



IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	Dergi adı	Journal Title	IBAD Journal of Social Sciences
IBAD	Kısa Adı	Short Name	IBAD
2687-2811	e-ISSN	e-ISSN	2687-2811
Türkçe, İngilizce	Yayın Dili	Language	Turkish, English
Yılda iki kez	Periyot	Frequency	Biannually
Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü A-116 PK.34220 Esenler-İstanbul, TÜRKİYE	Adres	Address	Yıldız Technical University Department of Turkish and Social Sciences Education A-116 PK. 34220 Esenler-Istanbul, TURKEY
ibadjournaleditor@gmail.com	e-posta	e-mail	ibadjournaleditor@gmail.com
0902123834887	Telefon	Telephone	0902123834887
https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad	Ana Sayfa	Website	https://dergipark.org.tr/en/pub/ibad
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)	Derginin Önceki Adı (2016-2019)	Journal Previous Name (2016-2019)	Journal of the International Scientific Researches (IBAD)
2536-4642	Dergi Önceki e-ISSN	Previous Journal e-ISSN	2536-4642

● YIL/YEAR: 2023 ● SAYI/ISSUE: 15 ● KIŞ/WINTER ●

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve yayıncının görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.

Amaç ve Kapsam

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (IBAD) sosyal bilimler alanındaki özgün ve üstün nitelikli makaleleri bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası katılıma açık hakemli bir e-dergidir. Alanında öncü bir dergi olup Türkiye hakkında nitelikli çalışmaları yayımlamayı amaçlar. Türkiye'yi ilgilendiren konulardaki bilgiyi toplamak ve yaymak çabasıdır.

IBAD, sosyal bilimler alanında Türkiye'yi ilgilendiren tarihî ve güncel konuları bilimsel bir bakış açısıyla ele alan, bu konuda çözüm önerileri getiren yazılara yer verir. Bu yüzden Türkiye odaklı ekonomik, siyasî, edebî, tarihî, dilbilimsel, psikolojik, eğitimsel ve sanatsal konularla ilgili özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Türk araştırmacılar tarafından sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaları da kapsamına alır. Türkiye ile yakın ilişkileri olduğundan Kıbrıs ve Avrupa ülkelerini ele alan çalışmalara da açıktır.

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (IBAD) aşağıdaki ulusal ve uluslararası indekslerce taranmaktadır.

• [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Aim and Scope

IBAD Journal of Social Sciences (IBAD) is published in order to release high-quality original articles and reviews that outline the topics regarding Turkey and the Turks within the scope of scientific dimensions in the field of social sciences to the public.

IBAD is published biannually in August and December and in Turkish and English languages.

IBAD includes studies that address current and historical issues regarding Turkey and the Turks in the field of social sciences from a scientific point of view, and suggest solutions in this regard. The journal also includes the studies conducted by Turkish researchers in the field of social sciences. In addition, it is also open to submissions from and about Cyprus and European countries, since they have close relations with Turkey.

IBAD Journal of Social Sciences (IBAD) has been indexed by the following national and international database.

• [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Editor Kurulu

Baş Editör

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
hayrullahkahya@hotmail.com

Alan Editörleri

Arkeoloji

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Antropoloji

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sosyoloji

Prof. Dr. Zafer DURDU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Eğitim

Prof. Dr. Mustafa YEŞİLYURT
Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. D. Neslihan BAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN,
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Spor ve Turizm Bilimleri

Prof. Dr. Süleyman Murat YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dil, Edebiyat

Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Tarih

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

İşletme, Ekonomi

Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ebrucan İSLAMOĞLU
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sevim AKGÜL
Bartın Üniversitesi, Türkiye

Dil Editörleri

Dr. Enes Yıldız
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eda Ermagan Çağlar,
University of Northampton, Birleşik Krallık
Uzm. Yasemin Temirci, Almanya
Doktora Abdul Basit SOHAIL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editorial Board

Editor-in-chief

Assoc. Prof. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Technical University, Turkey
hayrullahkahya@hotmail.com

Editors of Fields

Archaeology

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk University, Turkey

Anthropology

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sociology

Prof. Dr. Zafer DURDU
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Education

Prof. Dr. Mustafa YEŞİLYURT
Amasya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. D. Neslihan BAY
Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Gaziantep University, Turkey

Sports & Turizm Sciences

Prof. Dr. Süleyman Murat YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Language & Literature

Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim University, Turkey

History

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan University, Turkey

Economics & Business

Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ebrucan İSLAMOĞLU
Hacı Bektaş Veli University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Sevim AKGÜL
Bartın University, Turkey

Language Editors

Dr. Enes Yıldız
Osmaniye Korkut Ata University, Turkey
Dr. Eda Ermagan Çağlar, Turkey
University of Northampton, England
Specialist Yasemin Temirci, Germany
PhD. Candidate Abdul Basit SOHAIL
Istanbul Sabahattin Zaim University, Turkey

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN

Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. John WENDEL

Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI

Indiana Üniversitesi, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

Prof. Dr. Meltem ONAY

Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia Üniversitesi, MALEZYA

Doç. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, AZERBAYCAN

Doç. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Doç. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN

Dr. Öğr. Üyesi Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ

Yıldız Teknik Üniversitesi TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" Üniversitesi, MAKEDONYA

Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Dr. Öğr. Üyesi Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Advisory Board

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN

Selçuk University, TURKEY

Prof. Dr. John WENDEL

Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI

Indiana University, USA

Prof. Dr. Meltem ONAY

Celal Bayar University, TURKEY

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia University, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji University, AZERBAIJAN

Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo,
BOSNIA&HERZEGOVINA

Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaijan National Sciences Academia, AZERBAIJAN

Assist. Prof. Dr. Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo,
BOSNIA&HERZEGOVINA

Assist. Prof. Dr. Ali YILDIZ

Yıldız Teknik University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" University, MACEDONIA

Assist. Prof. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs University, CYPRUS

Assist. Prof. Dr. Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo,
BOSNIA&HERZEGOVINA

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers

No	Hakem / Reviewer	Kurum / Faculty	Konular / Fields
1	Dr. Abdullah ATLI	İnönü Üniversitesi	Kariyer Danışmanlığı, Eğitim, Uygulamalı Ve Gelişimsel Psikoloji
2	Dr. Abdullah TÜRKER	Gazi Üniversitesi	Coğrafya Eğitimi, Ekoloji, Sürdürülebilirlik Ve Enerji, Doğal Afetler, Çevre Sorunları
3	Dr. Abdurrahman ŞAHİN	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Programları Ve Öğretim
4	Dr. Ahmet TANHAN	The University Of North Carolina	Eğitim, Sağlık Bilimleri, Uygulamalı Ve Gelişimsel Psikoloji
6	Dr. Ali Ergin GÜMÜŞ	İstanbul Üniversitesi	Yerleşme Coğrafyası, Beşeri Coğrafyada Kent, Beşeri Coğrafya, Siyasi Coğrafya, Nüfus Coğrafyası, Kırsal Ve Bölgesel Coğrafya, Sosyal Coğrafya, Türkiye Beşeri Coğrafyası, Türkiye Ekonomik Coğrafyası
7	Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Eğitim
8	Dr. Arzu YÜKSELEN	İstanbul Medipol Üniversitesi	Sağlık Bilimleri, Çocuk Edebiyatı
9	Dr. Arzu KARACA	Munzur Üniversitesi	Sağlık Yönetimi
10	Dr. Aslıhan ZİNDEREN	Atatürk Üniversitesi	Sosyal Medya Çalışmaları, İnternet Yayıncılığı, Gazetecilik Çalışmaları, Gazetecilik, İletişim Ve Medya Çalışmaları, Sosyoloji, Yeni Medya, Sosyal Medya Uygulamaları Ve Analizi
11	Dr. Aybars ERÖZDEN	Okan Üniversitesi	Türkçe Eğitimi, İkinci Bir Dil Olarak İngilizce, Alan Eğitimleri (Diğer)
12	Dr. Ayla TOPUZ SAVAŞ	Anadolu Üniversitesi	Reklam Araştırmaları, Dijital Reklamcılık, Reklamcılık, Sosyal Reklamcılık
13	Dr. Ayten DÜZKANTAR	Anadolu Üniversitesi	Eğitim
14	Dr. Banu YAZGAN İNANÇ	Toros Üniversitesi	Gelişim Psikolojisi, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık, Aile Psikolojisi, Sağlık Psikolojisi
15	Dr. Barış Tolga EKİNCİ	Beykent Üniversitesi	Film Yapım Ve Yönetimi, Belgesel Film - Politik Sinema, İletişim Ve Medya Çalışmaları
16	Dr. Derya YILDIZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Dil Çalışmaları, Türkçe Eğitimi, Eğitim, Dilbilim
17	Dr. Dilek ŞAHİN	Düzce Üniversitesi	Sağlık Yönetimi
18	Dr. Duriye Esra ANGIN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitim
19	Dr. Duygu UÇGUN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkçe Eğitimi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
20	Dr. Döndü Neslihan BAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitim
21	Dr. Elif GEZGİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Toplumsal Cinsiyet Ve Siyaset, Sosyal Dışlanma, Sosyoloji, Göç, Etnisite Ve Çok Kültürlülük Sosyolojisi
22	Dr. Gonca KÖSE	Dokuz Eylül Üniversitesi	Reklam Kampanyaları, Reklam Araştırmaları, İletişim Teknolojisi Ve Dijital Medya Çalışmaları, İletişim Ve Medya Çalışmaları
23	Dr. Gülsüm POLAT	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi
24	Dr. Haluk SELVİ	Sakarya Üniversitesi	Siyasi Tarih, Uluslararası İlişkilerde Terörizm, Yeniçağ Balkan Tarihi, Osmanlı Azınlıklar Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi
25	Dr. Hamdullah ARVAS	Şırnak University	Kelam
26	Dr. Hamza ÜZÜM	Giresun Üniversitesi	Dinler Tarihi

27	Dr.	Hatice KELEŞ	Bayburt Üniversitesi	Dini Araştırmalar (Diğer), Dinler Tarihi
28	Dr.	Hilmi KARAAĞAÇ	Ahıvü İslami İlimler Fakültesi	Kelam
29	Dr.	Hilmi DEMİRAL	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkçe Eğitimi, Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi
30	Dr.	Hüseyin ÖZGÜR	Anadolu Üniversitesi	E-Devlet, Afet Ve Acil Durum Yönetimi, İnsan Kaynakları Yönetimi, Yönetim Psikolojisi, Siyaset Biliminde Çevre Politikası, Avrupa Ve Bölge Çalışmaları, Yerel Yönetimler, Kamu Politikası Çözümlemesi, Kentsel Politika, Kentleşme Politikaları, Kamu Yönetimi, Kamu Politikası, Çevre Politikası, Yükseköğretim Yönetimi, Yükseköğretim Politikaları, İngiliz Ve İrlanda Dili, Edebiyatı Ve Kültürü, Yönetim Ve Organizasyon Eğitimi, Kamu Sektörü Organizasyonu Ve Yönetimi
31	Dr.	Hüseyin MARAZ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Kelam
32	Dr.	Hüseyin GÖÇMENLER	Hacettepe Üniversitesi	Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
33	Dr.	Kamil İŞERİ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Söylem Ve Bağlamsal Dilbilim, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Dil Kullanım Bilimi
34	Dr.	Kamuran Mehmet ARSLANTEPE	Kocaeli Üniversitesi	Film Yapım Ve Yönetimi, Sinema Kuramları, Sinema Ve Estetik, İletişim Sosyolojisi, Sinema Sosyolojisi, Sinema
35	Dr.	Mehmet GÜRLEK	İstanbul Üniversitesi	Dilbilim
36	Dr.	Mehmet BİRKÖK	Sakarya Üniversitesi	Eğitim, Sosyoloji, Eğitim Sosyolojisi, Antropoloji
37	Dr.	Mehmet KATRANCI	Kırıkkale Üniversitesi	Eğitim, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
38	Dr.	Mehmet BİÇİCİ	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi
39	Dr.	Mehmet Ali ÇELİK	İğdır Üniversitesi	İklim Bilimi, Fiziksel Coğrafya Ve Çevre Jeolojisi, Uzaktan Algılama, Coğrafi Bilgi Sistemleri
40	Dr.	Mehmet Ali ÇAKIR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık
41	Dr.	Mehmet Serkan ŞAHİN	Dicle Üniversitesi	Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Türk Siyasal Hayatı
42	Dr.	Melike ÜZÜM	Başkent University	Yeni Türk Dili (Eski Anadolu, Osmanlı, Türkiye Türkçesi), Güney-Doğu (Yeni Uygur/Özbek) Türk Lehçeleri Ve Edebiyatları, Türk Dili Ve Edebiyatı, Dilbilim
43	Dr.	Meral ŞEKER	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Eğitim Programları Ve Öğretim, İkinci Bir Dil Olarak İngilizce, Dilbilim, Eğitim
44	Dr.	Merve Görkem ZEREN-AKBULUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Coğrafya Eğitimi
45	Dr.	Meryem KARDAŞ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Kelam
46	Dr.	Muammer ULUTÜRK	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Dinler Tarihi, Eskiçağ Tarihi
47	Dr.	Murat MEMİŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Kelam
48	Dr.	Mustafa GİRGIN	Mugla Sıtkı Kocman Üniversitesi	Coğrafya Eğitimi

49	Dr.	Mustafa Agah TEKİNDAL	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	Zootekni, Genetik Ve Biyoistatistik, Egzersiz Ve Spor Bilimleri, Sağlık Bilimleri, Biyoistatistik
50	Dr.	Müjgan BEKDAŞ	Malatya Turgut Özal Üniversitesi	Dil Çalışmaları (Diğer), Çocuk Edebiyatı , Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
51	Dr.	Nergiz GÜNDEL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Sinema Kuramları, İletişim Ve Medya Çalışmaları, İletişim Çalışmaları, İletişim Eğitimi, Örgütsel, Kişilerarası Ve Kültürlerarası İletişim, Radyo-Televizyon, Televizyon Programcılığı, Çok Kültürlü Ve Kültürlerarası Çalışmalar, Film Eleştirisi, Film Yapım Ve Yönetimi, Sinema-Tv Yapım Ve Yönetimi
52	Dr.	Nevin ÖZDEMİR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim, Coğrafya Eğitimi, Beşeri Coğrafya, Afet Ve Acil Durum Yönetimi, Doğal Afetler
53	Dr.	Niyet BAHŞİ	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Türkçe Eğitimi
54	Dr.	Nuran TUNCER	Eğitim Fakültesi	Bilişsel Gelişim, Çocuk Edebiyatı , Okul Öncesi Eğitim
55	Dr.	Nurcan BIÇAKÇI	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Afet Ve Acil Durum Yönetimi, Acil Tıp, Sağlık Bilimleri
56	Dr.	Pinar URAL KELEŞ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Eğitim
57	Dr.	Pınar TEKİNSOY KARTIN	Erciyes Üniversitesi	Matematik, Sağlık Bilimleri
58	Dr.	Ridvan KARABULUT	Kayseri Üniversitesi	Çocuk Gelişimi Eğitimi
59	Dr.	Sadiye KAYAARSLAN	Kırıkkale Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Engelli Eğitimi, Görme Engelli Eğitimi, Zihinsel Engelli Eğitimi, Sosyal Hizmetler, Danışmanlık, Refah Ve Toplum Hizmetleri, Sosyal Hizmetler (Diğer), Dezavantajlı Gruplar, Sosyoloji, Aile Sosyolojisi, Aile Ve İlişkiler Sosyolojisi, Boş Zaman Sosyolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Gençlik Sosyolojisi, Sağlık Sosyolojisi, Yaşlılık Sosyolojisi, Yaşam Kalitesi Sosyolojisi
60	Dr.	Salih ŞAHİN	Gazi Üniversitesi	Coğrafya Eğitimi
61	Dr.	Seda OKUMUŞ	Atatürk Üniversitesi	Eğitim, Fen Bilgisi Eğitimi
62	Dr.	Sibel DEMİR KAÇAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim, Fen Bilgisi Eğitimi, Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi, Yetişkin Eğitimi, Öğretim Teknolojileri
63	Dr.	Tanık TANRIBİLİR	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Kelam
64	Dr.	Uğur GÜNDÜZ	İstanbul Üniversitesi	İletişim Ve Medya Çalışmaları, Sosyal Medya Çalışmaları, Yeni Medya, İletişim Sosyolojisi, Sosyoloji
65	Dr.	Vafa SAVAŞKAN	Artvin Çoruh Üniversitesi	Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
66	Dr.	Yakup ALAN	Sakarya Üniversitesi	Eğitim, Türkçe Eğitimi
67	Dr.	Yunus Emre TANSÜ	Gaziantep Üniversitesi	Türk Dünyası Çalışmaları, Göç Tarihi, Orta Asya Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Genel Türk Tarihi, Çağdaş Asya Tarihi, Uluslararası Güvenlik, Uluslararası Göç, Afrika Çalışmaları, Göç, Etnisite Ve Çok Kültürlülük Sosyolojisi, Kamu Politikası, Polis Ve İç Güvenlik Araştırmaları

68	Dr.	Yurdal DİKMENLİ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Fiziki Coğrafya, Coğrafya Eğitimi, Siyasi Coğrafya, Doğal Afetler
69	Dr.	Yücel UYANIK	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri
70	Dr.	Ziya İNCE	Namık Kemal Üniversitesi	Coğrafya Eğitimi, Beşeri Coğrafya, Ekonomik Coğrafya, Kültür Coğrafyası, Türkiye Beşeri Coğrafyası, Türkiye Ekonomik Coğrafyası, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
71	Dr.	Zührem YAMAN	Selçuk Üniversitesi	Hizmet Pazarlaması, Reklamcılık, Reklam Stratejileri, Pazarlama, Müşteri İlişkileri Yönetimi, Pazarlama İletişimi, Tüketici Davranışı, Ürün Ve Marka Yönetimi
72	Dr.	Özcan DEMİR	Dicle Üniversitesi	Sinema (Diğer), Sinema-Tv Yapım Ve Yönetimi, Sinema Ve Estetik, Sinema Kuramları, Film Yapım Ve Yönetimi, Film Eleştirisi, Sinema, Sinema Sosyolojisi
73	Dr.	Özkan SAPSAĞLAM	Yıldız Technical University	Eğitim
74	Dr.	İsa KAYA	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitim
75	Dr.	Şahin ŞİMŞEK	Kastamonu Üniversitesi	Çocuk Edebiyatı , Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Eğitim

**Özgün Araştırmalar**
Original Articles

Mehmet Oğuz GÖLE

Anne ve Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Dijital Oyuna Bakış
A View on Digital Game as Mothers and Preschool Teachers

1-30

İlke ÖZTEN Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

Karanlık Liderlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması
The Validity and Reliability of Dark Leadership Scale

31-53

Ayşe BAŞKAPAN Talat AYTAN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' Hikâyesinin A2 Seviyesine Uyarlanması
Adaptation of Sabahattin Ali's 'Hasan Drowned' Story to A2 Level in Teaching Turkish as a Foreign Language

54-79

Nurgül ERGÜL GÜVENDİ

Moda ve Reklam Bağlamında "Nesne Olarak Kadın Bedeni" Dönemlere Göre İlişkisel Analiz
Related Analysis According To The "Female Body As Object" In The Context Of Fashion And Advertising

92-114

Seren GÜVEN Selim Hilmi ÖZKAN

Demokrat Parti'nin İktidara Gelişinde Basının Rolü (1950 Seçimleri ve Basın Faaliyetleri)
The Role of Media on Demokrat Party's Road to Become Ruling Party (Elections of 1950 and Media Activities)

115-141

Burcu GÖK TÜLKAY Özkan SAPSAĞLAM

Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuk Hakları Bağlamında İncelenmesi: TRT Çocuk Kitaplık Örneği
Examination of Children's Literature Works in the Context of Children's Rights: The Example of TRT Children's Library

142-158

Hatice KARAMAN Zehni ÖZMEN

Kayseri'de K-pop ve K-dizilerinin Popülerlik Düzeyi: Gençler Arasındaki İlginin Değerlendirilmesi ve Kültürel Etkilerinin Analizi
Popularity Level of K-pop and K-dramas in Kayseri: Evaluation of Interest Among Youth and Analysis of Cultural Effects

159-189

Aybike ÇAĞLAR

Religious Responsibility in Catholicism
Katoliklikte Dini Sorumluluk

190-213

Gökhan ŞENTÜRK Sevgi COŞKUN KESKİN

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Coğrafya Kavramının Zihinde Yapılanması
The Structuring of the Concept of Geography in the Social Studies Curriculum in Mind

234-252

Güneş KESKİN ÇEVİK Hikmet SÜRMEİ

Yer Bilimi Konuları ile İlgili Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması
Achievement Test Development Study for Middle School Students Related to Geoscience Subjects

253-280

Zekiye YILDIRIM SUNA Ahmet BENZER

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi
Bibliometric Analysis of Studies on Meta-Thinking Skills in Turkish Education

281-305

Aysun GÖCÜK Fatma ŞAHİN

Yaşam Temelli ve İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımlarının Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji ile Biyogüvenlik Konularındaki Duyarlıklarına Etkisi

306-334

The Effect of Context-Based and Collaborative Learning Approaches on Secondary Students' Sensitivity to Biotechnology and Biosafety

Ömer SADIKER

Şemseddin Semerkandî'nin (Ö. 722/1322) Filozoflara Yönelik Eleştirisi: Hudûs Teorisi Bağlamında Bir İnceleme

Shams al-Dîn al-Samarqandî's (D. 722/1322) Criticism of The Philosophers: An Analysis in The Context of The Hudûs Theory

335-351

Semra BATURAY MERAL

The Medial and Final (CCC) Consonant Clusters in the Loanwords of Turkish: Is It an Illusion?

Türkçedeki Alıntı Sözcüklerde Ortadaki ve Sondaki Üçlü (CCC) Ünsüz Kümeleri: Bu Bir Yanılsama mı?

352-373

İmam Bakır ARABACI Fatma GÜZELGÖRÜR Rukiye ÇEVİK SEVER Osman KELEPÇE Akif SEVER

Öğretmenlik Meslek Kanununun İlkokulda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Evaluation of the Teaching Profession Law in Line with the Opinions of Primary School Principals

374-391

Derlemeler Review Articles

Şule AKSOY Zekavet KABASAKAL

Afet Sonrası Durumlara Yönelik Hazırlanan Psikososyal Destek Uygulamalarının ve Çalışmalarının İncelenmesi

Review Of Psychosocial Support Practices And Practices Prepared For Post-Disaster Situations

80-91

Samet DİNÇER

Relationship Between Health Policies and Resilience: The Case of the Covid-19 Pandemic

Sağlık Politikaları ve Dirençlilik İlişkisi: Covid-19 Pandemisi Örneği

214-233

X



DÜZELTME / CORRECTION

Kahya, H. (2018). Aday Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin "edebiyat öğretmeni" kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla analizi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 104-117. DOI: 10.21733/ibad.343188

künyeli makalenin **yazar unvanı** derginin yayın tarihi olan **31.08.2018'den** önce değiştiği için **yazarının yazılı talebi üzerine** aşağıdaki şekilde düzeltilmiştir:

Mevcut unvan: Yrd. Doç. Dr.

Düzeltilmiş unvan: Doç. Dr.



Anne ve Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Dijital Oyuna Bakış
A View on Digital Game as a Mother and Preschool Teacher

Mehmet Oğuz Göle

* Sorumlu yazar
Corresponding author

Dr. Öğr. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Lecturer, Afyon Kocatepe University, Turkey
mogole@aku.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2826-1790>

Makale geliş tarihi / First received : 23.01.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 30.03.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 11.06.2021 tarihinde E-77082166-604.01.02-100808 sayı numarası ile etik kurul izni alınmıştır.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 06%

Atf bilgisi / Citation:

Göle, M. O. (2023). Anne ve okul öncesi öğretmeni olarak dijital oyuna bakış. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 1-30

ÖZ

İnsanların farklı kimliklere sahip olması farklı tutum ve davranışlar sergilemesine neden olabileceğinden dolayı, bu araştırmada hem anne hem de okul öncesi öğretmeni olan bireylerin evde ve sınıfta dijital oyun kullanımına yönelik görüşlerini incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninden yürütülen araştırmada çalışma grubunu hem anne hem de okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 9 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır ve görüşmeler Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte nitel araştırma çalışma yapan uzmandan dönüt alınarak kodlayıcı güvenilirliği çalışması yapılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği %91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen olmak ile anne olmanın dijital oyuna bakış açısında farklılık göstermese de dijital oyunun evde ve sınıfta kullanımı konusunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların dijital oyun oynamasında kardeş, baba, akranlar ve kuzenlerin etkili olduğu, geleneksel oyunun dijital oyuna göre çocuklar için daha faydalı olduğu, sınıflarda eğitici dijital oyunların kullanılabileceği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler

Dijital oyun, okul öncesi öğretmenliği, ebeveynlik, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

Since people with different identities may cause different attitudes and behaviors, this study aimed to examine the opinions of individuals who are both mothers and preschool teachers about the use of digital games at home and in the classroom. In the study conducted with the qualitative research design, the study group consists of 9 participants who work as both mothers and pre-school teachers. The data of the research were collected with semi-structured interview questions and the interviews were conducted via Zoom. The findings obtained from the interviews were analyzed by making content analysis. As a result of content analysis, codes, categories and themes were created. In this process, the encoder reliability study was carried out by taking feedback from the expert who carried out qualitative research. Encoder reliability was calculated as 91%. According to the findings obtained as a result of the content analysis, it has been determined that although being a teacher and being a mother do not differ in terms of their perspective on digital games, there are differences in the use of digital games at home and in the classroom. At the same time, it has been determined that siblings, fathers, peers and cousins are effective in children's playing digital games, traditional games are more beneficial for children than digital games, and educational digital games can be used in classrooms.

Keywords

Digital game, preschool teacher, parenting, preschool education

GİRİŞ

İnsanlar günlük hayat içerisinde çeşitli kimliklere ve bu kimliklerin getirdiği çeşitli rollere sahiptir. Bu kimlik ve roller bazı tutum ve davranışlara sahip olmayı da yanında getirmektedir. Ancak sahip olunan tutum ve davranışlar da değişen şartlardan, olaylardan etkilenmektedir. Özellikle son yıllarda hem ev hem de okul hayatımızın bir parçası olan akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve bu araçlarla oynanan dijital oyunlara çocukların ilgiyle yaklaştığı görülmektedir. Çocukların dijital oyuna olan ilgisi, onların oyuna yönelik tercihlerinde, tutumlarında ve davranışlarına değişikliğe neden olmaktadır. Çocuklardaki bu değişiklikten dolayı anne-baba ve öğretmenler de dijital oyuna karşı bir tutum ve davranış geliştirmektedir.

Dijital oyunlar yaş, kültür, ülke gibi farklı özelliklerden bağımsız olarak birçok kişi tarafından oynanmaktadır (Chow, Woodford & Maes, 2011). Günümüzde dijital oyunlar, insanların bu oyunları oynamak için oyun platformlarına katılarak veya sosyal ağlara bağlanarak günlük yaşam içerisinde zaman ayırdıkları ve diğer insanlarla etkileşim kurdukları sıradan etkinlikler haline gelmiştir (Zainon & Zawawi, 2013; Aslan, 2016). Dijital oyunların ele alınmasında teknik bileşenler ve yaratıcı içerikler olmak üzere farklı özellikler kullanılmaktadır. Dijital oyunlara yönelik "nasıl" sorusu teknik içeriklerin, "ne" sorusu ise yaratıcı içeriklerin cevabını vermektedir. Bu iki içerik dijital oyunu nasıl oynadığımızın bileşenleridir (Gualeni, Riccardo & Jonas, 2019). Gualeni vd. (2019) dijital oyunu kavramını ele alırken temel özellikler ve bileşenlerden yola çıkarak oyun ve dijital kavramları kullanmışlardır. Buna göre oyun; geleneksel olarak, sabit kuralları olan ve bu kuralları takip ettiğimiz, bir bulmacayı çözmek için rakibe karşı kazanmaya çalıştığımız bilgi ve şans içeren bir etkinlik olarak, dijital ise; çevrimiçi veya bağımsız bir elektronik cihazın kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Dijital ve oyun arasındaki ayırım belirli olsa da dijital oyunu tanımında ise farklılıklar olduğu görülmektedir. Dijital oyun; hedefleri, sınırlılıkları, sonuçları olan, kurallara dayalı ve bazı açılarla yapay olan, rekabet ortamı sunan veya daha fazla oyuncuyu içeren etkinlik (Whitton, 2006), hareketli ve hareketsiz görüntüler, ses, müzik ve konuşma, yazı gibi farklı iletişim ortamlarının oyunculara sunulduğu oyunlar (Spires, 2015), oyuncuların, kurallarla tanımlanan ve ölçülebilir bir değerlendirmeye sonuçlanan yapay çatışmaya, etkileşime girdiği sistem (Salen & Zimmerman, 2004), bir okuma sisteminin, sesler eklenen, işaretler sistemi aracılığıyla kodlanarak oluşturulması ve aktarılan gerçekliğin yeniden yapılandırılması (Yengin, 2011) olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde bu oyunlara ulaşmakta fazla zorluk yaşanmamaktadır. Televizyona bağlanan konsol oyunları, bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar gibi araçlar sayesinde bu oyunlar artık her yerde görünmektedir. Bu durum dijital oyunların neden popüler olduğunu özetlemektedir (Baerg, 2009). Dijital oyunların kazandığı popülerlik, çeşitlerinin artmasını sağlamış ve dijital oyunları sınıflandırmasını çeşitlendirmiştir. Gros (2007) dijital oyunun sınıflandırması şu şekilde yapmıştır;

1. Aksiyon oyunları; reaksiyona dayalı oyunlardır. İlk nesil oyunların çoğu aksiyon oyunlarıdır.
2. Macera oyunları; oyuncunun oyun içerisinde, sanal dünyada karşısına çıkan sorunları çözerek ilerlemesidir.
3. Dövüş oyunları; bilgisayarda diğer bir kişi tarafından kontrol edilen karaktere karşı oynanan oyunlardır.

4. Rol yapma oyunları; oyuncular bir kişinin ya da farklı şeyin özelliklerini üstlenirler.
5. Simülasyonlar; oyuncunun amaçlanan hedefe ulaşması için, bir mekânın, durumun ya da olayın basitleştirilmiş rekreasyonunda başarılı olunmasıdır.
6. Spor oyunları; çeşitli spor dallarına dayanan oyunlardır.

Dijital oyunlar uzun zamandır hayatın parçası olsa da son 15-20 yıl içerisinde eğitim ve öğrenme amaçlı dijital oyunlar hazırlanmaya başlanmış ve giderek destek görmüştür (Spires, 2015). Eğitici dijital oyunlar; çocukların kendilerine verilen rolleri yerine getirmek için bilgi ve becerilerini kullandıkları sanal bir dünyadaki deneysel etkinliklerdir (Gredler, 2004). Eğitimde kullanılan dijital oyunlar öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmekte, çocukların öğrenmelerini ve öğrenme stratejileri desteklemekte ve eğitimin oyun temelli olmasına imkan sağlamaktadır. Aynı zamanda çocukların konuya, beceriye ilgisini arttırmakta ve çocukların ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılayarak öğrenmelerini geliştirmektedir (Kiili, 2007; Van Eck, 2015). Günümüzde çocuklar dijital oyun oynama eğilimini diğer oyunları oynama eğilimine göre daha fazla göstermektedir. Hemen hemen her çocuk dijital oyun oynamakta ve bu etkinlik için zaman ayırmaktadır. Çocuklar yaşları ilerledikçe dijital oyunlara diğer oyun türlerine göre daha fazla ilgi göstermekte, merak duymakta, tercih etmekte ve sevmektedir (Aslan, 2016; Sapsağlam, 2018). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimler, çocukların dijital oyunlara olan ilgisi ebeveynlerin sorumluluklarını da değiştirmektedir (Tosun & Mihci, 2020).

Çocukların dijital araçları ve oyunları kullanmasında ebeveynler kısıtlayıcı, aktif, teknik ve izleme rolleri gibi çeşitli rolleri bulunmaktadır. Kısıtlayıcı rolde ebeveynler kullanım zamanı ve içerikle ilgili kısıtlamalar getirmekte, aktif rolde içerik ile ilgili açıklamalar yapmak ve çocukların dijital aracı kullanımı ya da dijital oyunu kullanımı esnasında yanında olmak, teknik rolde ebeveynler çocukların dijital etkinliklerini, oynadıkları dijital oyunları düzenlemek, filtrelemek için çeşitli yazılımlar kullanmak, izleme rolünde ebeveynler çocukların dijital araçlarda yaptığı etkinliklerin geçmişini kontrol etmektedir. Dijital oyun seçiminde, ebeveynlerin doğru uygulamaları seçmemesi veya seçebilmesi kullanılan dijital cihazın dijital çocuk bakıcısı olarak kullanılmasına ya da çocukların öğrenmesini ve gelişimini destekleyen bir araca dönüşmesine imkân vermektedir (Goodwin, 2013; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011).

Ebeveynler seyahat esnasında, ev işlerini yaparken ya da dışarıda yemek yerken mobil cihazları çocuklara vermektedir. Bu tür cihazları çocukların kullanmasına izin veren aileler dijital oyun ve diğer mobil uygulamaların çocukların öğrenmesini teşvik etmek, eğitici uygulamaları kullanması için çocuklara verdiklerini belirtmekte ve mobil uygulamaları da öğrenme kaynağı olarak görmektedir. Fakat çocukların dijital oyun kullanımları sürecinde çocukla ebeveyn arasında etkileşim olması gerekmektedir çünkü etkileşim çocukların oynanan oyundan daha fazla bilgi edinmesine sağlamakta ve çocuklar da bu süreçte ebeveynlerle etkileşim kurmayı ve etkileşimi sürdürmeyi istemektedir. Çocukların dijital oyunlarda etkileşim kurduğu diğer kişiler ise akranlarıdır fakat akranlarıyla birlikte dijital oyun oynayan çocuklar da yetişkin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir. Oyun sırasında paylaşma, işbirliği yapma veya sırasını bekleme gibi becerilerin yerine getirilmesinde ve bu becerilerin kazanılmasında, oyunu ya da dijital aracı ne zaman tek başına oynayacağı gibi konularında yetişkin desteği önemlidir (Goodwin, 2012; Hiniker, Lee, Kientz & Radesky, 2018; Ljung-Djårf, 2008).

Dijital kültür ve dijital oyunlar ev ve okul arasında farklı tutumların sergilenmesine neden olmaktadır. Öğretmenler dijital araçların modern okulun kapsamı içerisinde düşünürken, ebeveynlerin görüşleri daha farklı ve karmaşık olabilmektedir. Bu düşüncenin tersi de görülmektedir (Hannaford, 2012). Evde dijital oyun oynamaya ve dijital oyunla öğrenmeye çalıştıkları bir dönemde bu oyunların okul öncesi eğitimde göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Ev ve okul da kullanılan dijital oyunlar, ev ve okul arasında sürekliliği sağlamak ve sosyo-ekonomik engellerden dolayı ortaya çıkabilecek olan dijital erişim konusunda eşitlik imkânı sağlamak açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Plowman vd., 2011; Zevenbergen, 2007). Oyun okul öncesi eğitimde çocukların gelişimi ve öğrenmesi için merkezde yer aldığı için çocukların da dijital oyunları, teknoloji ve etkileşimli medyayı eğlenceli ve yaratıcı yollarla keşfetmeye ihtiyacı da bulunmaktadır (National Association for the Education of Young Children, 2012).

Çocuklara sunulan dijital oyunların özerk katılımı desteklemesi durumunda okul öncesi eğitim ortamlarında yer almalıdır fakat sürekli olarak belirli bir amaç için dijital oyun oynanması çocukların kendi başlarına yapma ve öğrenmeye yönelik özerkliği kısıtlayabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital oyunlar yoluyla çocukların kendi belirledikleri hedefleri ve ilgi alanlarını keşfedebilmektedir ve çocukların motivasyonlarının nasıl etkilendiği hakkında fikir sahibi olmaktadır (Nolan & McBride, 2014). Dijital oyunların yer aldığı öğrenme süreci çocukların akademik, problem çözme ve eleştirel düşünme, yaratıcılık becerilerini geliştirmekte, öğrenme sürecinde görsel olarak çekicilik yaratarak sorunları çözmek için yeni yollar bulma konusunda çocukların meraklarını arttırmakta ve öğrenme sürecine katılımı daha istekli hale getirmektedir. Çocukların meraklarını harekete geçiren oyunlar hem ilgi çekmekte hem de motivasyonun artırmasına ve etkileşimin daha fazla olmasını sağlamaktadır. Çocukların dijital oyunda verilen yönergeleri ve oyunun kurallarını anlama, seçenekler arasından seçim yapma, sıralama yapma ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Blanchard & Moore, 2010; Bowman vd., 2015; Hooshyar vd., 2020; Plowman, 2016; Zupan vd., 2018). Dijital oyunlar üzerinde en çok tartışılan konulardan biri de oyunların sosyal bağlantısının olmadığı ve sosyal beceri açısından çocukları olumsuz etkilediğidir. Bu oyunların çocukları günlük hayattaki etkileşimden ve sosyal ilişkilerden bağlantısının kopardığı belirtilmektedir. Ancak doğru dijital oyunla çocuklar öğrenme sürecinde akranlarıyla etkileşim kurmakta ve sosyalleşmektedir. Sosyalleşme ve etkileşime dayalı dijital oyunların öğrenme sürecinde yer alması ve bu becerileri desteklediği belirtilmektedir (Koivula vd., 2017; Mustola vd., 2018).

Çocuklar dijital oyunu oynamadan önce bu oyunlar öğretmenler ve anne-babalar tarafından çocukların yaşına ve gelişimine uygun olup olmadığı, oyunun çocuğa kazandıracağını vaad ettiği becerilerin oyunda yer alıp almadığını oyun oynanarak veya araştırılarak karar verilmesi gerekmektedir. Çocukların teknolojik araçları kullanımı günlük yaşamlarının bir parçası haline gelmiştir ve uygun bir çevrenin parçası olarak ele alınmalıdır. Dijital araçlar kaçınılmaz olarak çocuklar ve aile üyeleri arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Tüm çocuklar zengin deneyim sağlayan dijital araçlardan faydalanmayı hak etmekte ve dijital araçların kullanımı çocukların eğitiminin bir parçası olmalıdır (Preradović vd., 2016; Yelland & Gilbert, 2011).

Hem anne hem de okul öncesi öğretmeni olan bireylerin evde ve sınıfta dijital oyun kullanımına yönelik görüşleriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; çocukların dış mekan oyunları ve dijital oyunlar arasındaki tercihlerinin neler olduğuyla ilgili okul öncesi

öğretmenlerini gözlemleri ve görüşlerinin incelenmesi (Kırmusaoğlu, 2020), dijital oyunların okul öncesi eğitimde kullanımının teşvik edilmesine rağmen okul öncesi öğretmenlerinin dijital oyunların okul öncesi eğitimde kullanılmasıyla ilgili algısının incelenmesi (Long, 2017), öğretmenlerin dijital oyuna yönelik algılarının eğitim ortamına yansımalarının incelenmesi (Marklund, 2019; Schriever, Simon & Donnison, 2020; Palaiologou, 2016), okul öncesi dönemde çocukların teknolojiyi kullanması ve dijital oyun oynamasıyla ilgili okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri (Öner, 2020) ve çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarıyla ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesine (Yiğit & Uzun, 2022) yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde Kırmusaoğlu (2020) ve Yiğit ve Uzun (2022) çocukların geleneksel oyun yerine dijital oyun oynamayı tercih ettiklerini, Öner (2020), Schriever, Simon ve Donnison (2020) ve Palaiologou (2016) okul öncesi öğretmenlerin geleneksel oyunun dijital oyuna göre çocukların gelişimine daha fazla katkı sağladığı ve dijital oyuna karşı olumsuz görüşleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Marklund (2019)'un araştırmasına göre de okul öncesi öğretmenleri dijital oyunun sınıfta olması doğru buldukları fakat bazı problemler yüzünden kullanılmadığı tespit etmiştir.

Ebeveynlerin dijital oyun hakkında görüşleriyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; ebeveynlerin çocukların dijital oyun oynama konusunda kendilerini nasıl ebeveyn olarak tanımladıkları ve dijital oyun hakkında görüşleri (Aarsand, 2011; Wu vd., 2014), çocukların oynadıkları dijital oyunları ve dijital oyun oynama noktasında ebeveyn davranışlarının belirlenmesi (Darga, 2021), ebeveynlerin çocukları için hangi dijital oyunları tercih ettiklerinin incelenmesi (Işıkoğlu Erdoğan, 2019), dijital oyunların çocuklara uygun olup olmadığı ve hangi dijital oyunları tercih edildiği konusunda ebeveyn tercih ve görüşlerinin incelenmesi (Işıkoğlu Erdoğan, Johnson, Dong & Qiu, 2019), anne babaların teknoloji ve dijital oyun uygulamalarına yönelik tutumları ve çocukların dijital oyun alışkanlıklarının belirlenmesi (Kanak & Özyazıcı, 2018), annelerin çocukların dijital oyun oynamasıyla ilgili düşünceleri (Toran vd., 2016), ebeveynlerin dijital oyunları ve araçları hangi amaç için kullandıkları (Steinkuehler, 2016; Sivrikova vd., 2020) konularında ve farklı boyutlarda ailelerle dijital oyun hakkında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde Aarsand (2011), Wu vd., (2014) ve Sivrikova vd., (2020) dijital oyun noktasında ebeveynlerin kendilerini bilgili gördükleri, anne-babanın birlikte hareket ettiği, kurallar koydukları, sınırladıkları ve dijital oyunları öğretici buldukları, Işıkoğlu Erdoğan (2019), Toran vd., (2016), Darga (2021), Steinkuehler (2016) ve Kanak ve Özyazıcı (2018) ebeveynler dijital araç kullandığında çocukların daha fazla oyun oynadığı ve ebeveynlerin çalışma süresi arttıkça da çocukların daha fazla dijital oyun oynadığı, ebeveynleri kendileriyle zaman geçirmeyen çocukların daha fazla dijital oyun oynadığı, dijital araçların bakıcı olarak kullanıldığı, ev işleri sırasında çocukların dijital oyun oynamasına izin verdiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen araştırmaların konusu ve sonuçları incelendiğinde dijital oyun hakkında okul öncesi öğretmenlerin de ebeveynlerin de görüşleri, yaklaşımları, tutumları, kullanımları noktasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu belirtilen farklılıklar hem okul öncesi öğretmeni olmanın hem de ebeveyn olmanın dijital oyuna yönelik görüş ve uygulamalarda farklılık getirip getirmeyeceği, iki farklı kimlikten gelen sorumlulukların, rollerin, davranışların bu süreci nasıl etkileyeceği ve bunlarla ilgili görüşlerinin neler olacağının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmaların sadece ebeveyn ve sadece okul öncesi öğretmenlerine odaklanarak yapılması, bu araştırmanın ise hem okul öncesi öğretmeni hem de anne olanlarla yapılmasının farklılığı önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, hem anne hem de okul öncesi öğretmeni olan bireylerin evde ve sınıfta dijital oyun kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak daha ayrıntılı bulguya ulaşmak için aşağıdaki alt problemlerden yararlanılmıştır.

1. Dijital oyunların evde kullanımı nasıl karşılanmaktadır?
2. Dijital oyunların okul öncesi sınıflarında kullanımı nasıl karşılanmaktadır?
3. Dijital oyunların evde ve okulda kullanımında nasıl farklılık/benzerlik bulunmaktadır?

YÖNTEM

Hem anne hem de okul öncesi öğretmeni olan bireylerin evde ve sınıfta dijital oyun kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, insanların yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak bu deneyimleri nasıl anlamlandırıyor, anlamlandırdıklarını nasıl yorumladığı ve insanların oluşturduğu, kurduğu dünyanın belirlenmesi açısından önemlidir (Glesne, 2013). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni ile yapılmıştır. Temel nitel araştırma insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir (Merriam, 2018).

Çalışma grubu

Araştırmada amaçlı örneklem yönteminden uygun örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem bilgi için çeşitli ve zengin durumların seçilmesine ve araştırma sorularını en iyi şekilde cevaplandırılması için en verimli kişilerle ilişkiler kurulmasına imkân sağlamaktadır (Maxwell, 2018; Patton, 2018). Dijital oyunların evde ve sınıfta kullanımı konusunda deneyimi olan hem okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan hem de anne olan kişiler araştırmada katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmada zengin veri elde etmek amacıyla evdeki çocuk sayısının, yaşın ve cinsiyetin farklılık göstermesine dikkat edilmiştir. Araştırma 9 kadın katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları; 31-40 (8 kişi) ve 41-50 (1 kişi) yaş arasındadır. Katılımcıların tamamı lisans mezunu olup meslekteki çalışma süreleri 10 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan 5 tanesi bağımsız anaokulunda çalışırken diğer katılımcılar ilkökula bağlı anasınıflarında çalışmaktadır. İki katılımcının sınıfında bulunan çocuk sayısı 10-15 arasında, bir katılımcının sınıftaki çocuk sayısı 21-25 arasında diğer katılımcıları sınıflarındaki çocuk sayısı 16-20 arasında değişmektedir. Katılımcıların evlilik süresi 5-20 yıl arasında değişmektedir ve katılımcıların biri 3 çocuk, biri tek çocuk diğer katılımcılar ise 2 çocuk sahibidir. Çocukların cinsiyeti 11 erkek ve 9 kızdır ve çocukların yaşları 3-17 arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri görüşmelerle toplanmış ve görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Sorular önceden belirlenmiş olup görüşme esnasında ortaya çıkan gelişmelere bağlı olarak katılımcılara yeni sorularda yöneltebilmektedir (Güçlü, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları dijital oyunla ilgili literatür taranılarak oluşturulmuştur. Literatür tarandıktan sonra araştırmaya yönelik olarak 14 sorudan oluşan soru havuzu hazırlanmıştır ve bu sorular derin ve kapsamlı bilgi edinebilme açısından incelendikten sonra belirlenmiştir. Belirlenen sorular nitel araştırma

yapan üç araştırmacıyla paylaşılmış ve araştırmacılardan gelen dönütler doğrultusunda sorularda düzenleme yapılmıştır. Düzenleme sonrasında soru sayısı 10'a düşmüştür.

Katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 11.06.2021 tarihinde E-77082166-604.01.02-100808 sayı numarası ile etik kurul izni alınmıştır. Etik komisyon onayından sonra görüşmelere başlanmıştır. Katılımcılara telefon yoluyla iletişime geçilmiş, araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme sonrasında katılımcılara e-posta veya WhatsApp yoluyla katılımcı onam formu gönderilmiştir. Aynı zamanda araştırmayla ilgili soruları görmek isteyen katılımcılara sorular gönderilmiştir. Katılımcıların onam formunu imzaladıktan sonra görüşme günü kararlaştırılmış ve görüşme Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 40 ile 60 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler yapıldıktan sonra görüşme kayıtlarının dökümleri yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metindeki verilerin, iletilmek istenen mesajlardan yola çıkarak sosyal gerçekliği ortaya çıkarmak için açık olmayan bazı çıkarımları sunmayı amaçlayan veri analizi tekniğidir. Nitel araştırmaların verilerin ilk analizi yapılan görüşmelerin dökümlerinin tamamının okunmasıyla başlamaktadır (Merriam, 2018; Gökçe, 2019). Görüşme dökümlerinin tamamının genel okuması yapılmış ve sonrasında katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Kodlar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 olarak verilmiştir. Daha sonra katılımcıların ifadelerine kodlar verilmiştir. Miles ve Huberman'a (2019) göre kodlar, bir araştırmada elde edilen verilere tanımlamak ve yorumlanabilir bilgileri anlamlandırmak için kullanılan etiketlerdir. Bu bağlamda görüşme verilerinden anlamlı örüntüler elde etmek için kodlar çıkarılmıştır. Görüşme verilerine kodlar verildikten sonra kodlar karşılaştırılarak benzer kodlar aynı kategorilerde bir araya getirilmiştir. Oluşturulan kategoriler arasında karşılaştırma yapılarak benzerlik gösteren, ilişkili olan kategoriler aynı tema altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmaların amacı, kanunları keşfetmek ve oluşturmak, hipotezleri test etmek olduğu için nitel araştırmalar bu açıdan nicel araştırmalardan ayrılmaktadır. Nitel araştırmaların amacı öncelikli olarak anlamaktır. Bundan dolayı nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları arasında uzman çeşitlemesi, kaynakların çeşitlenmesi ve zengin betimleme bulunmaktadır (Merriam, 2018). Araştırmada kodlar, kategoriler ve temaların oluşturulması sürecinde nitel araştırma konusunda araştırma yapan bir uzmandan dönütler alınmıştır. Alınan dönütlerle kodlayıcı güvenirliliği yapılmıştır. Miles ve Huberman (2019)'a göre kodlayıcı güvenirliliği hesaplanırken görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar üzerinden yapılmaktadır. Formül ise; Kodlayıcı Güvenirliliği=Görüş Birliği Kod Sayısı / (Görüş Birliği Kod Sayısı + Görüş Ayrılığı Kod Sayı x 100 olarak hesaplanmaktadır (Miles & Huberman, 2019). Bu doğrultuda yapılan içerik analizi sonucunda toplam 136 kod oluşturulmuştur. Görüş birliği varılan kod sayısı 124, görüş ayrılığı kod sayısı 12'dir. Formül üzerinden hesaplama yapıldığında kodlayıcı güvenirliliği %91 çıkmaktadır. Miles ve Huberman (2019)'a göre kodlayıcılar arası güvenirliliğin iyi bir güvenirlik seviyesinde olması için en az %80 olması gerektiği belirtilmektedir. Elde edilen sonuca göre kodlayıcı güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda zengin betimleme için içerik analiziyle elde edilen verilerin anlaşılabilirliğini ve okunurluğunu zenginleştirmek amacıyla katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Kaynakların çeşitlenmesiyle derin ve zengin

anlamlar, örüntüler ortaya çıkarmak için farklı kurumlarda çalışan, sınıflardaki çocuk sayısı farklı olan, çocuklarının cinsiyeti ve yaş aralığının farklı olmasına dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, hem anne hem de okul öncesi öğretmeni olan bireylerin evde ve sınıfta dijital oyun kullanımına yönelik görüşlerini yönelik olarak bir açıklama yapmak değil, çalışmaya katılan bireylerin dijital oyunların evde ve okulda kullanılmasına ilişkin görüşlerini olabildiği kadar kapsamlı olarak anlamaya çalışmaktadır. Bundan dolayı araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanırken, bulguların araştırmaya katılan kişilerle sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmaya katılan kişilerin evde ve sınıfta dijital oyun kullanıma yönelik görüşlerine yönelik bulgular aile hayatı, yakın çevre, oyun türleri ve okul ortamı temaları altında sunulmuştur. Temalar ve kategoriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Tema ve Kategori Listesi

Temalar	Kategoriler
Aile Hayatı	Kişisel Zaman
	Kardeş
	Baba
	Eşler Arası ilişkiler
Yakın Çevre	Kurallar
	Kuzenler/Yakın Akrabalar
	Akranlar
Oyun Türleri	Geleneksel Oyun
	Eğitici Dijital Oyun
	Olumsuz Dijital Oyun
Okul Ortamı	Dijital Deneyim
	Donanım
	Veli

Aile hayatı temasıyla ilgili bulgular

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde aile hayatı temasının altında kişisel zaman, kardeş, baba, eşler arası ilişki ve kurallar kategorileri olduğu görülmektedir. Yapılan araştırma dijital oyun ile ilgili olmasına rağmen katılımcıların verdikleri cevaplar arasında dijital araçlarında yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevapların dijital oyundan başlama yerine dijital araçtan başlaması, dijital oyuna kadar gelen süreçte katılımcıların hikayesini yansıtmaya açısından önemli görüldüğü için araştırmanın bulguları arasında yer verilmiştir.

Kişisel zaman kategorisinde katılımcıların dijital aracı çocukları için kullanılmasında ilk olarak olumsuz tutuma sahip olduklarını ancak anne olduklarında tutumlarında değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak K8 “Çocuğum olursa asla vermem diyordum. Sert bir şekilde, asla kesinlikle vermem diyordum. Nasıl olur bu kadar dedim, asla vermem dedim ama ben verdim. Öyle düşünüyordum.” şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda K7 “Çocuklarıma telefon vermem diye düşünüyordum. Öyle diyordum ama demekle o olayı, durumu yaşamak bence çok farklı bir şey. Bu şunun gibi bir şey; evli ve çocuklu okul öncesi öğretmenin veliye telkin vermesiyle, bekar okul öncesi öğretmenin söylemesi gibi bir şey. Onu yaşamak farklı.” cümleleriyle ifade ederek anne olmak ile

öğretmen olmak ve bekar olmak ile evli olmanın tutum ve görüşlerde değişimi getirdiğini belirtmiştir.

Bebeklik döneminde özellikle ek gıdaya geçildikten sonra çocukların yemek yemesi için ve yine bu dönemdeki kolik sorunlardan dolayı dijital araç kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda K2 *“Genelde yemek yeme problemi yaşadığımız için, yemek yeme esnasında kendimin yüklediği, içeriğine baktığım oyunlarla beraber başladılar.”* olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda K3 *“Çocukları, bebekleri büyütürken bu gaz dönemlerinde telefonda çok yararlandım. Kolik bebek müzikleri falan oluyordu. Ay dur; şu telefonu açalım da dur sussun. Sonrasında yemek yememeye başladı bu çocuklar. Yemek yemedikleri için aa dur şunu açalımla devam etti.”* ve K9 *“Kolik seanslarında sussun diye onu avutacak bir şeyler arıyordum. Avutacak bir şeyler olsun diye kırmızı balık, Ali babanın çiftliği onları açıyordum.”* açıklamalarıyla çocukların yemek yemesi için ve sakinleşmesi için dijital araca başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar araçla seyahat esnasında çocukların dijital araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda K8 *“Oto koltuğuna oturmuyordu, oto koltuğuna oturması için bizzat ben alıştırdım.”* olarak ifade etmiştir. Bu bağlamla ilgili olarak K7 *“Ben araba kullanırken koltuğun arkasına tablet takarak başladık. Evet erken oldu ama öyle yapmak durumundaydık açıkçası. Bebek arkada, kimse yok arabada. Yolculuk sırasında rahat dursun, ağlamasın, başka bir şey olmasın diye.”* ifade ederek çocukların seyahat esnasında güvenliklerini sağlamak ve yolculuğu rahat bir şekilde yapılması için kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttiği diğer bir noktası ise kendilerinin dijital aracı kullandıkça çocukların da dijital araca ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda K5 *“Öncesinde biz de çok bakmıyorduk, çok fazla ilgimiz yoktu. Şimdi yorgunluktan mı artık nedendir bilmiyorum böyle bi teknolojiye döndük. Biz baktıkça onlarda bakmaya başladı.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılar kardeşlerin dijital aracı kullanma ve dijital oyunu oynama konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Büyük kardeşin dijital oyuna karşı tutumu ve oynadığı oyun türünün küçük kardeşi etkilediği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda K1 *“Küçük oğlum abisinden görerek o da yavaş yavaş başladı. Dijital oyun anlamında bu sene başladı. Abisinde gördüğü, ona zarar vermeyeceğini düşündüğüm oyunları oynayabiliyor.”* ve K4 *“Büyük kızım oyunla başladı, sonra ablasından gördüğü için bir telefon sahibi olmak, oyun oynamak istedi. Çünkü ablayı örnek alma çok bizde, onda görüyor sonuçta.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Aynı zamanda K2 *“Çok fazla televizyon izleyen, tablet isteyen ya da ben de oyun oynamak istiyorum diyen bir çocuk değil. Daha çok kendi oyuncaklarıyla oynayan, kitap karıştıran bir çocuktur. Önümüzde örnek bir abi öyle olunca kızım da buna çok talep göstermiyor.”* belirttiği üzere çocukların dijital oyunlarla ilgilenmemesinde büyük kardeşin dijital oyuna karşı tutumunun etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcılar evdeki çocuk sayısının dijital araç kullanılmasında etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda K7 *“İkinci çocuğun bakımını yaparken, birinci çocuğun tablet kullanma süresi artıyor. Etkisi oldu tabii, iki çocuk olmasının. İkinci çocuğun birinci çocuğun tablet süresini arttırdığı zamanlar oldu.”* ve K9 *“Bebekler (ikiz bebek) küçüktü. Onlarda ilgilenmek için büyük oğlumun oynamasını biraz göz ardı ettim. Elinden telefon düşmüyordu, tablet düşmüyordu, oyun oynuyordu”* ifade ederek küçük çocukların bakımlarıyla ilgilenirken büyük kardeşin dijital araçlarla ve oyunlarla zaman geçirdiği belirtmişlerdir.

Çocukların dijital oyun oynamasını etkileyen diğer unsurun babaların dijital oyuna karşı tutumları ve dijital oyunu oynamaları olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda K7 *“Hatta çocuklar*

bana şikâyet ediyor. Anne bakar mısın gelir gelmez bilgisayarın başına oturdu. Oğlum şey diyor; anne bakar mısın ne kadar çok oynuyor. Onu örnek alıyorlar çünkü onların da hoşuna gidiyor aslında. Bu durum onların hoşuna gidiyor, oyun oynaması... çünkü onlar da seviyor. Etkileniyorlar tabii.” olarak ifade etmiştir. K3 “Eşim, bilgisayar mühendisi, dijital araçlarımız çok maalesef. Evde tablet de var bilgisayar da var telefon da var yani hepsi var. İster istemez çocuk oynamak istiyor, dokunmak istiyor.” ifade ettiği gibi babanın mesleğinin çocukların dijital araçla ve oyunla ilgilenmesini etkilediğini belirtmiştir.

Babaların, çocukları oyun içerisindeki olumsuz durumlardan korumaya çalıştıklarını ve bunun için de çocukların dijital oyunlarına katıldıkları belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak K2 “Bazen babadan öneri geldiği için oynanıyor. Babamızla girip birlikte oynuyorlar. Çünkü oyun online olduğu için, Roblox gibi oyunların iletişim kurma özelliği de var. Korumak adına birlikte oynanabiliyorlar.” olarak ifade etmiştir. K8 “Telefon maceramızın bu kadar sıklaşmasının sebebi de biraz baba, o kabul etmese de. Babalar kızlarını çok kıramazlar ya, dayanamazlar. Kızım sevimli sevimli; baba 2 dakika, 2 dakika... evde telefon öyle başladı.” ifade ettiği gibi babaların kız çocuklarını kırmama, üzme gibi davranışlarının dijital oyun oynama süresini etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte babanın çocuklarla zaman geçirme, oyun oynama gibi becerilerinin çocukların dijital araçla ve oyunla ilgilenmesine neden olduğunu belirtilmiştir. Bu bağlamda K9 “Eşim çocukla zaman geçirmekte sıkıntı yaşıyor. İşte ben işe gidiyorum o evde kalıyor çocuklarla o süreçten bahsediyorum. Belli süre sonra çocukların önüne oyuncakları veriyor, oynuyor falan sonra ne yapıyor? Çocuklar öyle akıllı duruyor diye öyle yapıyor.” olarak ifade etmiştir.

Katılımcılar çocukların dijital oyun oynamasında kuralların önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Dijital oyun oynamak için kuralların oyunun içeriğiyle ilgili olduğu ve oyunu yetişkinlerin oynadıktan sonra oyuna karar verildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda K1 “Önce oyunun tarzına bir bakıyorum. Nasıl bir oyun, oynayabilir mi, içeriği ne, ona zararlı mı gibi durumları araştırdıktan sonra ya kabul ediyorum ya da reddediyorum. Bu anlamda oyunları açıp bakıyorum.”, K7 “İçerik uygun olmadığında müdahale ediyoruz. Mesela bir oyun indirdi, onu hemen tableten siliyorum.”, K9 “Eğer ki bir oyun yüklemek istiyorsa bir tane oyun silmek zorunda ve yüklediği oyunu da ben görmek zorundayım. Oynarım yani oyunu muhakkak görürüm. Görmeden oynatmam.” şeklinde ifade etmişlerdir. K2 “Bir de instagram üzerinden takip ettiğim birkaç isim var, onlardan bakıp bu senin yaşına uygun değil, bak burada bu şekilde yazıyor, senin yaşın bunun için uygun değil diyorum.” ifade ettiği gibi dijital oyunun içeriğiyle ilgili olarak sosyal medyadan destek alıp içeriği uygun olan oyunlara izin verildiğini belirtmiştir.

Katılımcılar gün ve süre gibi oyun oynama kurallarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda K3 “Şimdi okul var, okuldan dolayı sadece hafta sonları alıyorlar, bazen hiç alamıyorlar.”, K6 “Bir de şöyle bir durum var oğlum ilkokula gittiği için sadece hafta sonraları tablet oynama izni var. Cuma günü akşam bir defa oynuyor bir de hafta sonları oynuyor, onun dışında yok.”, K5 “İstediginde 5-10 dakika bakabilirsin diyoruz. Alıyor, götürüyor.” olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocukların yaşları ilerledikçe ders çalışma, ödev yapma ve oyunun ücretli olup olmaması gibi durumlar da kurallar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda K4 “O daha çok fiyatı üzerinde, satın alma konusu olduğunda benimle konuşuyordu, uygun olanları seçmeye çalışıyordu. Anne valla çok uygun deyip bir iki kez oyun aldığı oldu. Ben de oyunun içeriklerini sordum ona, ondan sonra ödevin yoksa, zamanın varsa oynayabilirsin diye yönlendiriyorum.” olarak ifade etmiştir. Ancak pandemi döneminde dijital oyun oynama noktasında artış olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda K1 “Pandemi döneminde evet arttı. Çocuklar bütün gün evdelerdi, oyun oynama, ekran

başında kalma süreleri... hepsi iki katına çıktı.", K2 ise "Pandemi döneminde oyun oynama arttı. Çünkü kendi rahatım için verdim, kendi rahatım için o süreyi uzattım.", K9 "Pandemi döneminde bu tabeleti, telefonu icat edene çok dua etmişliğimiz oldu. E tabi oyun süresi arttı." ifadeleriyle pandemi sürecinde dijital oyun oynamanın arttığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, çocukların dijital oyun kullanıma yönelik kuralların konulması ve uygulanmasında eşlerin birlikte hareket etmesinin ve eşlerin birbirlerine destek olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda K2 "Bana güvendiği için, genelde sen nasıl uygun görüyorsan der ve o konuda hiçbir sıkıntı yaşamayız. Genelde o konuda kararı veren ben olurum.", K1 "O benim koyduğum kurallara kesinlikle, ben bir şey söylediğimde asla aksini söylemez. Ve ben hayır dediğimde o daha çok hayır der. Biraz ortamı yumuşatıyorum ama o benim aldığım kararlara çok saygı duyuyor." ve K6 "Eşim tamamen benim yanımda ya da tamamen onun yanımdayım. Birbirimizi birçok konuda destekliyoruz." olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, çocukların dijital oyun oynamasıyla ilgili olarak eşler arasında farklı uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda K5 "Eşime kalsa, eşim veriyor ve unutup telefon verdiğini, bekliyorum bekliyorum, almıyor. 15 dakika oldu, 20 dakika oldu. Ay biraz daha baksın, şunu da bitireyim ondan sonra, biraz daha dinleneyim ondan sonra. Bazen böyle yarım saate falan çıkardığı oluyor. Ama ben kontrollü veriyorum yani" cümleleriyle eşler arasında uygulama farklılıkları olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda K7 "Eşim teknolojiyi seviyor. Ben çocuklar oyun oynasın, ders yapsın, kitap okusun derken, o bırak oynasın, çocuklara bir zararı yok, bak İngilizceyi öğreniyorlar., bunun sayesinde" belirttiği gibi eşler arasında dijital oyunun oynanmasına yönelik farklı görüşler olduğunu ifade etmektedir. K3 "Babamız seçmiyor işte. İkimiz seçsek aslında bazı şeyler daha rayına oturacak." ifade ettiği gibi eşlerin birlikte hareket etmesinin dijital oyun oynamayla ilgili problemlerin önüne geçeceğini belirtmektedir.

Yakın çevre temasıyla ilgili bulgular

Dijital oyun kullanımına yönelik sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde, çocukların dijital oyun kullanmasında yakın çevrenin etkili olduğu belirtmişlerdir. Katılımcıların cevaplarına göre akrabalar ve akranlar kategorileri oluşturulmuştur.

Katılımcılar, çocukların kuzenleri ve diğer yakın akrabaların çocukların dijital oyun oynamasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların kuzenlerle bir araya geldiklerinde onlardan çeşitli dijital oyunları gördüklerini ve bu oyunları oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda K1 "PUBG gibi bu tarz oyunları hiç yüklememişimdiye kadar ama teyzesinin oğlundan gördüğü için oraya her gittiğinde onu oynamak istiyor.", K2 "Bir de şey var çok kullanılıyor kuzen terörü diye, biz de kuzen sayısı da çok. Öyle olunca biz uzak tutmaya çalışsak bile kuzenlerden çok çabuk öğrenebiliyorlar. Kuzenlerle bir araya geldiğinde, genelde toplanılıyor ama herkesin elinde bir telefon oluyor. O zaman işte eşim veriyor." ve K6 "Görümcemlerim var ya da ablamlar var işte birileri var, kuzenlerden birileri var. Çocuğun elinde telefon var, benim oğlumda gitmiş saf saf öyle bakıyor, öbür taraftan da kızım bakıyor ve oynamak istiyorlar." olarak kuzenlerin çocukların dijital oyun oynama konusunda çocukları etkilediklerini belirtmişlerdir. K3 "Dayımız bilgisayar mühendisi. Tam hatırlamıyorum, aman aman kötü bir oyun değildi ama bir kredi almıştı çocuklar için. Onda dayı kontenjanını kullanmışlardı. Dayımızın karne hediyesi." belirttiği gibi diğer akrabaların çocukların oynadıkları dijital oyunlarla ilgili hediye aldıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda katılımcılarından bir tanesi dijital oyunların kuzenlerin birlikte zaman geçirme ve iletişim kurma açısından kullanıldığını belirtmektedir. Bununla ilgili olarak K9 "Telefonda

var birkaç tane oyun ama çok da oynamıyor. Kuzenleri falan oynarken onlara eşlik etmek için oynuyor”, K7 “Biz bu ara tatilde gittik, eşimin kuzenine. Onun iki tane kızı vardı. Giderken bir tablet bir bilgisayar götürdük, normalde götürmem. Çünkü onlarla o şekilde iletişim kurdular. Nasıl deyim o ortama öyle ayak uyduruyor çocuklar.” olarak ifade etmişlerdir.

Görüşme sorularına verilen cevaplarda çocukların akranlarından çeşitli oyunları gördüklerini ve bu oyunları oynamak istediklerini katılımcılar belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak K3 *“Bu minecraft, roblox gibi oyunlarda, onların yaşına uygun olmadığı biliyorum ama arada bi kaçıyor o oyunlar. Birisinden duymuş oluyor ve indiriyor mesela. Memlekete gidiyoruz birisinde duyuyor ya da okulda arkadaşlarında duyuyor. Bir şekilde onu indirmiş bulunuyor çocuk.”*, K8 *“Çünkü şöyle bir şeyim var; ne olursa olsun... bir ortama giriyorsun, orada kızının arkadaşı var, o elinde telefonla oturuyor. Senin kızında onu görünce istiyor. Ben gördüğünden geri koymamaya çalıştım.”* olarak ifade etmişlerdir. Çocukların akranlarıyla dijital oyun hakkında konuşarak iletişime geçtiklerini, yakın ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda K1 *“Arkadaşlarından görüyorlar. Mesela diyorlar ki; bloowstars diye bir oyun varmış diyor, onun hakkında konuşuyorlar diyor, bu ne diyor büyük oğlum. Ben de bakmak istiyorum diyor. Onlar konuştuğu için onlara dahil olmak istiyor, onların sosyal ortamlarına, konuştuğularına...”* ifadesiyle belirtmiştir. Çocukların yaşı bu durumlarda değişiklik gösterdiği görülmektedir. 8 yaş ve sonrası çocukların pandemi sürecinde online olarak birbirleriyle iletişim kurdukları, online oyunlar oynadıkları ve pandemi sürecinde sosyalleşmeyi bu şekilde sağladıkları belirtilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak K4 *“pandemi döneminde özellikle sosyal açıdan da çok ihtiyaç duydular arkadaşlarıyla görüşmeye o zaman bizim biraz yoğunlaştı. Resmen oradan oyun oynadılar beraber. Gruplar oluşturdular, grup oluşturdıkları ve anlaşabildikleri kişilerle film izlediler Netflixte, aynı anda beraber açarak. Çıkaramıyoruz çocukları dışarıya, korktular, okula gitmiyorlar, nasıl ulaşacaklar birbirlerine? Bu da onlar için aktivite gibi bir şey oldu onlara. Sosyalleşmek gibi oldu.”*, K7 *“Büyük olan kızım arkadaşları ile Skype’den konuşarak bir yandan da bilgisayardan Roblox oynuyordu. Arkadaşlarıyla o şekilde iletişim kurdu pandemi sürecinde. Oyunlarda öyle çünkü birbirleriyle sürekli konuşuyorlar. Roblox’ta bir karakter geliştiriyor, o karakter bir yerlere gidiyor... işte sen neredesin? Ben şuradayım, şunu yapıyorum vesaire”* olarak ifade etmişlerdir.

Oyun türleri temasıyla ilgili bulgular

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde çocukların oynadıkları oyun türlerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Oyun türleri teması altında geleneksel oyun, eğitici dijital oyun ve olumsuz dijital oyun olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Katılımcılar cevapları incelendiğinde geleneksel oyunların park, bahçe ve sınıfta diğer çocuklarla birlikte oynadıkları oyunlar görülmektedir.

Katılımcılar geleneksel oyunlarda çocukların daha fazla sosyalleştiklerini, birbirleriyle ilişki kurdukları belirtmişlerdir. Bu bağlamda K9 *“Bahçede oynanan oyunlarda tek başına olmuyor, arkadaşlarıyla birlikte oluyor. Daha sosyal bir ortam oluyor. O yüzden de yaparak yaşayarak daha kalıcı olduğu için parkta oynamasını tercih ederim. Orada daha fazla eğleniyor.”*, K8 *“Çünkü çocuğumun eliyle dokunarak, hissederek, görerek böyle gözüyle görerek yaptığı oyunlar ya da sokakta oynadığı oyunların daha çok katkı sağladığını düşünüyorum. Bizim oynadığımız oyunların ya da sokak oyunlarının daha etkili olduğunu düşünüyorum.”* olarak ifade etmişlerdir.

Çocukların günlük hayatlarında daha az dışarı çıktıkları için sınıflarda geleneksel oyunların önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak; K1 *“Sınıfta birbirleriyle oynasınlar.*

Çünkü anneler-babalar artık çok fazla dışarıda çıkarmıyorlar. Okulda olduğu müddetçe çocuk merkezlerde arkadaşlarıyla birlikte oynamalı.", K4 "Sınıfta oynanan oyunlarda, mesela sıradan bir evcilik kurduklarında bile ağızlarından çıkan kelimelere kulak misafiri oluyorum bazen, şaşırtıyorlar. Bunu telefonla oynarken konuşmuyorlar, yapmıyorlar ki. Sadece izleyici konumundalar. Çünkü sınıftaki oyunlarda hayati yansıtıyorlar.", K6 "Onlarla daha hareketli, onlarla birbirimize dokunabildiğimiz, birbirimizle etkileşim içinde olduğumuz oyunlar oynamak daha eğlenceli. Çocuklar böyle oyunlardan daha çok zevk alıyorlar. Gerçekten, yarışıyorlar. O heyecanı görmek, o yarışan sanki dünyayı kurtaracak birinci olduğunda, onu görmek bence dijital oyundan daha eğlenceli. Çünkü öyle oyunlarda hepsi birlikte mutlu oluyorlar ama dijital oyunlarda maalesef sırayla mutlu oluyorlar."

Sınıfta dijital araçların kullanılması ve oyunların oynanmasının çocuk-öğretmen arasındaki iletişimi ve sosyalleşmeyi azaltacağını aynı zamanda da öğretmen çocuk arasındaki ilişkinin olumsuz olarak etkileneceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda K2 "Telefonu al kenara otur anneliği gibi olur herhalde. Ben biraz daha öğretmenin aktif böyle çocuklarla, iletişimi önemsemişim için, tableti eline verildiği zaman belki o ortam sağlandığı zaman çocukla öğretmen arasındaki ve arkadaşlarıyla olan iletişim daha azalabilir. Elinde bir kutu ve ona sürekli bakarak yaşamak ona çok bir şey katacağını düşünmüyorum. Bu yüzden parkta, bahçede oynanan oyunlar daha iyi." olarak belirtmiştir.

Katılımcılar, evde ve sınıfta seçtikleri dijital oyunlarda çocuğa eğitsel açıdan faydası olan dijital oyunlar seçtiklerini belirtmişlerdir. Çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlayacak örüntü, eşleştirme, yap-boz, su doku vb. oyunların sınıfta olabileceğini ve evde de seçilen oyunlarda çocukların gelişimine katkı sağlayacak oyunları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda K1 "Oyun yoluyla da öğrenebilir çocuk. Mesela kodlama; sağ-sol dijital oyunlarda var. Proje yaptık, geçen yıl. Ben de hazırladım, bu oyunları sınıfta da oynattırdım çocuklara. Çok da keyif aldılar." K9 "Mesela bir örüntü oyunu; kendimiz oyuncaklarla yapalım desek sınırlı sayıda yapıyoruz ama mesela dijital de birçok örüntü oyunu var ya da su doku oyunu var. Bu hem öğretmene kolaylık sağlıyor, çocuğa da görsel açıdan zenginlik katıyor.", K3 "Küçük oğlum 4,5 yaşında ateş ve suyu inan benden daha iyi oynuyor. Orada bir problem çözme beceri var. Ben ekrana bakıyorum, çocuk diyor ki; anne şuraya gireceğin şuradan şuraya çıkacın, şunu yapacın bunu yapacın diyor. Oyun vermesi gerektiğini veriyor. Doğru oyun olduğunda oynanması gerektiğine inanıyorum" ifade etmişlerdir. Çocukların eğitici dijital oyunlarında performanslarını dikkate alarak çocukların gelişimleri takip etme ve gelişim raporu yazılmasında bu oyunlardan destek alındığı belirtilmektedir. Bu bağlamda K5 "Bir hafıza oyununda için üzerinde bulduysa onun hafızası iyidir. Bunu yapabilen bir tık yukarıdır. Gelişim raporu dolduruyoruz ya, hafızası iyimi, hemen notumu alıyorum; hafızası iyi ya da dikkati iyi. İşte gizli nesneyi bulma oyunlarında görsel algısı çok iyi." olarak ifade etmiştir.

Katılımcılar oyunun içeriğinde şiddet, cinsellik, olumsuz karakterler vb. durumlarda ve online oyunlarda oyuncuların diğer oyuncularla iletişim kurma imkanından dolayı bu tür oyunları tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak; K9 "Ben mesela çok kontrol ediyorum oyunlarını. Kanlı bıçaklı oyunlarını asla oynatmıyorum.", K6 "Şiddet içermiyorsa, cinsellikle alakalı hiçbir şey yoksa. Çünkü bazı oyunların altlarında da ufak tefek yaşına uygun olmayan şeyler olabiliyor. Ya da karakterleri çok yaklaşıyorlar, onları da istemiyorum. Silahlı şeyleri de istemiyorum, savaş oyunlarını istemiyorum.", K1 "Dediğim gibi bazı online oyunlarda içerik çok kötü, karşısındaki kişiler yetişkin olabiliyor, kullandıkları dil, çok fazla argo kullanıyorlar. Kesinlikle bu tarz oyunları kabul etmiyorum. Yani ne yaparsa yapsın reddediyorum hocam." ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Çocukların oynadıkları dijital oyunun içeriğinde olumsuz davranışlar olması, çocukların oyundaki davranışlara benzer davranışlar sergilemesine neden olduğunu katılımcılar

belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak K2 “İçinde kavga olan oyunlar olduğunda da şeyi fark ediyorum, çok şiddet eğilimi oluyor, daha böyle baş kaldıran daha böyle şiddete meyilli daha böyle agresif daha sert çocuklar olabiliyorlar. Bu daha net gözlemediğimi söyleyebilirim.” olarak ifade etmiştir. Şiddet içerikli dijital oyunların tercih edilmesinde çocukların cinsiyeti göre değiştiği, erkek çocukların bu tür oyunları tercih ettiği ve çocukların şiddet davranışı sergilediği belirtilmiştir. Bu bağlamda K7 “İçerik uygun olmadığında müdahale ediyoruz. Silme sebepim ise; oyun oynadığı süre içerisinde arasında davranışları değişiyor, hemen değişiyor. Mesela tableti elinden alıyoruz, süren doldu diyorum hemen bağırtıyor, kendini yerlere atıyor, kıyameti koparıyor açıkçası. Tamam diyorum bu oyun sana bir şey öğretmiyor. Ya da kavga ederken ablasına vuruyor.”, K1 “Biraz daha böyle şiddete yönelik oyunlarda, vurdulu kırdılı savaş oyunlarında artma oldu. Erkek çocuğu haliyle. Hoşlanıyor da böyle şeylerden. Sınıftaysak kız çocuklarında da çok fazla emir, böyle bir üstün olma şeyleri görüyorum ben serbest zamandaki oyunlarda.” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Çocukların dijital araç kullanmasının ve dijital oyun oynamasının sınıfta davranışlarını olumsuz olarak etkilediğini katılımcılar belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak K7 “Özellikle serbest oyun zamanında çocukların oynadıkları tablet oyunları, sınıfta oynadıkları oyuna yansıyor, kurallı oyun oynarken yansıyor oyunun kurallarına uymuyor. Çocuklara ısrarla bloklarla silah yapmayın dememe rağmen ısrarla, her gün defalarca söylememe rağmen silah şekli yapıp şöyle tutuyor ve oyundaki karakterleri söylüyorlar, oyunu canlandırıyorlar.” cümleleriyle ifade etmiştir. Çocukların yönergeleri alma ve uygulama, etkinlik sürecinde çocukların davranışlarını dijital oyunların olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu bağlamda K5 “Sözel yönergeyi alamıyor çocuklar, görsel yönerge istiyorlar. Sınıf toplayın dediğim de bile çocuklar toplamıyorlar. Bir gökkuşağı uygulaması var, onu açtığımda çok güzel topluyorlar çünkü görsel bir yönerge var ama sözel bir yönergeyi takip edemiyorlar. Bunun genel bir sebebi de oyun. Butona bas başlasın butona bas bitsin ama hiçbir sözel yönerge alma.”, K6 “Etkinlik yapıyoruz bir şeyler kesiyor çocuklar. Hızlı yapan hadi, sıkıldım ne yapacağız öğretmenim? Başka bir şey yok mu? Çünkü alışmışlar artık telefonda, tablette sıkıldıklarında ekranı kaydırmaya, basmaya, kapatmaya, değiştirmeye. Bu artık daha fazla olmaya başladı.” olarak ifade etmişlerdir.

Okul ortamı temasıyla ilgili bulgular

Okul ortamı teması altında dijital deneyim, donanım ve veli kategorileri bulunmaktadır. Katılımcıların bu kategorilere yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcılar dijital araçların ve oyunların kullanımı konusunda yeterli deneyime sahip olmadıklarını ancak pandemi sürecinde uzaktan eğitim yapılmasıyla bu konuda daha fazla deneyim sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda K2 “Bu tarz oyunların okulda çok fazla kullanıldığı düşünmüyorum. Daha çok akıllı tahtalar öğretmenler için çizgi film izleme amacıyla kullanılıyor. Onun dışında işlevsel olarak kullanıldığı çok görmedim açıkçası.”, K1 “Pandemide ne kadar geri olduğumuzu, ne kadar yabancı olduğumuzu, bilgisayara, online şeylere... ne kadar eksik olduğumu anladım. Ben geri kalmışım diye düşündüm bu anlamda.”, K4 “Pandemi döneminde yeni olan şeyler bizi şaşırttı. Biz de çok mutlu olduk çünkü biz de hiçbir şey bilmiyorduk” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Dijital araçlar ve oyunlar konusunda eTwenning gibi topluluklara katılarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi sahibi olması için Milli Eğitim Bakanlığı'nun öğretmenlere eğitim vermesi gerektiği ve bu eğitimin pandemi sonrasında verilmeye başlandığını ancak verilen eğitimin okul öncesine yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Bu

bağlamda K5 “Ben bu e-twinning sayesinde, projelere, arkadaşım vasıtasıyla girdim bende, orada projeler sayesinde öğrendim. Web2 araçlarının çokluğunu. Seminer veriyorlar ama hiçbiri bizimle ilgili olmuyor. Genellikle ilkokul ve lise düzeyinde araçlar tanıtılıyor ama bizimle ilgili araçlar tanıtılmıyor.”, K6 “Geçen yıl uzaktan eğitimde e-twinning projesi yapmıştım, senenin başında, dedim ki; neler varmış; bilgisayar sadece wordden, excellden ibaret bir şey değilmiş dedim yani. Çok farklı web2 araçları öğrendim oyunlar öğrendim, puzzeller öğrendim.” ve K1 “Bakanlık bize önce hiçbir şey anlatmadı. Birbirimizden, deneyerek bir şekilde öğrenmeye çalıştık. Bununla ilgili MEB’in ya da Okul Öncesi Genel Müdürlüğü’nün alt yapı yapması bizleri eğitmesi gerekiyor.” olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, dijital oyun oynanmasında dijital araçlarla ilgili donanımın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Dijital oyunların oynanması için sınıflarda dijital araç olarak akıllı tahta olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda; K1 “Fatih Projesi’nde ilkokul bünyesindeki anasınıflarına verdiler ama anaokullarına vermediler. Biz de bu yüzden akıllı tahta yok. Dijital oyunda akıllı tahtadan biraz daha yapılabilir bir şey. Bilgisayarda olmadığı için sınıflarımızda, sınıfta dijital oyun oynayamıyoruz.”, K3 “Biz de şey var, benim sınıfımda akıllı tahta yok, fiziksel sebepler, sınıfımız çok küçük. Sınıfım müsait olsaydı, akıllı tahtam olsaydı, sınıfta oynatırdım bu tür oyunları. Ama sınıfta oynatamıyorum.” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Donanım eksikliğinden dolayı çocukların oyun oynama sırası bekledikleri, oyun oynamanın çok fazla zaman aldığını ve bu durumun dijital oyun oynanmasını engellediğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak K5 “Teknolojik yetersizlik olarak, sınıfımızda tabletimiz yok, bilgisayarımız var ama çok eski, projeksiyon var ama bir tane, o da aşağıda. Bizim televizyon ekranı küçük, 20 kişiyi oturtunca, ilgilerini çekmiyor. Teknoloji noktasında çok geri bir okuluz. Projeksiyon bir tane var aşağıda, bilgisayarı taşı, çocukları taşı, ayarla, yap sonra yarım saat etkinlik yap hoop kalk. Zaman alıyor.”, K9 “Mesela bence tablet olmalı her sınıfta. Ben bunu bir tek tahtaya yansıttığım zaman bir oyunda bir çocuğa sıra gelmesi belki 30 dakika belki daha uzun süre alacak. Ama bu elimizde çok olsa, 4-5 tane olsa, her dörderli gruba versem bir tablet çocuğa sıra gelme süresi daha kısa olacak” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Katılımcılar dijital oyunun sınıfta yer almasını etkileyen diğer bir unsurun veliler olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin çocukların evde dijital araç kullanarak ve dijital oyun oynayarak zaman geçirdiklerini, bu tür araç ve oyunlardan uzaklaşması ve sosyalleşmesi için anaokuluna gönderdiklerini belirtilmektedir. Bu bağlamda K1 “Çünkü veliler bizden bunu rica ediyorlar; öğretmenim çok oyun oynuyor, bi konuşun biraz daha az oynasın. Bizden çocuklarının telefonda geçirdiği süreyi kısaltmasını isteyen ya da televizyonla ve tablette... bunu isteyen bir veli grubumuz var.”, K6 “Velilerimin çoğu ev hanımı ve hepsinin dediği şey bu; hocam çocuk sosyalleşsin diye gönderiyoruz. Çünkü evde hep. Artık pandemiden dolayı kimse gelmiyor, kimseye gitmiyoruz, sürekli tablet, telefon ondan kurtulsun diye okula gönderiyoruz.” ifade etmişlerdir. Aynı zamanda K2 “Ben sosyo-ekonomik durumu düşük olan bir mahallede öğretmenlik yapıyorum ve ailelerin durumu çok iyi olmamasına rağmen, ben dönem başında sordum kimin tableti var diye inanın hepsinin tableti var. Durumlarının olmamasına rağmen çocuklarının hepsinin tableti oluyor ve ben onlara soruyorum hangi oyunları oynuyorsunuz diye. İnanın ilkokul çocuğunun oynayabileceği tarzda oyunları söylüyorlar.” ve K8 “Zaten bize gelen çocuklarda çok fazla telefon bağımlılığı var genelde. Çoğunun tableti var mesela.” ifade ettikleri gibi sınıftaki çocukların tablet veya akıllı telefon ile zaman geçirdiğini ve bu dijital araçlarda oynadıkları oyunların çocuklara uygun olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda K5 “Çocuk gidecek evde diyecek ki öğretmenim bana pasta oyunu açtı. Alacağım tepkiyi tahmin edebiliyorum. Ne demek yani çocuğu biz okula pasta oyunu oynatsın diye mi gönderiyoruz. Yani

direkt müdürün yanına çıkarlar böyle bir şeyde. Evet okulda böyle bir oyun oynaması eğlenceli olabilir. Ama veli kaygısı var açıkçası. Dürüst olayım veli kaygısı var. Veliden alacağım cevapların çoğu benim için bir kaygı sebebi.” belirttiği gibi veliler sınıfta dijital araç ve dijital oyun oynanmasına karşı vereceği tepkilerden dolayı kaygı yaşadığını ve oyunun çocuklara uygun olsa da velilerin tepkilerden kaygılandığını belirtmiştir.

Katılımcılar dijital oyun ve dijital araçların kullanımı konusunda velileri bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak K4 *“Ben toplantıda mutlaka dile getiriyorum yani. Telefonlarını verecekseniz de isteyecekler de çünkü yasaklayamayız, kurallarınız olsun, saatiniz, zamanınız olsun. Hocam ben bunu yapamıyorum zamanı aşıyoruz... evet tabi kriz yaşayacaksınız, evet tabi ki kolay olmayacak çünkü çocuklar inatlaşıyorlar.”*. K3 *“Geçen yine bir kodlama eğitimindeydim. Hocamız bir oyun gönderdi, hemen velilerime attım. Yani ilk fırsatta hemen velilerime atıyorum. Gördüğüm, duyduğum bir şeyi, hani bu oyunu çocuğunuzla oynayabilirsiniz”* ifade ettiği gibi çocuklara uygun olan dijital oyunları velilerle paylaşarak aileleri uygun oyunlara yönlendirdiği ifade etmiştir.

Katılımcılar velilerden gelen dijital araç kullanma ve dijital oyun oynamaya yönelik şikayetler doğrultusunda seminer düzenlediklerini ancak düzenlenen seminere velilerin katılmadığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak K6 *“Veliler şikayetlerini müdüre de getiriyorlardı. Baktılar ki biz çözüm bulamıyoruz. Rehber öğretmenimiz var. Ondan teknoloji kullanımı ile ilgili seminer vermesini istedik. Rehber öğretmenimiz de grup kalabalık olmasın diye kendine göre sınıfları gruplara bölmüş, veliler rahat soru sorsun, rahatça iletişime geçelim diye. Çok acı bir durum, o zaman 25 öğrencimden sadece bir velim katıldı. Benim sınıfımın olduğu grupta bir tek benim sınıftan bir veli varmış, diğer sınıftan iki veli varmış diğer iki sınıftan kimse gelememiş. Ki konu teknoloji bağımlılığı ve çoğu da hocam; söyleyin okulda, çok tablet oynuyor, siz bir şeyler yapın, bir şeyler söyleyin diyen insanlar gelmemiş.”* olarak ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanın sahip olduğu tutum ve davranışların oluşmasında farklı kimliklerin etkileşimi etkili olabilir. Bundan dolayı insanın aldığı kararlarda ve sergilediği davranışlarda sahip olunan kimliklerin etkisini anlamaya çalışmak önemlidir. Dijital oyun, son zamanlarda artarak yaygınlık kazanmakta ve hem evde hem de eğitim hayatında çocuklar ve eğitimciler tarafından kullanılmaktadır. Dijital oyunların evde tercih edilmesinde anne-baba okulda tercih edilmesinde öğretmen etkilidir. Hem ebeveyn hem de öğretmen olmak çocukların dijital oyun oynamasına farklı açıdan bakılmasını sağlayabilir. Bu araştırmanın sonuçları dokuz katılımcıyla ve veri toplama tekniği olarak görüşmelerle sınırlıdır. Yapılan çalışmanın sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre anne olmadan önce çocukların dijital araç kullanmasına ve dijital oyun oynamasına karşı bulunduğu ama anne olmanın, çocukların bakımıyla ilgilenmenin farklı olduğu ve bundan dolayı dijital araç ve oyuna izin verildiği belirlenmiştir. Güven (2015) kimliklerin modernleşme süreciyle birlikte sabit kimliklerin yerini değişken ve çoklu kimliklerin aldığı ve bu kimliklerin oluşumunda yakın aile ve içinde bulunulan zaman ve şartların etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum katılımcıların anne olmadan önce ve anne olduktan sonra dijital oyun ve araca karşı tutum ve davranışlarındaki değişikliği açıklayabilir. Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut (2016) yaptıkları çalışmada annelerin kendilerine ve ev işlerine vakit ayırmak için, Wartella, Rideout, Lauricella ve Connell (2013) çocukları

meşgul etmek için ve Schaaf ve Engel (2018) akşam yemeği hazırlanırken ebeveynlerin çocuklara dijital oyun sunduklarını ve dijital oyun kullanıldığını belirtmektedir.

Çocukların evde dijital oyun oynamasını etkileyen diğer bir unsurun ise kardeşler olduğu ve çocukların abi veya ablalarının oynadığı oyunları görerek ve onları örnek alarak dijital oyun oynamak istediği tespit edilmiştir. Aydoğdu (2021) ve Matsumoto vd. (2015) büyük kardeşlerin dijital oyun oynama sürelerinin çocukların dijital oyun oynamasını üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Demir Öztürk (2019)'e göre ise çocukların oyun oynadığı kişiler kardeşleridir ve oyun üzerinden kardeşler birbirleriyle paylaşımda bulunmaktadır. Aynı zamanda dijital oyun oynama kardeşlerin boş zamanlarını birlikte geçirmesini de sağlamaktadır (Layland, Peets, Hodge & Glaza, 2021). Çocuklar kendilerinden büyük kardeşlerini rol model olarak görebilir. Bundan dolayı onların dijital oyun oynamalarını taklit etmekte ve dijital oyunu tek başına oynamayı isteyebilmektedir (Nevski & Siibak, 2016). Yeni kardeşin ev hayatına katılmasıyla birlikte bebeğin bakımıyla ilgilenmek için büyük çocuğun oyuna yönlendirildiği tespit edilmiştir. Bu konuda Aksoy (2020), annelerin kendilerine diğer çocuğun bakımıyla ilgilenmek için büyük çocuğun dijital oyuna yönlendirildiğini belirtmektedir. Araştırmaların sonuçları, çocukların dijital oyun oynamasında kardeşlerin etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

Dijital oyun oynanmasını etkileyen diğer bir unsur ise babanın dijital araç ve oyuna karşı yaklaşımı, dijital oyunu babanın da oynaması ve babanın mesleğinin teknolojiyle ilgili olmasıdır. Aynı zamanda babaların çocuklarını dijital oyunun zararlı içeriklerinden koruması için oyunu birlikte oynayarak olumsuz durumlardan korumak istemektedir. Çocuklar bebeklik döneminden itibaren anne-babayı gözlemlemektedir ve anne-babaların dijital araçları kullanma davranışlarını, ekran kaydırma gibi, taklit ederek teknolojik aracı kullanmaya çalıştığı belirtilmektedir (Günüç & Atlı, 2017). Davidson (2009) çocuklarla babaların herhangi bir konuda bilgiye ulaşmak için Google'dan arama yaptıkları süreçte çocuklarla babalar arasında anlamlı sohbetler ortaya çıktığını belirtmektedir. Danby vd., (2013) yaptıkları araştırmada babalarla çocukların birlikte oynadıkları oyunlular aralarında olumlu ilişkiler kurulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda, anne-babanın bilgisayar oyunu oynaması çocuklarında bilgisayar oyunu oynamalarını etkilediği ve çocukların dijital araçlar ve oyunlarda geçirdikleri süre anne-babanın dijital araçlarla geçirdiği süreyle doğru orantılı olup anne-babanın dijital araçla geçirdiği süre fazlaysa çocukların da dijital araç ve oyun süresinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akçay & Özcebe, 2012; Kaya, 2017; Lauricella, Wartella & Rideout, 2015). Araştırmalar sonuçları ve literatür, babaların dijital oyuna karşı tutumu, dijital oyun oynamasının çocukların dijital oyun oynamasını etkilediği sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte babaların kız çocuklarına karşı duygularının daha hassas olduğu ve bundan dolayı kız çocuklarının isteklerini geri çevirmekte zorlandığından dolayı dijital araç kullanma ve oyun oynamayı etkilemektedir. Babaların geleneksel baba rolünün dışında davrandığı, kız çocuklarına karşı daha duygusal yaklaştıkları belirtilmektedir (Ünlü, 2022).

Annelerin çocukların dijital oyun oynamaları için kurallar oluşturduğu, bu kuralların oyun oynama süresi, gün ve oynanacak oyunun içeriğiyle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit ve Günüç (2020) yaptıkları araştırmada ailelerin çocukları dijital oyun oynama konusunda yasaklar oluşturmak yerine kurallar koyduklarını, çocukların oynadıkları oyunları sınırlandırdıklarını belirtmektedir. Çocukların yaşlarına göre, ilkökul eğitimi ve daha üst

kademelerde eğitim alındığında çocukların okul günlerinde dijital oyun oynamaması ve dersleriyle ilgili sorumluluklarını yerine getirdikten sonra oynama gibi dijital oyun oynama kuralları konulmaktadır. Fakat Covid-19 pandemisi süreci ve bu süreçteki yasaklardan dolayı konulan kuralların esnetildiği görülmektedir. Valcke vd. (2010) dijital araç kullanımında otoriter ailelerin kuralları kendileri koydukları ve esnetilmediği, demokratik ailelerde ise kuralların çocukla birlikte konulduğu ve birlikte kurallara uyulduğu belirtmiştir. Katılımcıların çocuklara uygun kural konulması ve birlikte hareket edilmesi katılımcıların okul öncesi öğretmeni olmasından dolayı çocukla iletişim kurma ve kural koymaya yönelik bilgi ve deneyim sahibi olmasından kaynaklanabilir.

Dijital oyun oynanmasına yönelik olarak eşlerin birlikte hareket etmesinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Dijital oyun içeriğinin seçilmesi ve konulan kuralların uygulanması noktasında eşlerin birlikte hareket etmesi gerektiği ve yapılan araştırmada çoğunlukla babaların dijital oyunla ilgili alınan kararlarda anneleri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Güngörmüş Özkardeş (2006) anne-babanın çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda birbirlerine destek vermesi aile içi uyumu arttırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda anne-babanın çocuk yetiştirme stillerinin benzer olması ve çocukla ilgili konulan kurallar, alınan kararlarda birlikte hareket etmesi eşler arasındaki uyumla mümkün olmaktadır (Garip, 2010). Eşler arasındaki ilişkiler iyi olması ve çocuğun bakımı ve eğitimiyle ilgili kararların eşlerin birlikte alması çocuğun bakımını ve eğitimi olumlu olarak etkilediğini belirtmektedir (Özcebe vd., 2011). Fakat çocukların eğitimiyle ilgili alınan kararlarda annelerin desteklediğine yönelik araştırma bulgularına ulaşamamıştır.

Çocukların kuzenlerinin dijital oyun oynanmasını etkileyen diğer bir unsur olduğu belirlenmiştir. Yapılan aile ziyaretlerinde çocukların kuzenlerinden farklı dijital oyunlar gördükleri, oyun oynarken kuzenleri izledikleri ve bu oyunları oynamak istediklerini ve dijital oyunun kuzenlerin birlikte zaman geçirmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda çocukların kuzenlerini kardeş olarak gördükleri belirtilmekte ve akrabalık ilişkilerin hem kültürel hem de sosyalleşme açısından önemli olduğunu ve sosyalleşme açısından çocukların birçok oyun arkadaşı olduğu bunlardan bir tanesinin de kuzenler olduğu belirtilmektedir (Bengisu & Akkaynak, 2021; Güngörer, 2021).

Çocukların, akranlarından çeşitli dijital oyunları gördüğü ya da akranların bu oyunlardan bahsettiği için çocukların oyunları merak ettikleri, oynamak istedikleri ve bu şekilde çocukların akranlarıyla iletişim kurdukları, sosyalleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde 7 yaş ve üzeri olan çocukların akranlarıyla dijital oyunla iletişim kurulmasında önemli olduğu ve akranlarıyla sosyal faaliyet olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Carr (2011) çocukların sınıfta iPad kullanırken birbirlerine öğrenme ve keşfetme noktasında rehberlik ettiklerini ve rehberlik sürecinde çocukların birbirleriyle etkileşim kurmalarını ve doğru iletişim kurmalarını sağladığını belirtmektedir. Khoo (2015) Çocukların dijital araçlar ve oyunlar yoluyla bilgilerini ve deneyimlerini paylaşarak çocukların birbirlerinin dünyalarını zenginleştirdiğini ve birbirlerinden öğrenmelerine katkıda bulunduğu belirtmektedir. Araştırma sonuçları, yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Çocukların okul öncesi sınıfında, parkta ve bahçede oynadıkları geleneksel oyunların dijital oyuna göre çocukların gelişimlerine daha fazla katkı sağlandığı katılımcılar belirtilmektedir. Özellikle çocukların iletişim kurması ve sosyalleşmesi açısından dijital oyun yerine geleneksel

oyunlar tercih edildiği ve dijital oyunların sınıf içerisinde çocukların akademik beceriler kazanması için kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Neuman (2014) ailelerin geleneksel oyunlara daha fazla önem verdiğini ve Budak (2020) yaptığı araştırmada eğitimcilerle ve ebeveynlerin çocuklar için eğitici oyunlar tercih edildiğini, Frost (2010) geleneksel oyunların gelişimsel olarak dijital oyunlardan daha faydalı olduğunu belirtmektedir. Öner (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel oyunların dijital oyunlara göre çocukların gelişimlerine olumlu katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Von Steinkeller ve Grosse (2022) yaptıkları araştırmada çocukların dijital oyun oynama sürecine göre normal oyunlarda akranlarıyla daha iyi iletişim kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Işıkoğlu, Bayraktaroğlu ve Ayekin Dülger'in (2021) yaptığı araştırmada çocukların sınıflarda dijital oyunları ve araçları, dijital olmayan oyun ve araçları aynı oranda tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Işıkoğlu (2019) yaptığı araştırmada çocukların yapı-inşaa oyunlarını dijital oyuna tercih ettiklerini ve Güneş ve Tuğrul (2019) lego destekli oyun eğitimi verildikten sonra çocukların lego oyununu tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar çocukların geleneksel oyunu tercih edilmesi ve sınıfta eğitici dijital oyunun kullanılması açısından benzerlik göstermektedir. Sapsağlam (2018) çocukların geleneksel oyunlar yerine dijital oyunları tercih etmeye başladıklarını belirtmektedir. Çocukların boyama yapmak yerine geleneksel oyunu tercih ettiği ama dijital oyun fırsatı verildiğindeyse geleneksel oyun yerine dijital oyunu tercih ettiği, çocukların yaşları ilerledikçe dijital oyunu tercih etmeye başladıkları ve Üstündağ (2019) yaptığı araştırmada çocukların dijital oyunda eğlendiği ve oyun hoşuna gittiği için oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Çocukların dijital oyunu tercih etmesi dijital oyuna karşı ilgi, dijital oyunu sevmeleri, merak etmeleri ve eğlenceli bulmalarındır. Yapılan araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir. Bu durum çocuğa sunulan dijital oyunun ve geleneksel oyunun çocukla iletişim halinde olma, oyunu çocuğun merak etmemesi, oyuna ilgi duyması, oyunun çocuğu heyecanlandırması gibi etkenlerden kaynaklanabilir.

Okul öncesi sınıflarında eğitici dijital oyunlar kullanabileceği, eğitici dijital oyunların genellikle eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, örüntü gibi bilişsel becerileri geliştirilmesi için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Lieberman, Fisk ve Biely (2009) dijital oyunların çocukların bilişsel gelişimin desteklenmesinde katkı sağladığı belirtmektedir. Castellar, All, De Marez ve Van Looy (2015) yaptıkları araştırmada ikinci sınıf öğrencilerinin matematik becerileri gelişmesi için dijital oyun oynadıktan sonra kağıt üzerinde yapılan çalışmalarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaların sonucuyla, yapılan araştırma sonucu benzerlik göstermektedir. Ancak Elimelech ve Aram (2019) çocukların erken yazı becerilerinin gelişimi için dijital oyun kullanmanın olumlu katkısı olduğunu, Tecen (2018) okul öncesi çocukların ses farkındalığının gelişmesi için dijital oyun kullanmanın ses farkındalık becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Bu durum katılımcıların eğitici dijital oyun hakkında gerekli kaynaklara ulaşmadaki deneyim eksikliğinden kaynaklanmış olabilir.

Çocukların evde olumsuz içeriklere sahip oyunlar (şiddet, savaş vb.) oynadıklarını belirlenmiştir. Bu tür oyunları oynadıktan sonra şiddet içerikli davranışlar sergileyerek olumsuz davranış değişikliği meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak (2016) şiddet içeren dijital oyunlarda şiddeti; konuşmalardaki sözlü, sembolik ya da beden diliyle yapılan sembolik şiddet, karakterlerin yüzü ve bedeninde gösterilen görsel şiddet ve oyuncuların karakterlerinde cinselliğin öne çıkartılmasıyla pornografik şiddet, oyuncuların oyun içerisinde kullandıkları silah, bıçak, kılıç ve zincir gibi araçlar kullanılarak yapılan şiddet içeriklerinin

olduğunu belirtmiştir. Anderson ve Bushman (2001) şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının, saldırganlık davranışı, saldırganlığın temel bilgilerini, düşmanca duyguların oluşması artma ve prososyal davranışlarda azalmaya neden olduğunu belirtmektedir. Hastings vd. (2009), çocukların şiddet içerikli dijital oyunlar oynadıkları zaman oyundaki karakterlerin görevlerini ve davranışlarını benimsediklerini, çocukların şiddet içeren davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Biricik ve Atik (2021) erkek çocukların hem geleneksel oyunlarda hem de dijital oyunlarda silahlı oyunları oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların ifadeleri dikkate alındığında şiddet içerikli oyunları erkek çocukların tercih ettiği görülmektedir ve araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu tür oyunların tercih edilmesinde çocukların cinsiyeti etkili olmuş olabilir.

Aynı zamanda çocukların dijital oyunları istediği zaman açma, kapatma, oyunu değiştirme gibi durumları gerçek hayata yansıttıklarını, sınıfta etkinlik bitiminde hemen diğer etkinliğe geçmek istediklerini ve sınıf içindeki davranışlarda sürekli olarak yönergeye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yiğit ve Uzun (2022) çocukların oynadıkları dijital oyunların sınıf içerisinde davranışına yansıdığı ve Gözüm ve Kandır (2020) yaptıkları çalışmada çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça konsantrasyon becerilerinde düşüş olduğu, Christakis ve Zimmerman (2007) dikkat ve konsantrasyon becerilerinde düşüş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklar için seçilen dijital oyun içeriğinin araştırılmadığı ve doğru seçilmediği zaman çocuklarda olumsuz davranışların görülmesi ve bu davranışların sınıf ortamına yansiyabilmektedir.

Araştırmada, anne olarak çocukların oynadıkları ve oynayabilecekleri dijital oyunlar konusunda bilgi ve deneyim sahibi oldukları ancak okul öncesi eğitimde dijital oyun konusunda öğretmen olarak deneyimlerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Mahmood, Halim, Rajindra ve Ghani (2014) okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknoloji kullanma noktasında yeterli yetkinliklerinin olmadığı ve bilgilendirilmedikleri, Öner (2020) okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi temel düzeyde kullandıklarını, Kayış (2022) okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta dijital oyun kullanmadıklarını en çok müzik dinlemek, eğlenmek ve bilgi için internete erişim amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Covid-19 pandemi sürecinde çeşitli ağlarla dijital oyun hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bunu uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları, bu konuda verilen eğitimlerin okul öncesine yönelik olmadığı, verilecek eğitimlerin okul öncesine yönelik olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Richardson ve Mancabelli (2011) öğretmenlerin dijital medya araçları ile öğrenme ağları oluşturabileceğini ve bu sayede eğitimle ilgili güvenilir bilgilere ulaşabileceği belirtmektedir. Doğan ve Tatık (2014) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim konusunun temel bilgisayar kullanımı olduğunu belirtmektedir. Araştırmada temel bilgisayar eğitiminde daha çok yeni teknolojik araçların ve programlarının kullanımı noktasında desteğe ihtiyacı bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin dijital oyun konusunda deneyim ve bilgi eksikliği olduğu sonucunu desteklemektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında dijital oyunun kullanılmasını donanım yetersizliği etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sınıflarda dijital oyun için gerekli donanımın olmaması, kurumda dijital oyunla ilgili araçlara yatırım yapılmaması kaynaklandığı belirtilmektedir. Aynı zamanda donanım eksikliğinin ilkökula bağlı anasını ve bağımsız anaokulu olarak değiştiği, bağımsız anaokullarında dijital oyun için kullanılabilir olan akıllı tahtanın olmadığı ve anasınıflarında bu imkânın olduğu tespit edilmiştir. Kuzgun ve Özdiç (2017)

yaptıkları araştırmada geleneksel ve yenilikçi olarak iki ayırmış ve okul öncesi öğretmenlerin geleneksel teknoloji kullandıklarını, sağlanan imkânın bu yönde olduğu, yenilikçi teknoloji için kurumun gerekli desteği sağlanmadığı ve bilgilendirmenin yapılmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda araştırmadaki bir bağımsız anaokulunun teknolojik araç gereçlere ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Kocaman Karoğlu (2016) yaptığı araştırmada dijital hikaye konusunda okul öncesi öğretmenleri gerekli donanım ve konu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaların sonuçları, yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Okul öncesi sınıflarda dijital oyun kullanılmasını velilerden gelen istek ve taleplerde etkilemektedir. Velilerin çocukların evde dijital oyun oynadıkları, Covid-19 pandemi sürecinde bu oranın daha arttığı ve okul öncesi eğitim kurumuna çocuklarının sosyalleşmesi ve dijital oyunlardan uzaklaşması için gönderdikleri tespit edilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2021) verilerine göre 6-15 yaş arasındaki çocukların %97'sinin hemen her gün dijital oyun oynamakta ve erkek çocukları haftada ortalama 3 saat, kız çocukları hafta ortalama 2 saat 10 dakika dijital oyun oynamaktadır. Kayış (2022) çocukların evlerinde akıllı telefon ve tablet gibi cihazların olduğu ve bunlarla vakit geçirdiği sonucuna ulaşmıştır. Üstündağ (2019) yaptığı araştırmada çocukların en az bir tane dijital oyun oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Toran vd. (2016) yaptıkları araştırmada annelerin çocukların dijital oyun oynama sürelerinin çok uzun bulduğu ve oyunun süresinin belirsizleştiği belirtilmektedir. Budak (2020) yaptığı araştırmada ebeveynler çocukların 1-3 saat arası dijital oyun oynadıklarını ve dijital oyuna göre canlı oyunların sosyalleşme açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Velilerin çocukların dijital oyun oynama süresinden, çocuklardaki olumsuz davranışlardan şikâyet etmesine rağmen dijital oyun ve bağımlılıkla ilgili eğitime katılmadığı, velilerin isteksiz olduklarını belirtmektedir. Çocukların evde oynadıkları oyunlarda şiddet içerikli ve çocuğun yaşına uygun olmayan oyunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tosun ve Mıhçı (2020) yaptıkları araştırmada dijital ebeveynlikle ilgili yapılan aile eğitimine katılan ebeveynlerinin yarısının istekli olmadığı belirtilmektedir. Argon ve Akkaya (2008) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumunu paylaşma ve işbirliği sosyalleşme davranışlarının kazanıldığı yer olarak görmektedir. Bahçıvan, Kalay ve Bay (2018) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitimde ailelerin genellikle sosyal faaliyetlere katıldığı ve öğretmenlerin ailelerin seminer ve konferansa katılmadıklarını belirtmektedir. Toran ve Özgen (2018) yaptıkları araştırmada aile katılım çalışmalarına engelleyen etmenler arasında ailelerin benimsememe ve ilgisizlik gibi nedenlerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen verilerin analize göre hem anne hem de öğretmen olmak dijital oyunlara bakış açısında net bir farklılık olmadığı ancak evdeki imkanları kendileri oluşturduğu, kurumdaki imkanlar konusunda fazla etkileri olmadığı için dijital oyunun kullanılması noktasında farklılık göstermektedir. Araştırmada genel olarak çocukların çok fazla dijital oyun oynadığı belirtilse de Covid-19 pandemi sürecinde evde sosyalleşme konusunda dijital oyun oynamaya izin verildiği belirlenmiştir. Burada anne ve öğretmen kimliğinin zaman ve şartlara değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde anne olmadan önce ve anne olduktan sonra dijital araçlara ve oyunlara bakış değişiklik olduğu, baba ve kardeşlerin evde dijital oyun oynamasının çocukların dijital oyun oynamasına etki ettiği, evde dijital oyun oynamak için kurallar olduğu ve özellikle koyulan

kurallarda eşlerin birbirinin desteklemesinin önemli ve dijital oyunun seçilmesi, oynama süresi ve oyun oynama kuralları annenin belirlediği ve babaların da desteklediği bulgularına ulaşılmıştır. Buna ek olarak kuzen ve akranların çocukların dijital oynama isteği, tercih edilen dijital oyun konusunda etkilediği, aynı zamanda da dijital oyunların çocukların akranlarıyla iletişim kurması sağlayan bir araç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca parkta, bahçede ve sınıfta çocukların birbirleriyle oynadıklarını oyunların çocuk gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve evde çocukların çeşitli dijital araçları olduğu ve dijital oyun oynadığı tespit edilmiştir. Çocukların akranlarından kendilerine uygun olmayan oyunlardan etkilenip oynamak isteseler de tercih edilen oyunun türü olarak eğitici dijital oyun seçildiği, eğitici dijital oyunun aynı zamanda sınıfta da tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İçerisinde şiddet, cinsellik gibi olumsuz öğeler bulunan oyunların hiçbir zaman tercih edilmediği ve bunun dijital oyun oynamanın bir kuralı olduğu belirlenmiştir.

Anne ve okul öncesi öğretmeni olarak dijital oyun hakkında görüşlerin incelenmesiyle ilgili bu araştırma, araştırma katılan katılımcılarla ve bu katılımcılardan elde edilen bulgularla sınırlıdır. Hem anne hem de okul öncesi öğretmen olmanın evde sınıfta dijital oyun kullanımıyla görüşlerinin daha detaylı incelenmesi için yakın akrabalar, kardeşler, eşler arası ilişkiler ve babaların dijital oyun oynamaya ve dijital oyunun akranlar arası ilişkiler üzerindeki etkisinin derinlemesine inceleme araştırılabilir. Ayrıca okul ortamında dijital oyun kullanımı etkileyen etmenler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aarsand, P. (2011). Parenting and digital games: On children's game play in US families. *Journal of Children and Media*, 5(3), 318-333.
- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Aksoy, S. (2020). Akıllı cihazların ebeveynler tarafından çocuk bakımında bir bakıcı olarak kullanılması: Nitel bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(11), 231-243.
- Anderson, C. A. & Bushman Brad J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behaviour, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal and prosocial behaviour: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359.
- Argon, T. & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Aslan, S. (2016). *Digital educational games: Methodologies for development and software quality*. Doktora tezi, Virginia Tech University, Virginia.
- Aydoğdu, F. (2021). 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıklarında kardeş etkisi: Nomofobi, akıllı telefon kullanma, dijital oyun oynama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 34-49. <https://doi.org/10.36731/cg.935669>
- Baerg, A. (2009). Governmentality, neoliberalism, and the digital game. *symplokē*, 17(1-2), 115-127.

- Bahçivan, E., Kalay, B. & Bay, D. N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri. *Uşak University Journal of Educational Research*, 4(3), 58-82.
- Bengisu, F., & Akkaynak, M. (2021). Bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kardeş çizimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 29-45.
- Biricik, Z., & Atik, A. (2021). gelenekselden dijitalde değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469.
- Blanchard, J., & Moore, T. (2010). The digital world of young children: Impact on emergent literacy. <https://a.s.kqed.net/pdf/education/earlylearning/media-symposium/digital-world-children-pearson.pdf?trackurl>
- Bowman, N., Kowert, R., & Ferguson, C. (2015). The impact of video game play on human (and orc) creativity. 39–60. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00002-3>.
- Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies. *Early Years*, 31(3), 257–270.
- Castellar, E. N., All, A., De Marez, L., & Van Looy, J. (2015). Cognitive abilities, digital games and arithmetic performance enhancement: A study comparing the effects of a math game and paper exercises. *Computers ve Education*, 85, 123-133.
- Chow, A. F., Woodford, K. C., & Maes, J. (2011). Deal or no deal: Using games to improve student learning, retention and decision-making. *International journal of mathematical education in science and technology*, 42(2), 259-264.
- Christakis, D. A., & Zimmerman, F. J., (2007). Violent television viewing during preschool is associated with antisocial behavior during school age. *Pediatrics*, 113, 708-713.
- Çakmak, V. (2016). Çocuk ve dijital oyun etkileşimine etiksel bir bakış. *ICHACS*, 1(1), 444-174.
- Danby, S., Davidson, C., Theobald, M., Scriven, B., Cobb-Moore, C., Houen, S., Grant, S., Given, L. M., & Thorpe, K. (2013). Talk in activity during young children's use of digital technologies at home. *Australian Journal of Communication*, 40(2), 83–99.
- Darga, H. (2021). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evde oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479. <https://doi.org/10.18009/jcer.876987>
- Davidson, C. (2009). Young children's engagement with digital texts and literacies in the home: Pressing matters for the teaching of English in the early years of schooling. *English: Practice and Critique*, 8(3), 36–54.
- Demir Öztürk, E. (2019). Ebeveyn bakış açısıyla oyun: Çukurca ilçesi örneği. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18(4), 1938-1955.

- Doğan, B., & Tatık, R.Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 27, 521-539.
- Elimelech, A., & Aram, D. (2019). A digital early spelling game: the role of auditory and visual support. *AERA Open*, 5(2), 1-11
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments*. Routledge.
- Garip, E. S. (2010). *5-6 yaş döneminde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğu olan eşlerin çocuk yetiştirme stilleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu (Çev. Edt.). Anı Yayıncılık.
- Goodwin, K. (2012). Use of tablet technology in the classroom, nsw curriculum and learning innovation centre. <http://www.tale.edu.au/>
- Goodwin, K. (2013) iPads and young children: An essential guide for parents. <http://goo.gl/ZYPiaa>
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi; Felsefe, yöntem, uygulama*. Çizgi Kitabevi.
- Gözüm, A. İ. C., & Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.777424>
- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. *Handbook Of Research On Educational Communications And Technology*, 2, 571-581.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal Of Research On Technology In Education*, 40(1), 23-38.
- Gualeni, S., Riccardo, F., & Jonas, L. (2019). How to reference a digital game. *Digital Games Research Association (DiGRA)*. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/45518/1/How%20to%20Reference%20a%20Digital%20Game%20%28Gualeni%2C%20Fassone%2C%20Linderoth%29.pdf>
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik-yaklaşım-uygulama*. Nobel Akademik.
- Güneş, C., & Tuğrul, B. (2020). LEGO destekli oyun eğitimi alan anne babaların 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-161.
- Güngörer, F. (2021). Değişen toplumsal özellikler ve çocukluk algısının oyunlara yansması. *Sosyoloji Dergisi*, 41-42, 301-324.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2006). *Baba ve çocuk*. Morpa Yayınları.
- Günüç, S., & Atlı, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.5.2.0047>

- Güven, S. (2015). Postmodern kimliklerin kurulumu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(1), 266-286.
- Hannaford, J. (2012). Digital game-based curriculum? My child doesn't play computer games. *The International Schools Journal*, 32(1), 55.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30, 638-649.
- Hiniker, A., Lee, B., Kientz, J. A., & Radesky, J. S. (2018, April). Let's play! digital and analog play between preschoolers and parents. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-13.
- Hooshyar, D., Pedaste, M., Saks, K., Leijen, Ä., Bardone, E., & Wang, M. (2020). Open learner models in supporting self-regulated learning in higher education: A systematic literature review. *Computers ve Education*, 154, 103878. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103912>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 1-17. <https://doi.org/10.36731/cg.935669>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131-142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Işıkoğlu, N., Bayraktaroğlu, E., & Dülger Ayekin D. N. (2021). Çocukların dijital veya dijital olmayan oyun tercihleri ve davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (53), 150-174.
- Kanak, M., & Özyazıcı, K. (2018). An analysis of some variables influencing parental attitudes towards technology and application use and digital game playing habits in the preschool period. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 341-354.
- Kaya, İ. (2017). Anne babaların çocuklarının bilgi/iletişim teknolojileri (BİT) kullanımına yönelik tutumları ile çocukların bu teknolojileri kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, 12(23), 173-186. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12228>
- Kayış, A. N. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanımlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Khoo, E., Merry, R., Nguyen, N. H., Bennett, T., & MacMillan, N. (2015). *iPads and opportunities for teaching and learning for young children (iPads and kids)*. Wilf Malcolm Institute of Educational Research.
- Kırmusaoğlu, L. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyunlar ile dış mekân oyunları arasındaki tercihleri: Öğretmenlerin gözlemlerine yönelik bir alan çalışması*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kiili, K. 2007. Foundation for problem-based gaming. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 394-404.
- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Koivula, M., Huttunen, K., Mustola, M., Lipponen, S., & Laakso, M. L. (2017). The emotion detectives game: Supporting the social-emotional competence of young children. In *Serious games and edutainment applications* (29-53). Springer, Cham.
- Kuzgun, H., & Özdiç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 83-102.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Layland, E. K., Peets, J. O., Hodge C. J., & Glaza M. (2021). Sibling relationship quality in the context of digital leisure and geographic distance for college-attending emerging adults. *Journal of Leisure Research*, 52(3), 307-329.
- Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(4), 299-313.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & K. Ólafsson. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of european children: full findings and policy implications from the eu kids online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Ljung-Djärf, A. (2008). The owner, the participant and the spectator: Positions and positioning in peer activity around the computer in pre-school. *Early Years*, 28(1), 61-72.
- Long, H. (2017). *Teachers perception of kindergarten play in video games with badges: A delphi study*. Doktora tezi, University of Phoenix, Phoenix.
- Mahmood, F., Halim, H. A., Rajindra, S., & Ghani, M. M. (2014). Factors affecting teachers utilization of technology in malaysian ESL classrooms. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 15-23.
- Marklund, L. (2019). Swedish preschool teachers' perceptions about digital play in a workplace-learning context. *Early years*, 1-15.
- Matsumoto, M., Aliagas, C., Morgade Salgado, M., Corroero, C., Galera, N., Roncero, C., & Poveda, D. (2015). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study* (National report). Spain. http://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/145656/Aliagas_Poveda_08SpanishReport_Finalv3_Feb2016.pdf
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. (Çev. Ed.) M. Çevikbaş. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayın.

- Miles, B., & Huberman, M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Edt). Pegem Akademi.
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., & Laakso, M. L. (2018). Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media ve Society*, 20(1), 237-254.
- National Association for the Education of Young Children. (2012). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. Spotlight on young children and technology, 61-70. https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ps_technology_web2.pdf
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109-122. doi: <https://doi.org/10.1177/0004944114523368>
- Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0-3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early years*, 36(3), 227-241.
- Nolan, J., & McBride, M. (2014). Beyond gamification: reconceptualizing game-based learning in early childhood environments. *Information, Communication ve Society*, 17(5), 594-608.
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: Okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. <https://doi.org/10.29129/inujse.715044>
- Özcebe, H., Küçük Biçer, B., Çetin, E., Yılmaz, M., & Zakirov, F. (2011). 0-10 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk sağlığı ve bakımındaki rolleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 54(2), 70-8.
- Palaiologou, I. (2016). Teachers' dispositions towards the role of digital devices in play-based pedagogy in early childhood education. *Early Years*, 36(3), 305-321.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.) M. Bütün & S. B. Demir. Pegem Akademi.
- Plowman, L. (2016). Learning technology at home and preschool. *The Wiley handbook of learning technology*, 96-112.
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C., & Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: some implications for policy. *Journal of computer assisted learning*, 27(4), 361-371.
- Preradović, N. M., Šagud, M., Lešin, G., & Sachs, K. M. (2015). The role of kindergarten educators in ict-supported education of lifelong learners. *The Third European Conference on Information Literacy (ECIL), October 19-22*, 57.
- Richardson, W., & Mancabelli, R. (2011). *Personal learning networks: Using the power of connections to transform education*. Solution Tree Press.
- Schaaf, R. L., & Engel, K. (2018). Learning with digital games. *Insights for Educators*, 1-45.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.

- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Schriever, V., Simon, S., & Donnison, S. (2020). Guardians of play: early childhood teachers' perceptions and actions to protect children's play from digital technologies. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1850431>
- Sivrikova, N. V., Ptashko, T. G., Perebeynos, A. E., Chernikova, E. G., Gilyazeva, N. V., & Vasilyeva, V. S. (2020). Parental reports on digital devices use in infancy and early childhood. *Education and Information Technologies*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10145-z>
- Spires, H. A. (2015). Digital game-based learning: What's literacy got to do with it? *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 59(2), 125-130.
- Steinkuehler, C. (2016). Parenting and video games. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 59(4), 357-361.
- Tecen, B. (2018). *Okul öncesi dönem ses eğitiminde dijital oyun temelli destekleyici aktivitelerin çocukların sesli harfleri öğrenmelerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Tosun, N., & Mihçı, C. (2020). An examination of digital parenting behavior in parents with preschool children in the context of lifelong learning. *Sustainability*, 12(18), 7654.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Ünlü, B. (2022). *Çocukların duyu anlama becerilerinin babaların babalık rolü algıları ve duyu sosyalleştirme davranışları bağlamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi., Karabük.
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
- Van Eck, R. (2015). Digital game-based learning: Still restless, after all these years. *EDUCAUSE review* 50(6), 13-28.
- Von Steinkeller, A., & Grosse, G. (2022). Children are more social when playing analog games together than digital games. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100195.

- Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A. R., & Connell, S. (2013). Parenting in the age of digital technology. *Report for the center on media and Human development school of communication Northwestern University.*
- Whitton, N. (2009). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education.* Routledge.
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M., & Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian journal of pediatrics, 40(1), 1-8.*
- Yelland, N., & Gilbert, C. (2011). *iPlay, iLearn, iGrow.* IBM Paper.
- Yengin, D. (2011). Digital game as a new media and use of digital game in education. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 1(1), 20-25.*
- Yiğit, E., & Günüç, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 144-174.* <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691498>
- Yiğit, N., & Uzun, E. M. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 5(1), 1-15.* <https://doi.org/10.47477/ubed.1030715>
- Zainon, W. M. N. W., & Zawawi, A. (2013, December). Exploring the use of digital games for teaching and learning. In *The 2013 International Conference on Computer Graphics, Visualization, Computer Vision, and Game Technology* (pp. 7-12). Atlantis Press.
- Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to playschool: Implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood, 8(1), 19-29.*
- Zupan, B., Cankar, F., & Setnikar Cankar, S. (2018). The development of an entrepreneurial mindset in primary education. *European Journal of Education, 53(3), 427-439.* <https://doi.org/10.1111/ejed.12293>



Karanlık Liderlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability of Dark Leadership Scale

İlke Özten^{1*}

Aycan Çiçek Sağlam²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr., Eğitim Müfettişi, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

Dr., Education Inspector, İzmir Provincial Directorate of National Education, Turkey

ilkekatip@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3790-7779>

²Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

aycancek@mu.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7345-9926>

Makale geliş tarihi / First received : 31.03.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 28.05.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Bu çalışma, Prof. Dr. Aycan Çiçek Sağlam danışmanlığında İlke Özten tarafından hazırlanan "Okul Müdürlerinin Karanlık Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03/09/2021 tarih/328 sayılı etik onay alınmıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 09%

Atıf bilgisi / Citation: Özten, İ., & Çiçek Sağlam, A. (2023). Karanlık liderlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 31-53.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla yapılan araştırmanın, çalışma grubunu İzmir ili 11 merkez ilçedeki kamu liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda, "İtibar Kırıcı Davranışlar", "Narsist Davranışlar" ile "Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar" olmak üzere 21 maddeli ve üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Üç faktörün açıkladığı varyans oranı %76.61'dir. Bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. DFA sonucunda χ^2/sd oranı 2.99 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: RMSEA = .09, RMR = .06, SRMR = .06, CFI = .95, GFI = .84, IFI = 95, NFI = .93, NNFI = .95. Ölçeğin faktörleri açısından, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .82 ve .92 aralığındadır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler

Ölçek geliştirme, karanlık liderlik, öğretmen algısı

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale to be utilized in order to determine teacher perceptions of school principals' dark leadership behaviours. The study group of the research consists of public high school teachers in 11 central districts of İzmir. Explanatory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses were conducted to assess the structural validity of the scale. The results of EFA demonstrated that the scale was comprised of 21 items and three factors, namely, Degrading Behaviours, Narcissistic Behaviours and Self-Seeking and Favoritism Behaviours. The ratio of the total variance explained by the scale was 76.61%. This structure was confirmed with CFA. CFA revealed a χ^2/df ratio of 2.99. Other goodness of fit indexes computed by CFA were: RMSEA = .09, RMR = .06, SRMR = .06, CFI = .95, GFI = .84, IFI = 95, NFI = .93, NNFI = .95. In terms of the factors of the scale, Cronbach's alpha internal consistency coefficients were in the interval of .82 to .92. As a result, a valid and reliable data collection instrument that could be utilized to determine teacher perceptions of school principals' dark leadership behaviours was developed.

Keywords

Scale development, dark leadership, teacher perception

GİRİŞ

Liderlik geçmişten günümüze sürekli araştırmalara konu olan ve tartışılan önemli kavramlardan biridir. Nitekim insanlık tarihi kadar eski olan liderliğin örgütler için her dönem yönetim alanında belirleyici ve yol gösterici olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, 1920'li yıllarla birlikte başlayan liderlik araştırmaları ışığında bir dizi liderlik yaklaşımının alanyazında yer aldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar incelendiğinde, büyük çoğunluğunun etkili, yapıcı, başarılı liderlik üzerinde durduğu ve lideri etkili kılan veya başarıya götüren unsurlara odaklandığı, başarısız liderliğin ise sadece liderlik becerilerinin yokluğu şeklinde yorumlandığı belirtilmektedir (Ballı & Ballı Koca, 2017; Einarsen vd., 2007; Higgs, 2009; Kelloway, Mullen & Francis, 2006).

Diğer yandan son yıllarda liderliğin karanlık yönünü ifade eden olumsuz liderlik davranışlarının da göz ardı edilmemesi gerektiği ve bu tür davranışların hem örgüte hem de örgüt çalışanlarına zarar verici bir niteliğe sahip olduğu düşüncesi kabul görmeye başlamıştır (Semann & Slattery, 2009). Bu bağlamda, 1990'lı yıllardan itibaren örgütsel davranış alanında örgütün en önemli kaynağı olan bireyin sergileyeceği olumsuz tutum ve davranışların örgütteki yansımaları şeklinde ifade edilen örgütlerin karanlık yönü üzerine odaklanan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Binboğa vd., 2018). Bu araştırmalar kapsamında da bireysel düzeyde olumsuz lider tutum ve davranışları tanımlanmaya ve liderliğin karanlık yönünü oluşturan unsurlar ele alınmaya başlanmıştır (Başar vd., 2016).

Karanlık liderlik kavramının gelişim sürecine katkı sağlayan ilk bilim insanı olarak karşımıza Conger (1990) çıkmaktadır. Conger'a göre (1990), liderlerin sahip oldukları üç beceri alanı örgütlerde sorunlara yol açabilmektedir. Conger (1990) bu alanları; liderin stratejik vizyonu, iletişim ve izlenim yönetimi becerileri ile genel yönetim uygulamaları olmak üzere üç grupta toplamıştır. Stratejik vizyonda başarısızlık, liderin özellikle örgüt amaçlarını kendi kişiliğiyle bütünleştirip kişisel amaçlara dönüştürdüğünde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda lider çevresindeki sorunların farkına varamamakta, karşısına çıkan fırsatları değerlendirememektedir. Diğer yandan, lider iletişim ve izlenim yönetimi becerilerini kullanarak hem takipçilerini veya çalışanlarını bilgi saklama, bilgi değiştirme gibi hileli yöntemler yoluyla kendi vizyonunun doğruluğuna inandırabilmekte, hem de çalışanları veya takipçilerinden sürekli aldığı olumlu dönüt ve onay sayesinde bu durumu içselleştirerek vizyonundaki hataları göremez hale gelebilmektedir. Bununla birlikte, otokratik kontrol odaklı yönetim yaklaşımı, özellikle üst ve akranlar ile ilişkilerin kötü yönetimi, grup içi ve grup dışı yıkıcı rekabet koşullarının teşvik edilmesi, başkalarına aşırı bağımlılık yaratma, ayrıntıları etkili bir şekilde yönetememe vb. unsurlar örgütlerde sorunlara yol açabilmektedir (Conger, 1990). Bu bağlamda, Conger (1990) yukarıda söz edilen bu durumların liderliğin karanlık yönünü oluşturduğunu ifade etmektedir. Başar ve diğerleri (2016) tarafından da belirtildiği üzere, alanyazında karanlık liderliğin varlığını açıklamaya yönelik ilk görüşleri kapsamı bakımından Conger'ın (1990) araştırması önemini korumaktadır.

Uluslararası alanyazında karanlık liderliği ele alan bir diğer araştırma ise McIntosh ve Rima'ya (2013) aittir. McIntosh ve Rima (2013) 1997 yılında kaleme aldıkları "Overcoming the Dark Side of Leadership" [Liderliğin Karanlık Yönü ile Başa Çıkma] adlı çalışmada, daha çok liderin kişilik özellikleriyle ilişkilendirdikleri karanlık liderliği; bireyleri başarıya götüren veya tam tersine becerilerini baltalayan içsel dürtüler, zorunluluklar, güdüler veya işlevsel bozukluklar şeklinde tanımlamışlardır. Liderliğin karanlık yönü yaşam boyu süren

deneyimler yoluyla yavaş yavaş gelişmekte ve sıklıkla hayal kırıklığı veya öfke anlarında ortaya çıkmaktadır (Gillaspie, 2009; McIntosh & Rima, 2013). Bununla birlikte, McIntosh ve Rima (2013) liderlerin kişiliklerindeki karanlık yönlerin neden olduğu davranışları incelemişler ve bu inceleme sonucunda beş farklı liderlik türü ortaya koymuşlardır. Bunlar özetle: işkolik, yargılayıcı, otokratik, çevresini baskı altına alarak her işin mükemmel bir şekilde yerine getirilmesine odaklanan ve üstlerinden sürekli onay bekleyen zorlayıcı lider; kendi amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini kullanma eğiliminde olan, empati kurmaktan yoksun, kibirli, başarılarını abartma eğiliminde olan narsist lider; şüpheli, muhalif, kaygılı ve kıskanç, kendisine ve başkalarına güvenmeyen paranoyak lider; çevresini ve iş süreçlerini sürekli kontrol altında tutmaya çalışan, sorunlarla yüzleşmek yerine onları örtbas ederek dengeyi sağlamaya çalışan, çatışmaları yönetemeyen duygusal bağımlı lider ile inatçı, sürekli şikayet eden, sinirli ve memnuniyetsiz, aşırı duygular göstermeye eğilimli, değişken pasif-agresif liderdir (Ballı & Çakıcı, 2016; Gillaspie, 2009; Kayalar & Arslan, 2011; McIntosh & Rima, 2013; Weaver & Yancy, 2010). McIntosh ve Rima (2013) özellikle narsist liderlik türünün en sık araştırılan liderlik türü olduğunu ancak yukarıda sayılan diğer karanlık liderlik türlerinin de örgütsel kargaşaya neden olma potansiyeline sahip olduklarını öne sürmüşlerdir.

Diğer yandan, alanyazında karanlık liderliği tanımlamaya ve açıklamaya yönelik araştırmalar kapsamında farklı bakış açılarıyla ele alınan görece az sayıda tanım dikkate çekmektedir. Bu bağlamda, Semann ve Slattery'e göre (2009), karanlık liderliğe yönelik tanımlama çabalarında sınırlı bir kuramsal bakış açısıyla hareket etmek yerine takipçi ve çevre dinamiklerini de kapsayacak şekilde liderliğin çok boyutlu yönlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Buna göre karanlık liderlik, lider tarafından lider, takipçi ve çevre arasında karşılıklı etkileşime dayalı ve genel olarak örgütsel yönden olumsuz sonuçlara yol açacak şekilde sürekli sergilenen davranışları ifade etmektedir. Örgütsel amaçlar, moral ve takipçi doyumu, gücün kötüye kullanımı ve liderin kişisel çıkarları tarafından engellenmektedir (Semann & Slattery, 2009). Semann ve Slattery'e göre (2009), bu tanım karanlık liderlik araştırmalarına ışık tutacak üç önemli unsura vurgu yapmaktadır. Birincisi, bu tanım liderlik sürecinde takipçilerin katkısını dikkate almaktadır. Nitekim takipçiler olmadan liderlik sürecinden söz etmek mümkün değildir. Takipçiler liderin performansının ayrılmaz bir parçasıdır ve Semann ve Slattery'e göre (2009) karanlık liderliğe yönelik alanyazında takipçilerin etkisi dikkate alınmamaktadır. Takipçiler, örgüt içinde etik dışı davranışlara uyum sağlayarak veya etkin bir şekilde liderin çalışmalarını baltalayarak olumsuz örgütsel sonuçlara yol açabilirler (Semann & Slattery, 2009). Benzer şekilde Kurtulmuş (2019) karanlık liderler ve takipçileri arasında bireysel ve örgütsel koşulları kapsayan karmaşık bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Liderler, uygunsuz, acımasız ve etik dışı davranışlar sergileyebilirler ve takipçileri de bu davranışları takip etmek suretiyle bilerek veya bilmeyerek bu duruma katkıda bulunabilirler. Bu bağlamda, liderin karanlık yönünün yol açtığı olumsuz sonuçlarda takipçiler belirli bir rol oynamakta ve sorumluluk üstlenmek durumundadırlar (Kurtulmuş, 2019). İkincisi, bu tanımda lider davranışlarında etkili olduğu kanıtlanan çevre değişkenleri göz önünde bulundurulmaktadır. Son olarak, bu tanımda gücün kötüye kullanımı ve kişisel çıkarlar lider ve takipçileri kapsayacak şekilde değerlendirilmelidir. Çünkü eğer takipçinin de kişisel çıkarları karşılırsa, örgütte devam eden olumsuz sonuçlara katkıda bulunma olasılığı daha yüksek olmaktadır (Semann & Slattery, 2009).

Ulusal alanyazında ise karanlık liderlik ile ilgili araştırmaların yaklaşık son on yıldır yürütülmeye başlandığı görülmektedir. Buna göre, Başar ve diğerleri (2016) tarafından

Türkiye bağlamında yapılan araştırma bulgularına göre; karanlık liderlik liderliğin karanlık yönünü oluşturan ve bir veya birden fazla takipçiye karşı gösterilen, takipçilerin fizyolojik ve/veya psikolojik açıdan zarar görmelerine neden olan; bezdirici, narsistik, samimiyetsiz ve zorbaca davranışlar şeklinde tanımlanmıştır. Sonuç olarak, karanlık liderliğin lider, takipçi ve çevre arasında karşılıklı etkileşime dayanan ve hem bireysel hem de örgütsel yönden olumsuz sonuçlara yol açacak şekilde sürekli sergilenen olumsuz liderlik davranışlarını kapsadığı söylenebilir.

Kurtulmuş'a göre (2019), liderliğin karanlık yönünü ifade eden olumsuz liderlik davranışları örgütlerde karar vericilerin dikkate almaları gereken örgütsel, etik ve zehirleyici bir sorundur. Bu bağlamda, olumsuz liderlik davranışlarının işletme yönetimi, psikoloji ve siyaset bilimi vb. farklı alanlarda araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Tarihsel süreç içinde bilim insanları olumsuz liderlik davranışlarını farklı açılardan ele alarak birbirleriyle de ilişkili bir dizi karanlık liderlik türü ortaya koymuşlardır (Lasakova & Remisova, 2015). Bu araştırmalardan ilki Ashforth (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ashforth (1994, 1997) yöneticiler üzerinde yapmış olduğu araştırmada bir karanlık liderlik türü olarak "küçük tiranlık [petty tyranny]" kavramını ortaya koymuştur. Ashforth (1994, 1997), bu araştırma ve sonraki araştırmalarında, gücünü ve otoritesini çalışanlar üzerinde baskı kurarak ve onları sindirerek kullanan, aynı zamanda kaprisli hatta kindar yöneticileri "Küçük Tiran" şeklinde tanımlamıştır. Küçük tiranlık altı davranış temelinde açıklanmıştır. Bu davranışlar özetle; keyfi kararlar verme ve kendini büyük görme, çalışanlarını küçümseme, düşüncesizlik, kendi düşüncelerini zorla kabul ettirme, çalışanlarının inisiyatif almalarına engel olma ve daha fazla yetki sahibi olmamaları için onları yetiştirmeme ile keyfi cezalandırmadır (Ashforth, 1994, 1997).

Diğer yandan, Tepper (2000), Ashfort'un (1994, 1997) araştırmalarıyla da ilişkilendirerek farklı bir yapı geliştirmiş ve bu yapıyı "istismarcı yönetim [abusive supervision]" şeklinde tanımlamıştır. İstismarcı yönetim, fiziksel temas hariç çalışanların kendilerine yöneticilerin sürekli olarak ne düzeyde düşmanca sözel ve sözel olmayan davranışlar sergilediklerine yönelik algıları şeklinde ifade edilmiştir (Tepper, 2000). İstismarcı yönetim, çalışanları herkesin içinde eleştirmek, çalışanlara öfkelenmek ve bağırarak, çalışanlara kaba davranmak, çalışanları görmezden gelmek, çalışanları haksız yere suçlamak, çalışanları bazı işleri yapmaya zorlamak, çalışanlara tek başına veya toplu olarak hakaret etmek gibi olumsuz yönetici davranışları şeklinde tezahür etmektedir (Bies & Tripp, 1996).

Alanyazında en sık araştırılan liderlik türlerinden biri ise "narsist liderlik" [narcissistic leadership]" tir (McIntosh & Rima, 2013). Narsist liderlik, en genel anlamda aşırı özgüvenli, kendini beğenmiş, benmerkezci liderlerin örgütün ihtiyaç ve çıkarlarını kendi bencil ihtiyaç ve inançlarına göre değiştirmeye yönelik sergiledikleri davranışlar şeklinde tanımlanmıştır (Rosenthal & Pittinsky, 2006; Stein, 2013). Narsist liderlik kapsamında olumsuz liderlik davranışları da özetle; sürekli güç elde etme ihtiyacı ile çevresini kontrol altında tutma arzusu, farklı görüşlere tahammül edememek ve sadece kendi doğrularını dayatmak, çalışanlarına güvenmemek ve onların gerçek niyetlerine yönelik sürekli şüphe duymak, gücünü kaybetme korkusu nedeniyle çevredeki insanlara duyulan kıskançlık, karizma ve güçlü imaj nedeniyle örgütsel amaçları görmezden gelmek, gerçek amaçlarını saklamak ve amaca ulaşana kadar takipçilerine veya çalışanlarına farklı sözlerde bulunarak onları oyalamak, sürekli övgü peşinde koşmak, çevresindekilerle kişisel çıkarlarına dayalı ilişkiler kurmak, empati yoksunluğu, kimsenin görüşüne başvurmamak, özellikle çalışanların başarısızlığına tahammül

edememek ve onlara karşı katı tutum ve davranışlar sergilemek, duygularını ifade etmekten kaçınmak ve kendini insanlardan soyutlamak şeklinde sıralanmaktadır (Uygur & Öğretmenoğlu, 2018).

Alanyazında son yıllarda sıklıkla yer alan bir diğer olumsuz liderlik türü de “zehirleyici (toksik) liderlik [toxic leadership]” tir. Zehirleyici (toksik) liderlik kavramı, davranışlarının ve işlevsel olmayan kişilik özelliklerinin etkisiyle bireylere, gruplara, örgütlere, topluluklara hatta liderlik ettikleri topluma ciddi ve kalıcı zararlar veren liderleri işaret etmektedir (Lipman-Blumen, 2005). Schmidt (2008) yapmış olduğu araştırmada zehirleyici (toksik) liderleri, çalışanları umursamayan, kendilerini sürekli ön plana çıkaran, empati yoksunu, çalışanları tehdit veya baskı yoluyla bunaltarak kendilerine boyun eğmelerini sağlayan, kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden, yüksek egoya sahip narsist bireyler şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, Schmidt (2008) araştırmasında zehirleyici (toksik) liderliğin narsisizm, istismarcı yönetim, otoriter liderlik, kendini ön plana çıkarma ve öngörülemezlik olmak üzere beş boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer yandan, zehirleyici (toksik) liderlik türünü takiben yapılan araştırmalarda, bir dizi bilim insanı bir diğer karanlık liderlik türü olan “yıkıcı liderlik [destructive leadership]” kavramına dikkati çekmiştir (Einarsen vd., 2007; Padilla vd., 2007). Bu bağlamda, Einarsen ve diğerlerine göre (2007), yıkıcı liderlik, yönetici konumuna sahip lider tarafından örgütün amaçları, işleyişi ve kaynakları ile çalışanların performansı ve/veya motivasyonu, iş doyumunu veya esenliğini sabote etmek veya baltalamak yoluyla örgütün meşru çıkarlarını ihlal eden ve sürekli sistematik bir şekilde sergilenen davranışlardır. Padilla ve diğerleri (2007) ise karanlık liderliğin etkileşimsel olarak açıklanabileceği düşüncesinden hareketle yıkıcı liderlik kavramını, sistem yaklaşımıyla da tutarlı bir şekilde, lider, takipçiler ve çevreden oluşan “zehirli üçgen [toxic triangle]” şeklinde tanımladıkları bir yapı temelinde ele almışlardır. Yıkıcı liderlik, zehirli üçgen yapısını oluşturan lider, takipçiler ve çevrenin birbirlerini beslemeleri sonucunda varlığını sürdürmeye devam etmektedir (Padilla vd., 2007).

Bununla birlikte, liderlerin etik dışı davranışları örgütlerde özellikle kötü yönetimin en ciddi nedenlerinden biri sayılmaktadır. Bu bağlamda, Brown ve Mitchell’a göre (2010), “etik dışı liderlik [unethical leadership]”, liderlerin yasa dışı ve/veya ahlaki standartları ihlal edici ve takipçilerine etik dışı davranışlarını destekleyen yapı ile süreçleri dayatıcı yönde sergiledikleri davranışlar ve aldıkları kararlardır. Bu tanıma göre, liderler etik dışı davranışlarda bulunmaksızın takipçilerinin bu tür davranışlarını da destekleyebilirler (Lasakova & Remisova, 2015). Lasakova ve Remisova (2015) ise, etik dışı liderliği, bir bütün olarak bireylere, örgütlere ve/veya topluma kasıtlı veya kasıtsız şekilde zarar veren ve sürekli etki eden aktif veya pasif bir süreç şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanıma göre, liderin kasıtsız da olsa bir diğerine zarar vermesi etik dışı davranış şeklinde kabul edilmektedir.

Buraya kadar uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar ışığında sıklıkla gündeme gelen olumsuz liderlik davranışları ve tanımlamaları tarihsel gelişim süreci içerisinde açıklanmıştır. Bu açıklanan davranışlar ve tanımlamalar bir arada değerlendirildiğinde, bir bütün olarak liderliğin karanlık yönünü ifade etmekte ve karanlık liderliği tanımlamaktadırlar (Başar vd., 2016; Higgs, 2009; Semann & Slattey, 2009). Diğer yandan, karanlık liderliğin bireysel ve örgütsel sonuçları araştırmalar ışığında irdelenmektedir. Örneğin; karanlık liderliğin örgütsel bağlılık (Gillaspie, 2009; Weaver & Yancy, 2010), örgütsel yenileşme (Henriques vd., 2019), çalışan yaratıcılığı (Liu vd., 2012), işten ayrılma niyeti (Gillaspie, 2009; Weaver & Yancy, 2010),

iş doyumu (Reed & Bullis, 2009) ve çalışan esenliği (Webster vd., 2016) üzerinde olumsuz sonuçları olduğu bir dizi araştırmayla ortaya konulmuştur.

Ulusal alanyazında ise karanlık liderlik ile ilgili iki araştırma dikkati çekmektedir. Bu bağlamda, karanlık liderlik davranışları hakkında yapılan ilk araştırmalardan birinde Başar ve diğerleri (2016), fenomenolojik bir yaklaşımla işyerinde liderliğin karanlık yönünü oluşturan davranışların çalışanlar tarafından nasıl algılandığını, çalışanların bu davranışlardan nasıl etkilendiğini ve çalışanların bu davranışlara nasıl tepki verdiğini Türkiye bağlamında incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, karanlık liderlik davranışları; bezdirici, narsistik, samimiyetsiz ve zorbaca davranışlar olmak üzere dört tema altında açıklanmıştır (Başar vd., 2016). Ayrıca, araştırma kapsamında 2016 yılında Başar ve diğerleri tarafından tanımlanan karanlık liderlik yapısı işlemselleştirilerek işletme alanında bezdiren, samimiyetsiz ve zorbaca davranışlar olmak üzere üç boyuttan oluşan özgün bir işyerinde karanlık liderlik algısı ölçeği geliştirilmiştir (Başar, 2019, 2020).

Okan (2018) ise yüksek lisans tezinde liderliğe farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak liderin karanlık yönlerini çalışan algısı üzerinden ölçmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, işletme alanında çalışan algılarına göre altı boyuttan oluşan bir karanlık liderlik ölçeği geliştirmiştir. Ölçek boyutları, bu araştırmanın önceki bölümlerinde açıklanan küçük tiranlık, istismarcı yönetim, narsist liderlik, toksik liderlik, yıkıcı liderlik ve etik dışı liderlik türlerinden oluşmaktadır.

Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik davranışları bağlamında çoğunlukla dönüşümcü, etkileşimci, etik, öğretimsel, demokratik, kültürel liderlik gibi liderliğin olumlu yönlerini ön plana çıkaran liderlik türlerinin incelendiği görülmektedir (Özgözü & Altunay, 2016; Sarier, 2013). Ancak liderliğin sadece olumlu yönleriyle anılan bir olgu olmadığı, liderliğin karanlık yönünü ifade eden olumsuz liderlik davranışlarının da göz ardı edilmemesi gerektiği ve bu tür davranışların hem örgüte hem de örgüt çalışanlarına zarar verici bir niteliğe sahip olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Okulların girdisi ve çıktısı insan olan dinamik yapısı dikkate alındığında; öğretmenler üzerinde stres, düşük iş doyumu, düşük örgütsel bağlılık, yüksek işten ayrılma niyeti gibi olumsuz sonuçlara yol açabilecek karanlık liderlik davranışları, eğitim öğretim faaliyetlerini baltalayarak uzun vadede olumsuz toplumsal sonuçlar doğurabilir. Nitekim özellikle son yıllarda ulusal alanyazında istenmeyen okul müdürü davranışlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğretmenler ve okul müdürleri arasında yaşanan sorunları işaret eden araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Örneğin, yapılan bazı nitel araştırmalarda (Argon, 2016; Demirtaş ve Demirbilek, 2019; Gündeyerli ve Aypay, 2021; Kahraman, 2020), öğretmenler okul müdürlerinin çıkarları doğrultusunda arkadaşlık, akrabalık, siyasi düşünce, sendikal birliktelik, cinsiyet gibi kriterleri dikkate alarak öğretmenler arasında ayırım yaptıklarını; ders programı veya nöbet çizelgesinin düzenlenmesi, ödül-ceza süreci, kaynakların ve görevlerin dağıtımı gibi uygulamalarda öğretmenlere karşı kayırmacı davrandıklarını belirtmişlerdir. Özdemir ve Orhan (2018) ile Akbaş ve Cemaloğlu (2019) tarafından yapılan nitel araştırmalarda da benzer şekilde “ayrımcılık yapma” öğretmenlerin en çok rahatsızlık duyduğu bir başka ifadeyle istenmeyen okul müdürü davranışları arasında ilk sırada yer almıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarının incelenmesi ve okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinde üst yönetimler tarafından gerekli tedbirlerin alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin zehirleyici (toksik) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik, örgütsel sinizm ve psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiler ile istismarcı yönetim ve okul müdürlerinin etik dışı davranışlarının incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Bahadır, 2018; Çetinkaya, 2017; Demirel, 2015, Demirkasimoğlu, 2018, Katip, 2019, Taşkın, 2019). Bununla birlikte, Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre sadece okul müdürlerinin zehirleyici (toksik) liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen "Toksik Liderlik Ölçeği" dışında eğitim alanında okul müdürlerinin bir bütün olarak karanlık liderlik davranışlarının ölçülmesini amaçlayan bir veri toplama aracına ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra "Toksik Liderlik Ölçeği"nin geliştirilmesi sürecinde sadece alanyazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturma yoluna gidilmiş ve bu süreçte büyük oranda Schmidt (2008) tarafından geliştirilen beş boyutlu yapıya sahip ölçekten faydalanılmıştır (Çelebi vd., 2015).

Okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının buldukları çevrenin kültürü ve kültürel değerleriyle şekillendiği söylenebilir. Nitekim Hofstede'e göre (1980), kültür ve kültürel değerler, bir toplumda bireylerin motivasyonlarını, iş değerlerini, üst ilişkilerine bakış açılarını, beklentilerini, algılarını ve buna bağlı olarak davranışlarını şekillendiren önemli bir olgudur. Ancak çalışmanın bundan önceki bölümlerinde söz edilen karanlık liderlik türlerini kapsayacak şekilde okul müdürlerinin bir bütün olarak karanlık liderlik davranışlarının ölçülmesini amaçlayan ve Türk kültürüne özgü bir ölçeğe alanyazında rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada, okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili 11 merkez ilçedeki kamu liselerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada cinsiyet, toplam hizmet süresi ve okul türünün okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları üzerinde rolü olabileceği öngörülmüştür. Araştırmada cinsiyet değişkenine yer verilmesinin birinci nedeni, gerek dünyada gerekse Türkiye'de giderek artan sayıda kadının öğretmenlik mesleğinde erkeklere göre sayısal çoğunluğu oluşturmasıdır (2020-2021 Milli Eğitim İstatistiklerine göre öğretmenlerin %57'si kadın, %43'ü erkek'tir.). Diğer yandan, ataerki toplumsal yapı ve buna paralel olarak kadın rollerine yönelik önyargılar sonucunda kadınların öğretmenlik mesleği için erkeklerden daha uygun görülmesi ve toplumda yaygın olan "yöneticilik erkek işidir." şeklindeki cinsiyetçi görüşten hareketle erkek öğretmenler yöneticilik yapmaya daha uygun olarak algılanmaktadır (Altınkurt ve d., 2012; Erginer ve Saklan, 2020; Yorulmaz, 2021). Tüm bu nedenler, cinsiyet değişkeninin gerek okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları üzerinde rol oynayabileceği öngörüsünde etkili olmuştur. Toplam hizmet süresi değişkeninin ise mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenler arasında karşılaşılması olası okul müdürleri ile olan iletişim, davranışlara veya sorunlara yönelik bakış açılarındaki farklılıklar, beklentiler ve kabullenme düzeyleri vb. unsurlar dikkate alındığında, okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel güç mesafesi algıları üzerinde etkili olacağı düşünülmüştür. Diğer yandan, farklı lise türlerinde okul kültürü ve ikliminin farklı olması, öğrenci ve öğretmen profili ile talep ve beklentilerde

değişiklikler vb. unsurlar dikkate alındığında okul türü değişkeninin de okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile örgütsel güç mesafesi algıları üzerinde rol oynaması olası görülmektedir.

Veriler 2020-2021 yılı eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınındığından iki farklı örneklem grubundan veri toplanmıştır. Birinci örneklem grubundan elde edilen veriler ile AFA, ikinci örneklem grubundan elde edilen veriler ile DFA yapılmıştır. Araştırmada hem AFA hem de DFA için örneklem büyüklüğünde madde sayısının on katı kadar katılımcıya ulaşılması planlanmıştır. Bu doğrultuda, AFA için 328, DFA için 275 öğretmenden kullanılabilir veri toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri, nihai form olması nedeniyle ikinci örneklem grubundan elde edilen verilerle yapılmıştır.

Birinci örneklem grubunda (AFA yapılan) yer alan öğretmenlerin %60.1'i kadın (n = 197), %39.9'u erkektir (n = 131). Öğretmenlerin %47.9'u Anadolu Liselerinde (n = 157), %31.7'si Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (n = 104); %20.4'ü İmam Hatip Anadolu Liselerinde (n = 67) görev yapmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin %25.3'ü 9 yıl ve altı toplam hizmet süresine, (n = 83), %25.3'ü 10-19 yıl arası toplam hizmet süresine (n = 83), %49.4'ü ise 20 yıl ve üstü toplam hizmet süresine (n=162) sahiptir.

İkinci örneklem grubunda (DFA yapılan) yer alan öğretmenlerin %53.5'i kadın (n = 147), %46.5'u erkektir (n = 128). Öğretmenlerin %50.9'u Anadolu Liselerinde (n = 140), %34.5'u Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (n = 95); %14.5'i İmam Hatip Anadolu Liselerinde (n = 40) görev yapmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin %20'si 9 yıl ve altı toplam hizmet süresine, (n= 55), %24.7'si 10-19 yıl arası toplam hizmet süresine (n = 68), %55.3'ü ise 20 yıl ve üstü toplam hizmet süresine (n = 152) sahiptir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın kapsamlı bir şekilde taranmış ve benzer veri toplama araçları incelenmiştir. Bu bağlamda, ulusal ve uluslararası alanyazında karanlık liderlik araştırmalarında kullanılan ölçekler çeşitli özellikleriyle Tablo 1'de yer almaktadır. Karanlık Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde kapsamlı alanyazın ve veri toplama araçlarının incelenmesinin yanı sıra Türkiye bağlamında mevcut yapının ortaya konması için araştırmacı tarafından belirlenen bir grup öğretmenle görüşmeler yapılarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, İzmir ili 11 merkez ilçedeki kamu liselerinde görev yapan 16 öğretmen ile 2020 yılının kasım ayı içinde çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ile alanyazın ayrıntılı olarak taranmış, mevcut veri toplama araçları incelenmiş, bu doğrultuda 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Çalışmada, maddeleri öğretmenlerin mağduru veya tanığı oldukları karanlık liderlik davranışlarının sıklığını puanlayabilecekleri şekilde, (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla ve (5) Her zaman yanıt seçeneklerinden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Madde havuzundaki ifadeler, kapsam geçerliği için uzman görüşüne (8'i eğitim yönetimi, 1'i işletme alanından) sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte, ulusal alanyazında işletme alanında özellikle doğrudan karanlık liderlik araştırmalarında yer almalarından hareketle dört uzmana da görüş için başvurulmuş olup bu uzmanlardan biri geri dönüt yapmıştır. Uzmanlardan gelen en önemli eleştiri anlatım bozukluğu olan bazı

maddelere yönelik olmuştur. Ayrıca karanlık liderlik ile ilişkisi olmadığı düşünülen veya hemen hemen aynı algıyı ölçen bazı maddeler ile genel ifadeler şeklinde düzenlenmiş olduğu belirtilen bazı maddelerin yeniden değerlendirilmesi önerilmiştir. Bu görüşler de dikkate alınarak 29 madde olarak yeniden düzenlenen ölçek, ön uygulama için hazır hale gelmiştir. Araştırma kapsamında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03/09/2021 tarih ve 328 sayılı onay alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirildiği dönem, Türkiye'deki etkileri 2020 yılında belirgin şekilde hissedilen COVID - 19 salgınının yaşandığı dönemdir. Bu dönemde okullar uzun süre kapalı kalmış, eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, Google Form aracılığıyla oluşturulan ölçek 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde öğretmenlere elektronik ortamda iletilmiştir. Veri toplama sürecinde, ölçek maddeleri ile birlikte okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik bir bilgilendirme metnine yer verilmiştir. Bunun nedeni, ölçek maddelerinin öğretmenler tarafından daha net bir şekilde algılanabilmesine olanak sağlamak olmuştur. Diğer yandan araştırmacının ölçek sonunda araştırmacının e-posta adresine yer verilerek tereddüt edilen hususlarla ilgili olarak öğretmenlere bilgi verilmesi yoluna gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra veri setinin faktör analizinin (hem AFA hem de DFA için) gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir (Çokluk vd., 2014). Bu doğrultuda öncelikle kayıp değerler incelenmiş, inceleme sonucunda kayıp değer içeren veri toplama aracına rastlanmamıştır. Ardından uç değerler ve dağılımın normalliği incelenmiştir. Uç değerlerin belirlenmesinde "Z" değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Buna göre, "Z" değeri +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ve .01 anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değerler olarak belirlenerek veri setinden çıkarılmıştır. Uç değer analizi sonrasında bir veri analiz dışında tutulmuştur. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu değerlerin +2 ile -2 aralığında olduğu görülmüştür. Verilerin çok değişkenli normalliği de Barlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. Sonuç olarak, veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde toplam korelasyonu, Cronbach alfa (α) ve McDonald omega (ω) iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Karanlık Liderlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde katılımcılardan toplanan veriler üzerinde önce açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, daha sonra güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

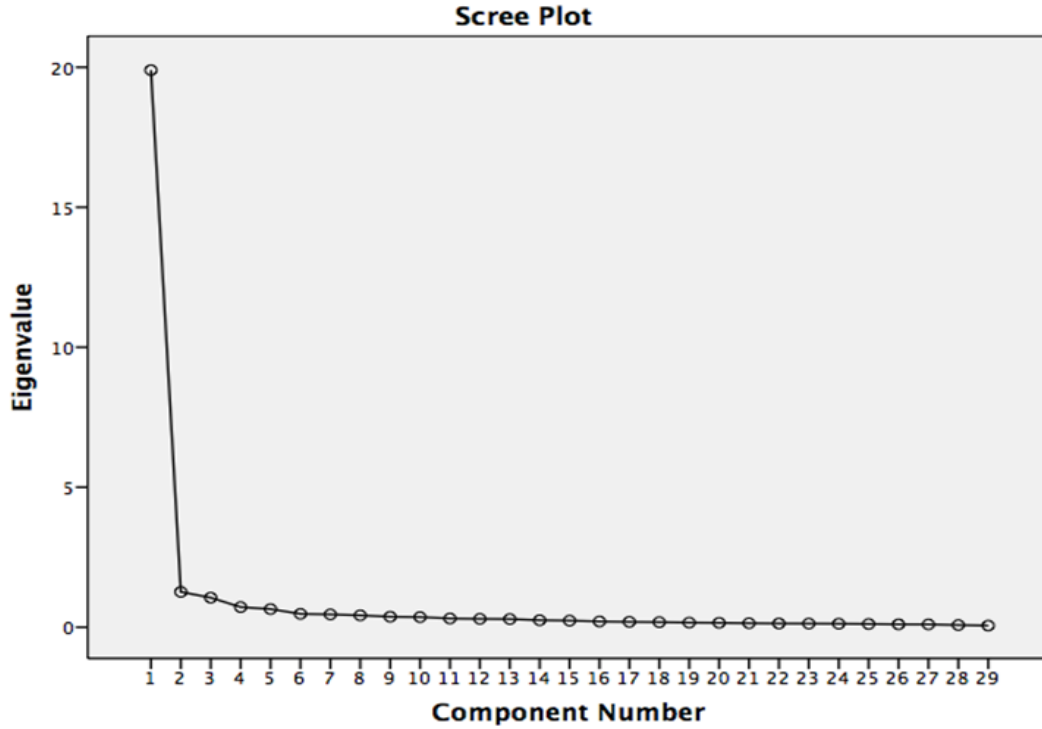
Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik Bulgular

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. İlk analizde KMO değeri .98 ve

Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=11658.98$; $p=.00$] anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Veri toplama aracının yapı geçerliğini sağlamak için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken temel bileşenler (Principal Components) analizi uygulanmıştır. Yapılan ilk analizi sonucunda elde edilen faktörlerin öz değerlerine ait çizgi grafiğine (scree plot) Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1. *Karanlık Liderlik Ölçeği’ne ait Çizgi Grafiği*



Şekil 1’de yer verilen faktörlerin öz değerlerine ait çizgi grafiği incelendiğinde, ölçek maddelerinin özdeğeri 1’den büyük 3 (üç) faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu üç faktör toplam varyansın %76.61’ini açıklamaktadır. Analiz sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı incelenmiş ve bu faktörler “İtibar Kırıcı Davranışlar”, “Narsist Davranışlar” ile “Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar” olarak adlandırılmıştır.

Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yüklerinin. 40’dan büyük olması (Şencan, 2005) ve birden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması ölçütü temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2014). Buna göre, ölçekte yer alan toplam 29 maddenin faktör yükleri incelenerek altı madde (M4, M5, M9, M15, M19, M20) birden fazla faktöre yüksek yük verdiği, iki madde (M22, M27) ise anlaşılabilirlik ve açıklanabilirlik açısından birden fazla faktör altında değerlendirilebileceği için ölçekten çıkarılmıştır. Binişik maddeler ölçekten tek tek çıkarılmış ve her defasında analiz tekrarlanmıştır (Çokluk vd., 2014). Anlaşılabilirlik ve açıklanabilirlik açısından ölçekten madde çıkarma sürecinde de aynı adım izlenmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra 21 maddeye düşen ölçeğe yeniden AFA uygulanmıştır. 21 maddelik ölçek için KMO değeri .97 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=8150.54$; $p=.00$] anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, analiz sonrasında dağılımın normalliği açısından çarpıklık ve basıklık katsayıları yeniden incelenmiştir. Ölçeğin boyutları açısından çarpıklık

katsayıları -.19 ile .54 arasında, basıklık katsayıları ise -.74 ile -1.35 arasında değişmektedir. Bu değerler -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu için dağılım normal kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Ölçek faktörlerinin birbirleri ile ilişkisiz olabileceği öngörüsü ile (Çokluk vd., 2014) AFA yapılırken Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Dik döndürme sonrası elde edilen faktör analizi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Karanlık Liderlik Ölçeği’nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	İtibar Kırıcı Davranışlar	Narsist Davranışlar	Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar	Ortak Varyans
K6	.703	.399	.356	.781
K7	.856	.261	.235	.856
K10	.725	.433	.353	.839
K11	.669	.438	.378	.781
K12	.786	.287	.340	.816
K1	.316	.625	.372	.630
K2	.397	.596	.240	.571
K3	.223	.769	.269	.713
K8	.418	.688	.302	.739
K13	.326	.680	.409	.736
K14	.317	.704	.433	.783
K16	.317	.699	.474	.814
K17	.319	.659	.462	.750
K18	.355	.671	.502	.829
K21	.388	.368	.558	.597
K23	.271	.356	.822	.876
K24	.327	.369	.813	.904
K25	.289	.389	.816	.901
K26	.288	.363	.829	.903
K28	.351	.431	.756	.881
K29	.482	.338	.662	.785
Açıklanan varyans	%22,327	%27,685	%28,486	Toplam %78,498

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, Karanlık Liderlik Ölçeği’nin ilk faktörü olan “İtibar Kırıcı Davranışlar” faktöründe beş madde bulunmaktadır ve bu maddelerin faktör yük değerleri .66 ile .85 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %22.32’dir. Ölçeğin ikinci faktörü olan “Narsist Davranışlar” faktöründe ise dokuz madde bulunmaktadır ve maddelerin yük değerleri .59 ile .76 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %27.68’dir. Son olarak, ölçeğin üçüncü faktörü olan “Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar” faktöründe yedi madde bulunmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri .55 ile .82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %28.48’dir. Üç faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %78.498’dir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) Yönelik Bulgular

AFA sonucu üç faktör altında toplanan 21 maddelik ölçek farklı bir örneklem grubuna tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler ile DFA yapılmıştır. Bu analiz öncesinde maddeler tekrar numaralandırılarak madde başlarında karanlık liderlik kavramının baş harfleri olan KL kısaltması kullanılmıştır. İlk analiz sonucunda elde edilen düzeltme önerileri incelenerek

Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar boyutu ve Narsist Davranışlar boyutunda birer düzeltme (modifikasyon) yapılmıştır. Bu doğrultuda, Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar boyutunda yer alan “Haftalık ders programını düzenlerken kayırmacı davranır. (KL16)” ile “Görev dağılımı yaparken kayırmacı davranmaz. (KL17)” maddeleri ve Narsist Davranışlar boyutunda yer alan “Kararları tek başına alır (KL13)” ile “Kendi görüşlerine aykırı görüşlere tahammül edemez (KL14)” maddeleri arasındaki hata varyansları, benzer özelliklere yönelik durumları ölçtükleri varsayılarak ilişkilendirilmiştir. Sırasıyla KL16 – KL17 [$\chi^2 = 16.27$, $p < .00$] ve KL13 – KL14 maddeleri [$\chi^2 = 15.05$, $p < .00$] arasında düzeltmeler yapılmış ve her düzeltmenin modelin uyumuna anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Düzeltmeler yapıldıktan sonra DFA tekrarlanmıştır. DFA sonucunda χ^2/sd oranı (549.77/184) 2.99 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: RMSEA = .09, RMR = .06, SRMR = .06, CFI = .95, GFI = .84, IFI = .95, NFI = .93, NNFI = .95. Bu uyum iyiliği değerleri, Karanlık Liderlik Ölçeği’ne ait ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2010; Hoe, 2008, Schumacker & Lomax, 2004). Yapılan DFA sonucunda maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 2’de, yol şeması (path diagramı) ise Ek 1’de yer almaktadır.

Tablo 2. DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t	p	
İtibar Davranışlar	Kırcı	KL1	.66	.43	11.49	.01
		KL2	.61	.37	10.36	
		KL3	.81	.66	15.21	
		KL4	.76	.58	13.86	
		KL5	.64	.41	11.05	
Narsist Davranışlar	KL6	.50	.25	8.41	.01	
	KL7	.45	.20	7.41		
	KL8	.49	.24	8.11		
	KL9	.56	.31	9.43		
	KL10	.49	.24	8.12		
	KL11	.66	.43	11.60		
	KL12	.79	.62	14.86		
	KL13	.75	.56	13.75		
	KL14	.77	.59	14.30		
	Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar	KL15	.56	.31		9.72
KL16		.77	.60	14.70		
KL17		.85	.72	17.02		
KL18		.83	.68	16.37		
KL19		.84	.71	16.76		
KL20		.78	.61	15.08		
KL21		.62	.38	10.93		

Tablo 2’deki standartlaştırılmış faktör yük değerleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü; t değeri ise gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeylerini göstermektedir (Çokluk vd., 2014). Buna göre, maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri 7.41 ile 17.02 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Karanlık Liderlik Ölçeği'nin güvenirliliği, DFA analizleri için toplanan ve geçerli olan 275 veri ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizleri için madde toplam korelasyonları, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ve Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine yönelik sonuçlar Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. *Karanlık Liderlik Ölçeği'nin Güvenirliliğine Yönelik Analiz Sonuçları*

Faktörler	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Alt %27 (n=52)		Üst %27 (n=52)			Cronbach Alfa
			AO	S	AO	S	t	
İtibar Kırıcı Davranışlar	KL1	0.44	1.04	0.19	2.02	0.73	9.40	.82
	KL2	0.36	1.02	0.14	1.79	0.87	6.29	
	KL3	0.56	1.02	0.14	2.25	0.68	12.75	
	KL4	0.57	1.08	0.27	2.35	0.79	10.98	
	KL5	0.45	1.06	0.31	2.15	0.92	8.18	
Narsist Davranışlar	KL6	0.49	1.42	0.64	2.94	0.67	11.86	.84
	KL7	0.38	1.38	0.69	2.44	0.89	6.75	
	KL8	0.43	2.06	1.00	3.77	0.88	9.29	
	KL9	0.48	1.33	0.86	2,75	0,84	8,57	
	KL10	0.41	1.44	1.04	3.08	0.84	8.85	
	KL11	0.56	1.35	0.76	3.17	0.68	12.90	
	KL12	0.68	1.27	0.60	3.46	0.67	17.60	
	KL13	0.64	1.29	0.54	3.15	0.61	16.61	
	KL14	0.71	1.19	0.40	3.15	0.57	20.27	
Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar	KL15	0.50	1.31	0.70	2.83	0.83	10.06	.90
	KL16	0.62	1.25	0.56	3.06	0.80	13.36	
	KL17	0.64	1.23	0.51	2.90	0.75	13.33	
	KL18	0.62	1.37	0.66	3.06	0.70	12.73	
	KL19	0.60	1.13	0.34	3.04	0.84	15.13	
	KL20	0.65	1.08	0.27	2.71	0.72	15.28	
	KL21	0.54	1.02	0.14	2.33	0.92	10.10	
<i>Ölçeğin tümü için</i>								.91

Not: AO = Aritmetik Ortalama S= Standard Sapma

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Karanlık Liderlik Ölçeği'nin İtibar Kırıcı Davranışlar faktöründe yer alan maddelerin madde-toplam puan korelasyonları .36 ve .57 arasında, Narsist Davranışlar faktöründe .38 ve .71 arasında, Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar faktöründe .50 ve .65 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Bununla birlikte, güvenirlik analizleri kapsamında, ölçeğin faktörlerine göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analizde, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupları arasındaki fark $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ayrıca, ölçeğin güvenirligi için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiştir. Bu katsayı İtibar Kırıcı Davranışlar faktörü için .82, Narsist Davranışlar faktörü için .84, Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar faktörü için .90 ve ölçeğin tümü için .92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenirliginin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ana uygulamada yeniden incelenmiştir. Buna göre ölçeğin iç tutarlık katsayıları; İtibar Kırıcı Davranışlar faktörü için .87, Narsist Davranışlar faktörü için .93, Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar faktörü için .92 ve ölçeğin tümü için .96 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerler, araştırma kapsamında kullanılan veri setinin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları (r) da hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının .70-1.00 arasında olması yüksek, .69-.30 arasında olması orta, .29-.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analizde, İtibar Kırıcı Davranışlar ile Narsist Davranışlar ($r=.54$), İtibar Kırıcı Davranışlar ile Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar ($r=.38$) ve Narsist Davranışlar ile Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar ($r=.53$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler bulunduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, Karanlık Liderlik Ölçeği'nin nihai formu 21 maddeden oluşmakta ve maddeler "1-Hiçbir Zaman" ile "5-Her Zaman" aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin "İtibar Kırıcı Davranışlar" faktöründe 5, "Narsist Davranışlar" faktöründe 9 ve "Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar" faktöründe 7 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Her bir faktörden veya ölçeğin tümünden alınan puanların artması öğretmenlerin o faktöre yönelik veya genel olarak okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik algılarının yükseldiğini göstermektedir. Örneğin itibar kırıcı davranışlar boyutundan alınan yüksek puan, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin daha fazla itibar kırıcı davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin boyutlarının alanyazın çerçevesinde ne anlama geldiği aşağıda kısaca tartışılmıştır.

İtibar kırıcı davranışlar, okul müdürlerinin öğretmenleri küçümseme, öğrencilerin veya meslektaşlarının önünde küçük düşürme, kızgın olduğunda öfkesini öğretmenlerden çıkarma ve öğretmenlere bağırma şeklinde sergilemiş oldukları ve lider olarak karanlık yönlerini oluşturan olumsuz davranışlarını kapsamaktadır. Sıralanan davranışların Ashfort'un (1994, 1997) bulgularından hareketle küçük tiranlık şeklinde adlandırılan karanlık liderlik türünü işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca, Einarsen ve diğerlerinin (2007) vurguladığı üzere, bu boyut altında yer alan davranışların küçük tiranlık davranışlarına benzer şekilde doğrudan örgüt amaçları üzerinde yıkıcı bir etki yaratmadan da çalışanların motivasyonunu, esenliğini veya iş doyumunu baltalayabilecek nitelikte olduğu değerlendirilebilir. "Küçük Tiran" kavramının, yöneticilerin gücünü ve otoritesini çalışanlar üzerinde baskı kurarak ve onları sindirerek kullanan kindar yöneticiler için kullanılmakta olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu boyut altında yer alan davranışların bir başka karanlık liderlik türü olan ve yöneticilerin düşmanca sözel ve sözel olmayan davranışlarını kapsayan istismarcı yönetim kapsamında da değerlendirildiği görülmektedir (Bies & Tripp, 1996; Tepper, 2000). Bununla birlikte, küçük tiranların kendilerini büyük görme, keyfi kararlar verme, çalışanları düşmanı gibi görme, çalışanlarına baskı kurarak istediklerini yaptırma, keyfi cezalandırma vb. daha

kapsamlı davranışlar sergiledikleri Ashfort (1994, 1997) tarafından ifade edilmektedir. Bu bağlamda, küçük tiranlık sadece düşmanca davranışları kapsamadığı için istismarcı yönetime göre daha kapsamlı bir karanlık liderlik türü şeklinde değerlendirilmektedir (Tepper, 2000, 2007). Diğer yandan, bu boyut altında yer verilen küçümseme, küçük düşürme, bağırma vb. müdür davranışlarının öğretmenlerin itibarını kırıcı davranışlar olduğu, bu tür davranışların hem bireysel hem de örgütsel yönden olumsuz sonuçlara yol açacağı ifade edilebilir. Sonuç olarak, tüm bu açıklamalardan hareketle ölçeğin ilk 5 maddesini oluşturan bu boyut İtibar Kırıcı Davranışlar şeklinde tanımlanmıştır.

Narsist davranışlar, öğretmenlerin inisiyatif almalarına engel olma, öğretmenlerle empati kurmama, itaat bekleme, eleştirilere tahammül edememe, herşeyin en doğrusunu bildiğini düşünme, kararları tek başına alma, kendi görüşlerine aykırı görüşlere tahammül edememe gibi okul müdürlerinin sergilemiş oldukları ve lider olarak karanlık yönlerini oluşturan olumsuz davranışlarını kapsamaktadır. Sıralanan davranışların alanyazında en sık araştırılan liderlik türlerinden biri olan (McIntosh & Rima, 2013) ve aşırı özgüvenli, kendini beğenmiş, benmerkezci liderlerin örgütün ihtiyaç ve çıkarlarını kendi bencil ihtiyaç ve inançlarına göre değiştirmeye yönelik sergilenen davranışlar (Rosenthal & Pittinsky, 2006; Stein, 2013) kapsamında olduğu söylenebilir. Bu tür olumsuz davranışların karar alma sürecinde riskli ve tutarsız davranışlar, performansın sürdürülebilirliğini sağlayacak bir örgüt iklimini bozmak, zorbaca davranışlar, zorlama ve psikolojik baskı gibi yollarla çalışanlara ve başkalarına zarar vermek, çalışanların lidere ve örgüte güvenini sarsmak, stres ile düşük örgütsel bağlılık gibi olumsuz sonuçları bulunmaktadır (Ouimet, 2010; Yao vd., 2019). Ölçek maddelerinin alanyazında yer verilen bulgularla da tutarlı olmasından hareketle, 9 maddeden oluşan bu boyut narsist davranışlar şeklinde tanımlanmıştır.

Çıkarıcı ve kayırmacı davranışlar, öğretmenlerin başarısını kendi başarısıymış gibi sunma, haftalık ders programı, görev dağılımı, mesleki taleplerin yerine getirilmesi, ödüllendirme süreci gibi yönetsel iş ve işlemleri yürütürken kayırmacı davranma, kendine yakın bulunduğu öğretmenler ile diğerleri arasında ayırım yapma okul müdürlerinin sergilemiş oldukları ve lider olarak karanlık yönlerini oluşturan olumsuz davranışlarını kapsamaktadır. Sıralanan davranışlar alanyazında etik dışı davranışlar kapsamında değerlendirilmekte ve etik dışı liderlik türü ile de ilişkilendirilmektedir (Ünal vd., 2012). Nitekim okul müdürlerinin özellikle kişisel çıkarları mesleki ideallerinin önüne geçtiğinde okul yönetiminde adil davranmama, öğretmenlerle kişisel çıkarlara dayalı ilişkiler kurma, öğretmenler arasında ayırım yapma ve grup oluşturma gibi etik dışı davranışlar ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, okul müdürlerinin okulun kaynaklarını kendi kişisel çıkarları için kullanmaları önemli bir etik dışı davranıştır ve bu durumda görev ve yetkinin kötüye kullanımı söz konusudur (Aydın, 2010). Sıralanan davranışlar alanyazında etik dışı liderlik türü ile ilişkilendirilmekle birlikte etik dışı liderliğin aslında bu araştırmada yer verilen küçük tiranlık, narsist liderlik, yıkıcı liderlik gibi diğer karanlık liderlik türlerinde vurgulanan davranışları kapsadığı söylenebilir. Bir başka deyişle, her karanlık liderlik türünün aynı zamanda etik dışı liderlik kapsamına girdiği değerlendirilebilir. Dolayısıyla, bu boyutun etik dışı davranışlar şeklinde adlandırılması halinde diğer iki boyut altında yer alan maddeleri de kapsayacağı ve tüm maddelerin etik dışı davranışlar kapsamına girdiği şeklinde bir algı oluşturacağı görüşünden hareketle, boyutlar arasında ayırt ediciliği de sağlamak adına maddelerin de anlamını ifade edecek şekilde 7 maddeden oluşan bu boyut çıkarıcı ve kayırmacı davranışlar şeklinde tanımlanmıştır.

Diğer yandan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma verilerinin İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerden toplanması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bu sınırlılıklar kapsamında elde edilen bulgular ışığında Karanlık Liderlik Ölçeği'nin okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ilgili mevzuat hükümlerinin de benzerlik taşıması itibarı ile başka il ve bölgelerde, liselerle birlikte ilkököl ve ortaokul gibi farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları da Karanlık Liderlik Ölçeği kullanılarak incelenebilir. Karanlık Liderlik Ölçeği ile elde edilecek veriler ışığında karanlık liderlik davranışlarının nedenleri ve sonuçları üzerine nitel araştırmalar desenlenebilir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen algılarına göre kadın ve erkek okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ayrı ayrı incelenebilir ve elde edilen bulgular karşılaştırılabilir. Ayrıca karanlık liderlik ile iş doyumu, motivasyon, tükenmişlik, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sinizm gibi değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarının gerek örgüt iklimi gerekse öğretmenlerin motivasyonları, örgüte bağlılıkları, performansları uzun vadede ise öğrenci başarısı üzerinde kilit bir rol oynadığı söylenebilir. Bu bağlamda, öncelikle karanlık liderlik davranışının var olup olmadığını öğretmen algıları üzerinden saptamak önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracının yapılacak olan yeni çalışmalara zemin oluşturacağı ve ilgili alanyazında yer alan önemli bir eksikliği gidererek bilim dünyasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Journal of Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Akbaş, A., & Cemaloğlu, N. (2019). Okul müdürlerinin istenmeyen yönetsel davranışları ve sonuçları. III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi Bildiriler, (ss.64-72). TED Üniversitesi.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkökullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22606/241605>
- Ashforth, B. E. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 47(7), 755-778. <https://doi.org/10.1177/001872679404700701>
- Ashforth, B. E. (1997). Petty tyranny in organizations: A preliminary examination of antecedents and consequences. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(2), 126-140. <https://doi.org/10.111/j.1936-4490.1997.tb00124.x>

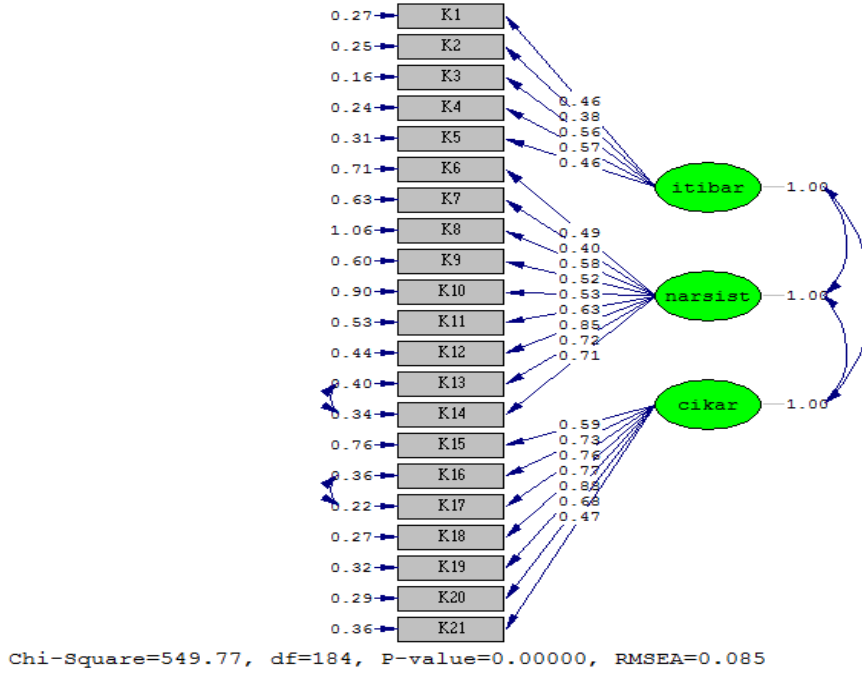
- Bahadır, E. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Ballı, E., & Çakıcı, A. (2016). Karanlık liderliğin örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik üzerine etkisi: Otel çalışanları üzerinde bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 167-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/364306>
- Ballı, E., & Ballı Koca, A. İ. (2017). Karanlık liderlik ve örgütsel etik iklim arasındaki ilişki: Otel çalışanları üzerinde bir araştırma. <https://www.researchgate.net/publication/321748797>
- Başar, U. (2020). İş yerinde karanlık liderlik algısı ölçeği. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2(1), 70-103. <https://dergipark.org.tr/1010280>
- Başar, U. (2019). *Liderin karanlık kişilik özellikleri ile çalışanın tükenmişliği arasındaki ilişkide çalışanın karanlık liderlik algısının aracı rolü: Çok düzeyli bir araştırma*. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Başar, U., Sıgır, Ü., & Basım N. (2016). İş yerinde karanlık liderlik. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 65-76. <https://doi.org/10.1989/iid.61037>
- Bies, R. J., & Tripp, T. M. (1996). Beyond distrust: "Getting even" and the need for revenge. In Kramer R. M. ve Tyler T.R. (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*, (pp. 240-260), Sage.
- Binboğa, G., Eğin, E., & Gülova, A. (2018). Örgütsel davranışın karanlık yüzü ve Türkçe literatürün incelenmesine yönelik bir araştırma. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 382-399. <https://doi.org/10.29106/fesa.364280>
- Brown, M. E., & Mitchell, M. S. (2010). Ethical and unethical leadership: Exploring new avenues for future research. *Business Ethics Quarterly*, 20(4), 583-616. <https://doi.org/10.5840/beq201020439>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çelebi, N., Güner, H., & Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015111056>
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Demirkasımoğlu, N. (2018). The role of abusive supervision in predicting teachers' withdrawal and revenge responses. *Culture and Education*, 30(4), 693-729. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1519904>

- Demirtaş, H., & Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile müdüre güvene olan etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142. <https://http://busbed.bingol.edu.tr/tr/pub/issue/44814/456491>
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model, *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>
- Erginer, A., & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363-393. <https://doi.org/10.47615/issej.840163>
- Gillaspie, S. M. (2009). *The impact of dark leadership on organizational commitment and Turnover* Master's thesis, Emporia State University, USA. <https://www.proquest.com/openview/e6158e0b21f3bb7295203e66ba792e32/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750>
- Gündeyerli, B., & Aypay, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(3), 251-276. <https://doi.org/10.34056/aujef.1028012>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall.
- Henriques, P. L., Curado, C., Jeronimo, H. M., & Martins, J. (2019). Facing the dark side: How leadership destroys organizational innovation. *Journal of Technology, Management and Innovation*, 14(1), 18-23. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242019000100018>
- Higgs, M. (2015). The good, the bad and the ugly: Leadership and Narcissism. *Journal of Change Management*, 9(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/14697010902879111>
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83. <https://Microsoft Word - JAQM no 1 vol 3.doc>
- Hofstede, G. (1980). Motivation leadership and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63. [https://doi.org/10.1016/00902616\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/00902616(80)90013-3)
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106. <https://doi.org/10.29065/usakead.811773>
- Katip, M. (2019). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin etik dışı liderlik davranışları hakkında öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Kelloway, E. K., Mullen, J., & Francis, L. (2006). Divergent effects of transformational and passive leadership on employee safety. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 76-86. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.1.76>
- Kurtulmuş, B. E. (2019). *The dark side of leadership and institutional perspective*. (Ebook edition), Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02038-5>

- Lasakova, A., & Remisova, A. (2015). Unethical leadership: Current theoretical trends and conceptualization. *Procedia Economics and Finance*, (34), 319-328. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01636-6](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01636-6)
- Liu, D., Liao, H., & Loi, R. (2012). The dark side of leadership: a three-level investigation of the cascading effect of abusive supervision on employee creativity. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1187-1212. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0400>
- Lipman-Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. *Ivery Business Journal*, 69(3), 1-8. <https://iveybusinessjournal.com/publication>
- McIntosh, G., & Rima S. D. (2013). *Overcoming the dark side of leadership-the paradox of personal dysfunction*. (Ebook edition). Baket Books.
- Okan, G. (2018). *Karanlık liderlik ölçeği: Çalışanların algısı üzerine bir ölçeklendirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ouimet, G. (2010). Dynamics of narcissistic leadership in organizations: Towards an integrated research model. *Journal of Managerial Psychology*, 25(7), 713-726. <https://doi.org/10.1108/02683941011075265>
- Özdemir, T.Y., & Orhan, M. (2018). Öğretmenlerin rahatsızlık duyulan okul yöneticisi davranışları hakkındaki görüşleri. *Eğitimden kareler içinde* (ss.103-128). Eyuder Yayınları.
- Özgözü, S., & Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: Bir meta-analiz çalışması. *MECBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294. <https://doi.org/10.18026/chayarsos.282794>
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, (18), 176-194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.001>
- Reed, G. E., & Bullis, R. C. (2009). The impact of destructive leadership on senior military officers and civilian employees. *Armed Forces and Society*, 36(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/0095327x09334994>
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, (17), 617-629. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.005>
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. Doktora Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Semann, & Slattery, C. (2009). *The dark side of leadership: Troubling times at the top*. <http://www.conference.co.nz/files/docs/darksideofleadership2.pdf>
- Schmidt, A. A. (2008). *Development And validation of the toxic leadership scale*. University of Maryland, College Park, USA.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stein, M. (2013). When does narcissistic leadership become problematic? *Journal of Management Inquiry*, 22(3), 282-293. <https://doi.org/10.1177/1056492613478664>

- Taşkın, P. (2019). Eğitim örgütlerinde istismarcı yönetim ve örgütsel öç alma davranışı arasındaki ilişki. *Yaşadıkça eğitim*, 33(1), 85-99. <https://doi.org/0.33308/26674874201933194>
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190. <https://doi.org/10.2307/1556375>
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33(3), 261-289. <https://doi.org/10.1177/0149206307300812>
- Uygur, A., & Öğretmenoğlu, M. (2018). The dark side and the bright side of narcissistic leadership: A critical review. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, VI(4), 349-360. <http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2018/04/6425.pdf>
- Ünal, A. F., Warren, D. E., & Chen, C. C. (2012). The normative foundations of unethical supervision in organizations. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 5-19. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1300-z>
- Yorulmaz, Y. İ. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi: Eğitim Örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması. Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yao, Z., Zhang, X., Liu, Z., Zhang, L., & Luo, J. (2019). Narcissistic leadership and voice behaviour; The role of job stress, traditionally, and trust in leaders. *Chinese Management Studies*. <https://doi.org/10.1108/CMS-11-2018-0747>
- Weaver, S. G., & Yancy, G. B. (2010). The impact of dark leadership on organizational commitment and turnover. *Leadership Review*, 10, 104-124. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.602.8437&rep=rep1&type=pdf>
- Webster, V., Brough, P., & Daly, K. (2016). Fight, flight or freeze: common responses for follower coping with toxic leadership. *Stress and Health*, 32(4), 346-354. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1300-z>

Ek 1. *Karanlık Liderlik Ölçeği'nin DFA Sonucunda Elde Edilmiş Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri (λ_i) ve Hata Varyanslarına İlişkin Yol Şeması (Path Diagramı)*



Ek 2. Karanlık Liderlik Ölçeği

KARANLIK LİDERLİK ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman \longleftrightarrow Her zaman				
		1	2	3	4	5
1	Öğretmenleri küçümser.					
2	Öğretmenleri öğrencilerin önünde küçük düşürür.					
3	Öğretmenleri meslektaşlarının önünde küçük düşürür.					
4	Kızgın olduğunda öfkesini öğretmenlerden çıkarır.					
5	Öğretmenlere bağırır.					
6	Öğretmenlerin inisiyatif almalarına engel olur.					
7	Yeri geldiğinde öğretmenlerin geçmişteki hatalarını gündeme getirir.					
8	Öğretmenlerden itaat bekler.					
9	Her müzakere sürecini kazan/kaybet tartışmasına dönüştürür.					
10	Öğretmenlerle empati kurmaz.					
11	Kendisine yapılan eleştirilere tahammül edemez.					
12	Herşeyin en doğrusunu kendisinin bildiğini düşünür.					
13	Kararları tek başına alır.					
14	Kendi görüşlerine aykırı görüşlere tahammül edemez.					
15	Öğretmenlerin başarısını kendi başarısymış gibi sunar.					
16	Haftalık ders programını düzenlerken kayırmacı davranır.					
17	Görev dağılımı yaparken kayırmacı davranır.					
18	Kendine yakın bulunduğu öğretmenler ile diğerleri arasında ayırım yapar.					
19	Öğretmenleri ödüllendirme sürecini yönetirken kayırmacı davranır.					
20	Öğretmenlerin mesleki taleplerini yerine getirirken kayırmacı davranır.					
21	Kendi çıkarları doğrultusunda öğretmenleri gözden çıkarır.					
Ölçeğin boyut ve maddeleri: İtibar Kırıcı Davranışlar (1-5), Narsist Davranışlar (6-14), Çıkarıcı ve Kayırmacı Davranışlar (15-21).						



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' Hikâyesinin A2 Düzeyine Uyarlanması

Adaptation of Sabahattin Ali's Story 'Hasan Boguldu' for Teaching Turkish A2 Level as Foreign Language

Ayşe Başkapan^{1*}

Talat Aytan²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Master student, Yildiz Technical University, Turkey

baskapanayse@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0003-6704-8674>

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Yildiz Technical University, Turkey

taytan@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9778-8970>

Makale geliş tarihi / First received : 22.03.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 29.05.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Makale verileri 2020 yılından önce toplanıp yorumlandığı ve yüksek lisans tezine dayandığı için etik kurul iznine başvurulmamıştır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 23%

Atf bilgisi / Citation: Başkapan, A., & Aytan, T. (2023). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 54-79.

ÖZ

Dil düzeyinin başlangıç ve orta olduğu gruplarda metinleri özgün hâlleriyle kullanmak, öğrencinin kendine güvenini olumsuz etkileyip öğrencinin o dile karşı öğrenme hevesini kırabilir. Bu bağlamda metinleri olduğu gibi kullanmak yerine öğrencilerin dil düzeylerine göre düzenlemek yararlı olabilir. Bu anlamda özgün metne en yakın yalınlaştırmayı yapmak ve metnin vermek istediği mesajı korumak, hem öğrencinin metni daha iyi kavramasını sağlayacak hem de estetik zevkini geliştirecektir. Araştırmanın konusu, Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' adlı hikâyesinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak Avrupa Ortak Bildiri Metni çerçevesinde metindilbilimsel ölçütlerden bağdaşıklık ve bağlaşıklık çerçevesinde yalınlaştırılmasıdır. Bu çalışmanın yazınsal yapıt yalınlaştırmasına ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi'ndeki metin ihtiyacına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Çalışmanın uygulaması, İstanbul'daki bir dil merkezinde A2 düzeyindeki iki sınıfta 32 öğrenciyle uygulanmıştır. Bir sınıfta yalınlaştırılmış metin, diğer sınıfta özgün metin okutulup iki sınıf arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerden önce uygulamanın demografik sorulardan oluşan ilk bölümünü doldurmaları istenmiştir. Bu sorularla öğrenci profilini belirlemek ve profillerle metin anlama çalışmaları arasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmak istenmiştir. Metin okutulmadan önce metin hakkında kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra metne ait görsellerle kelimelerin eşleştirilmesinden oluşan hazırlık sorularının cevaplandırılması istenmiştir. Son bölümde metin okutulup metin sorularının cevaplandırılması istenerek uygulama bitirilmiştir. Uygulama, yapılan yalınlaştırmanın başarılı olup olmadığını, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini ölçmektedir. Elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Metin soruları için deney ve kontrol grubunun toplam ortalamasının p değeri ,005 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,05'ten küçük hesaplandığından dolayı metin sorularının ortalaması ile grup değişkenleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durumda yalınlaştırılmış metnin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre yalınlaştırma çalışmasının başarılı olduğu ve benzer çalışmaların artırılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Anahtar kelimeler

Yalınlaştırma, Metin Değiştirim, Uyarlanmış Metin, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

Using texts in their original form in groups where language level is beginner and intermediate may negatively affect the self-confidence of student and discourage from learning. Therefore, it may be useful to organize the texts according to the language levels. Simplifying literary work while keeping its message would both increase the aesthetic pleasure of that language and the enthusiasm for learning increases. In this sense, subject of this research is the simplification of Sabahattin Ali's story "Hasan Boğuldu" within the framework of cohesion and coherence, which are textlinguistic criteria, within the framework of the European Common Paper for A2 level students learning Turkish as a foreign language. The study aims to contribute to simplification of literary work and the need of text for Teaching Turkish as a Foreign Language. In the study, the experimental design model with the post-test control group, which is one of the quantitative research designs, was used. The application of the study was implemented in two classrooms at A2 level in a language center in Istanbul with 32 students. The simplified text in one class and the original text in the other class were read and the differences between the two classes were determined. Students were first asked to fill in the first part of the application consisting of demographic questions. With these questions, it was aimed to determine the student profile and whether there is a relationship between profiles and text comprehension studies. Before the text is read, a brief information about the text was given, and it was requested to answer the preparatory questions consisting of matching the visuals of the text with the words. In the last part, the application was completed by reading the text and asking the text questions to be answered. The application measures whether the simplification is successful or not, and its effect on students' reading comprehension skills. The obtained data were analyzed using the statistical program (SPSS). For the text questions, the p value of the total mean of the experimental and control groups was calculated as ,005. Since this value was calculated smaller than 0,05, there is a significant difference between the mean of the text questions and the group variables. This points out that the simplified text is better understood by the students. According to this result, it can be concluded that the simplification study was successful and should be increased.

Keywords

Simplification, Text Alteration, Adapted Text, Teaching Turkish as a Foreign Language

GİRİŞ

Dil bir bildirişim aracıdır, yazınsal metinler de bu bildirişimi ifade etme araçlarından biridir. Yazınsal metinler, dil öğretim programlarında okuduğunu anlama becerisini desteklemek amacıyla kullanılır. Yazınsal yapıtlar, dili farklı bağlamlar içerisinde doğal söylemler biçiminde gösteren özgün nitelikteki yapıtlardır.

Yazınsal yapıtlar çoğunlukla ana dili öğretiminde özgün hâliyle kullanılır. Bunun dışında ileri düzeydeki dil gruplarında da yine özgün hâliyle kullanılmaktadır. Ancak özgün metinlerin dil düzeyinin düşük olduğu öğrencilerde ders materyali olarak kullanılması, başarılı sonuçlar vermeyebilir. Yazınsal yapıtların oluşturulma gayesi yabancı dil öğretimi olmasa da dilin doğal ve estetik kullanımını göstermek açısından dil öğretim aracı olarak kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır (Erişek & Yücel, 2002).

Yazınsal metinleri dil düzeyinin başlangıç ve orta düzey olduğu gruplarda özgün hâlleriyle kullanmak öğrencinin kendine güvenini olumsuz etkileyip öğrencinin o dile karşı hevesini kırabilir. Bu bağlamda metinleri olduğu gibi kullanmak yerine öğrencilerin dil düzeylerine göre düzenlemek yararlı olabilir. Böylece öğrenciler o dilin estetik zevkine varabilir. Dildeki estetiği keşfeden öğrenci o dili daha çok sever, dolayısıyla öğrenme şevki artar.

Dostoyevski'yi özgün dilinde okumak için Rusça öğrenmek ya da "Shakespeare İngilizcesi" denilen kavramı keşfetmek için zaman ayırmak o dili tam anlamıyla keşfedebilmek, dildeki estetik hazza ulaşmakla mümkündür. Ancak bu düzeye adım adım gelebilmek için öncelikle temel dil becerileri kazanılmalıdır. Dolayısıyla bu yapıtlar yalınlaştırılmış veya mevcut dil düzeyine uygun hâle getirilmiş olmalıdır.

Yalınlaştırma ve kısaltma yapılırken dilin doğal yapısını bozmadan metindeki estetik yapıya zarar vermeden bu çalışmaların yapılması çok önemlidir. Böyle çalışmalar yıllardır farklı diller için yapılmaktadır. Özellikle Fransa, Almanya, İngiltere kurdukları enstitüler ve dil merkezleriyle dillerini ve kültürlerini yaygınlaştırmıştır. Bu yaygınlaştırma çalışmaları oldukça planlı ve sistemli bir şekilde yapılmıştır. Dünya çapında kabul edilen dil sınavlarıyla dil düzeyleri ve başarılar belgelendirilmiş ve bu süreçler profesyonel bir şekilde sürdürülmüştür.

Devletler dillerini ve kültürlerini öğretmek amacıyla çeşitli kuruluşlara destekler vererek dil öğretimini politika hâline getirmişlerdir. Cambridge, Oxford, Longman gibi büyük yaynevlerinin bir sektör hâline getirdiği, eğitimciler ve profesyoneller tarafından düzeylere uygun şekilde yalınlaştırılan yazınsal yapıtlar dil öğreniminde oldukça etkili olmuştur. Yalınlaştırılmış ve dil düzeylerine uyarlanmış bu yapıtlar, özellikle İngilizce öğretiminde kaynak olarak Türkiye'de de çok yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu dil politikasını, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine de uygulamak, ülke içinde ve ülke sınırları dışında Türkçe öğrenenlere destek olması bakımından önemlidir (Arat, 2022).

Küresel gelişmelerle birlikte toplumların birbiriyle etkileşim alanı genişlemiştir. Gerek kültürel, ticari, sportif ve teknolojik konularda; gerekse eğitim, sanayi ve diplomasi konularında söz sahibi olan milletlerin dillerinin öğrenilmesi daha da önemli hâle gelmiştir (Göçer, 2011).

Devlet ve vakıf üniversitelerinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri, Türkçe öğretimini sürdürmektedir. Bu merkezlerin dışında da dünya üzerinde Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ya da farklı yerlerde Türkçe öğretim çalışmaları devam etmektedir. Bu gelişmelere bağlı olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için gerekli ders materyallerine ve ders içeriklerine

duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu amaçla oluşturulmuş metinlerin dışında Türkçe öğrenenlerin bu dilin ve kültürün yazınsal yapıtlarını da okuyabilmeleri için çeşitli yalınlaştırma çalışmaları yapılmaktadır.

Yalınlaştırma çalışmaları yapılırken dönemin özellikleri, yapıtların dil özellikleri, dönemin kültür yapısı, yazar hakkında bilgi sahibi olmak gereklidir. Bu anlamda yalınlaştırma titizlikle uzmanlar tarafından yapılması gereken bir çalışmadır. Metnin hem sanat yapıtı olma özelliğini korumak hem de öğretim materyali olarak kullanılması için yalınlaştırma çalışmalarını bilimsel ölçütler çerçevesinde yapmak elzemdir (Kuzu, 1999).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi çalışmalarında klasik yapıtların dil düzeyleri gözetilerek yeniden düzenlenmesi, yabancı dil öğretiminde metin ihtiyacının karşılanması çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Metin ihtiyacının karşılanması için daha fazla yapıtın yalınlaştırılması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Yazınsal metinler dildeki zevkin ve yaratıcılığın ürünü olması bakımından sanat yapıtları sayılmaktadır. Özgün yapıtların daha fazla dil öğrencisine ulaşması için ve öğrencinin bu dildeki estetik zevke varması için özgün metinlerin öğrenci düzeyine göre yeniden düzenlenmesi, indirgenmesi gerekmektedir.

Uyarlanacak metinler bu bilgiler gözetilerek seçilmelidir. Dil öğrencisi okuma sırasında dilin zevkine varmak için metinle mücadele etmeden metni anlayabilmelidir. Özgün metni öğrenci düzeyine uygun şekilde uyarlamak, öğrencinin okuma zevkine erişmesine olanak sağlayacaktır.

Dil düzeyine göre uyarlanmış metinler, öğrenciye dilin hem gündelik kullanımını hem de sanatsal kullanımını görme imkânı tanıyacaktır. Dil öğrenim sürecini desteklemesi ve dilin estetik kullanımına da şahitlik etmesi bakımından edebî yapıtların öğrencilerin düzeylerine göre yeniden uyarlanması çalışmaları son zamanlarda daha da artmaktadır.

Türklerin tarihinde ve kültüründe büyük bir yer tutan göçebelik kültüründen izler taşıması ve geçmişten günümüze kadar anlatılagelen efsanevi bir hikâyeyi aktarması bakımından birçok kültür ögesi barındıran Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' adlı hikâyesi uzman görüşüne başvurularak uyarlama çalışması için uygun görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak, Avrupa Ortak Bildiri Metni çerçevesinde metindilbilimsel ölçütlerden bağdaşıklık ve bağlaşıklığa göre düzenleme çalışması tamamlanmıştır. Düzenleme çalışmaları yapılırken metnin özgün hâli, bu çerçeveler içerisinde olabildiğince korunmaya çalışılmıştır.

Metnin sanatsal değerini korumak ve metni öğrencinin kullanacağı bir öğrenme materyali hâline getirmek için uzman görüşü alınmıştır. Uyarlamada CEFR standartlarına dikkat edilmiştir. Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe Setlerinden A1, A2 kitaplarındaki kelime dünyası bölümü ve her ünite için ayrı ayrı belirlenen dilbilgisi konuları taranarak A2 düzeyindeki öğrencinin söz varlığı ve dilbilgisi konuları belirlenmiştir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğretmenleri (Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ, Enver GEDİK, Gül GÖNÜLTAŞ, Funda KESKİN, Fazilet ÖZENÇ, Hande TOKGÖZ, Gizem ÜNSAL) tarafından hazırlanan İstanbul adlı ders kitabı ve çalışma kitabından da yalınlaştırma çalışmaları ve metin soruları hazırlanırken yararlanılmış ve her ünite sonundaki kelime listeleri incelenerek A2 düzeyindeki öğrencinin kelime dağarcığı belirlenmeye çalışılmıştır. Özgün metin kontrol grubunda, uyarlama metin

deney grubunda okutulup metinle ilgili sorulara verilen cevaplardan yola çıkılarak uyarlama metnin aynı dil düzeylerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi ölçülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Sabahattin Ali'nin Hasan Boğuldu hikâyesinin metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve bağdaşıklık ölçütleri etrafında Avrupa Ortak Bildiri Metni çerçevesinde A2 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak yalınlaştırılmasının gerçekleştirmek, bu hikâyeyi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma-anlama becerisini geliştirmek ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemek için kullanmak, Türk yazınından bir yapıtı estetik zevk olarak okuyup anlayabilmelerini sağlamak bu çalışmanın temel amacıdır.

Yalınlaştırma çalışmaları yapılırken Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütleri'ne ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Seti'ndeki dil bilgisi konuları ve A2 düzeyindeki bir öğrencinin kelime dağarcığına uygun olarak metinlerin düzenlenmesi yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yazınsal metinlerde özgün metnin sanatsal değerini korumak çok önemlidir. Bu anlamda özgün metne en yakın yalınlaştırmayı yapmak ve metnin vermek istediği mesajı korumak hem öğrencinin metni daha iyi kavramasını sağlayacak hem de estetik zevkini geliştirecektir.

Klasik ve modern yapıtların özgün hâleriyle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi çalışmalarında kullanılamaması, bu yapıtların dil düzeylerine göre yeniden düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' adlı hikâyesinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak Avrupa Ortak Bildiri Metni çerçevesinde metindilbilimsel ölçütlerden bağdaşıklık ve bağdaşıklık çerçevesinde yalınlaştırılması ve metnin uygulama çalışmalarının yapılması bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmalarına katkı sunacaktır.

Problem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yalınlaştırılmış metinlerin okuma anlama becerisine etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Yalınlaştırılmış metni okuyan öğrencilerle özgün metni okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi arasında bir farklılık var mı?
2. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde cinsiyet değişkenin etkisi var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde eğitim değişkenin etkisi var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde Türkiye'de bulunma süresi değişkeninin etkisi var mıdır?

Varsayımlar

Çalışmanın uygulandığı her iki sınıfın da benzer özellikler gösterdiği kabul edilmiştir. Öğrencilerin A2 düzeyindeki konulara hâkim olduğu ve bu düzeydeki bilgileri hâlâ muhafaza ettiği kabul edilmiştir.

Öğrencilerin demografik bilgilerini, hazırlık çalışmalarını ve metin çalışmalarını içeren üç kısımdan oluşan formun öğrenciler tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı kabul edilmiştir.

Uygulamanın yapıldığı her iki sınıfın da düzey belirleme sınavında birbirine yakın puanlar aldığı ve neticesinde de B1 sınıfına yerleştirildikleri kabul edilmiştir

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılıyla,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak,
- İstanbul ilinde bulunan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezine bağlı Tophane ve Süleymaniye şubelerindeki B1 düzeyindeki toplam 32 öğrenciyle,
- Çalışmada kullanılacak ölçme araçlarıyla sınırlıdır

KURAMSAL ÇERÇEVE

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar son yıllarda artsa da aslında bu alanın tarihi Hunlara kadar uzanmaktadır. Coğrafi yakınlık sebebiyle oluşan komşuluk ilişkileri veya ticari ilişkiler sebebiyle diller arasında etkileşim olmakta ve en basit hâliyle yabancı dil öğretiminden söz etmek mümkün olmaktadır. Nitekim Prof. Dr. Alimcan İnyet Hanyu Wailaici Cidian'nın (HWC) Çinceye Geçen Türkçe Kelimeler Üzerine adlı çalışmasında; Türkçeden Çinceye 349 Türkçe kökenli kelimenin geçtiği anlaşılmaktadır (İnyet, 2008). Bu dönemdeki Türkçe kaynakların azlığı, Türkçe öğretimi konusunda somut delillere ulaşmayı güçleştirse de Çince kaynaklardan edinilen bilgiler doğrultusunda Çinliler ve Türkler arasında çeşitli münasebetler sebebiyle dil öğretiminin bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir.

Türklerin İslamiyet'le tanışmasından sonra Arap ve Fars dili, Türkçe üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Özellikle Farsçanın etkisi edebiyat üzerinde hissedilirken Arapça da bilim dili olarak Türkçede uzun süre etkili olmaya başlamıştır. Arapça ve Farsça, Türkçe üzerinde etkili olurken Türkçe de bu dilleri etkilemiştir.

Selçuklular Dönemi'nde yeterince değer görmeyen Türkçe, Karamanlılar Dönemi'nde Karamanoğlu Mehmet Bey'in çabalarıyla yeniden değerlenmeye başlamıştır. Karamanoğlu Mehmet Bey'in "Bundan böyle divanda, dergâhta, bargâhta, çarşıda ve meydanda Türk dilinden başka dil konuşulmayacaktır" sözleri Türkçeye verdiği değerin ispatıdır (Aykaç, 2015).

Tarihte bilinen ilk yabancılarla Türkçe öğretimi kitabı olan Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lugati't-Türk'ü 11. yüzyılda yazılmıştır. Kaşgarlı Mahmud, Türkçenin İslamiyetten dolayı Türklerin bulunduğu coğrafyada önem kazanmış olan Arapçadan geri olmadığını göstermeye çalışmış; sözlüğünde yer verdiği lehçeler arasındaki farklılıklar, şiiirler, atasözleri ve deyimlerle bu amacını gerçekleştirmiştir. Kaşgarlı Mahmud'un diğer bir amacı da Araplara Türkçe

öğretmektir. Divanü Lugati't-Türk Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla yazılmış Arapça-Türkçe bir sözlüktür.

Karahanlı Türkçesiyle yazılan yapıtın yabancılara Türkçe öğretimi alanında ilk yapıt olarak kabul edilmesinde yapıtın özelliklerinin dışında yazarın yapıtını oluştururken gösterdiği titizlik ve yöntemler de şüphesiz başyapıt olmasını sağlamıştır.

Türkçe öğretmek için yazılan ikinci yapıt Codeks Comanicus'tur. Codeks Comanicus, hem Kıpçak Türklerine ve diğer topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmıştır. Yapıtın bir diğer gayesi de Kıpçaklar arasında Hristiyanlık dinini yaymaktır. Yapıt, Latin alfabesiyle 1303-1362 yılları arasında yazılmıştır. Yapıtın yazarı bilinmemekle beraber Alman ve İtalyan misyonerler tarafından yazılmış olabileceğiyle ilgili güçlü kanaatler mevcuttur. Yapıtta sözlük kısmından başka İncil'den parçalar bulunan dinî metinler, atasözleri ve bilmeceleler vardır. Bununla birlikte yapıtta tercümelerin var olması, yapıtın Türk dilinin öğretilmesi maksadıyla yazıldığına kanıtı niteliğindedir. Misyonerler, Kumanlar arasında Hristiyanlığı yayabilmek için onların dillerini öğrenip, Hristiyan dualarını Kuman Türkçesine çevirmişlerdir. Bu çevirileri Latin harfleriyle yazmışlardır. Bunun dışında Türkçe sözcüklerin Almanca karşılıklarını da yazmışlardır.

Selçuklu ve Osmanlılarda sanatçılar ve devlet adamları, Türkçeye yeterince ilgi göstermemiştir. Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkçenin ana dili olarak öğretimi önem kazanmış ve medreselerde ders kitabı olarak okutulmaya yönelik birçok yapıt yazılmıştır. Eski Anadolu Türkçesi kapsamına girebilecek yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bilinen tek yapıt, İbnü Mühennâ Lûgati olarak da bilinen Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân'dır. (Açık, 2008: 2).

Kitâbü'l-İdrak Li Lisanü'l Etrak, (Esirü'd-din) Ebu Hayyan tarafından 1312 yılında yazılmıştır. Türkçenin bilinen ilk gramer kitaplarından biridir. Alfabe sırasına göre düzenlenmiş bir sözlük ve gramer olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur (Karakuş, 2006: 21). Yabancılara Türkçenin öğretimi için yazılan yapıtlardan birkaçını bu şekilde sıralamak mümkündür: Arapça-Türkçe bir lûgat mahiyetinde olan ve Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî tarafından yazılan Kitâbu Bulgâtü'l-müştak fi Luğati't-Türk ve'l-Kıfçak (Karamanlıoğlu, 1994: XXIV) adlı yapıt da önemli çalışmalar arasındadır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin İhtiyacı

Yazınsal metinler dilin inceliklerini yansıtmamasının dışında o dildeki zevkin ve yaratıcılığın ürünü olması bakımından da değerli sanat yapıtlarıdır. Bu yapıtları anlayabilmek, yapıttaki zevki tadabilmek için öğrencinin üst düzey dil becerisine sahip olması gerekmektedir veya özgün yapıtın öğrenci düzeyine göre sanatsal kaideler dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi, öğrenci düzeyine indirgenmesi gerekmektedir.

Başlangıç ve orta düzeydeki öğrenci için özgün metinleri okuyup anlamak oldukça güçtür. Öğrenci mecaz veya örtülü anlamları anlayabilecek düzeyde değildir. Bunların dışında öğrenci dille ilgili de henüz istenilen olgunlaşma düzeyinde değildir. Öğrenci, hedef dilin inceliklerini ancak ileri düzeyde anlayabilir. Bu düzeydeki öğrenciler için metinleri onların düzeyine indirgeyecek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu durum eğitimcileri, yazınsal yapıtlarla okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaya yöneltmiştir.

Bakan (2012), yüksek lisans tezinde metindilbilim ölçütlerinden 'bağlaşıklık' ve 'bağdaşıklık' çerçevesinde Sait Faik'in 'Meserret Otel'i' adlı hikâyesini B1 düzeyine uygun şekilde

yalınlaştırmıştır. Bu çalışma öğrenciler üzerinde uygulanamamıştır, çalışmanın uygulanabilirliği ve verimliliği ölçülememiştir.

Mazlum (2014), yüksek lisans tezinde 'Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç ve Dokuzuncu Hariciye Koğuşu' romanlarını A1 ve A2 düzeyine uyarlamıştır. Yalınlaştırmanın hangi yöntemlere dayandırılarak yapıldığı belirsiz olmakla birlikte tezin sonuna sözlük eklenmiştir.

Eroğlu (2015), yüksek lisans tezinde Ömer Seyfettin'in Üç Nasihat adlı hikâyesini B2 düzeyine göre yalınlaştırmıştır. Yalınlaştırılma; Krashen'in 'anlaşılır girdi' kuramına ve özetleme, yalınlaştırma, kısaltma, bölme, açıklama, genişletim, birleştirme, yerine koyma, düzenleme, düşürme, eksiltme gibi ilkelere göre yapılmıştır. Tezde öğrencinin okuduğunu anlamasına yönelik sorular bulunmamaktadır.

Kutlu (2015), yüksek lisans tezinde Ömer Seyfettin'in 'Kaşığı' ve 'Perili Köşk' adlı hikâyelerini A1-A2 düzeyine uyarlanmıştır. Genel tarama modeli kullanılarak yapılan tezin sonuna okuma öncesi ve sonrası etkinlikler eklenmiştir fakat soruların öğrenci üzerinde etkinliği ve verimliliği ölçülmemiştir.

İpek (2018), yüksek lisans tezinde Mustafa Kutlu'nun 'Ya Tahammül Ya Sefer' isimli hikâyesini B1 düzeyine uyarlamıştır. Tek grup ön test son test desenliyle oluşturulan çalışmada Türkçeyi yabancı olarak öğrenen 30 öğrenciye 2 hafta arayla sırasıyla özgün ve yalınlaştırılmış metin uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı puanlarına bakıldığında yalınlaştırılmış metni okuyan öğrencilerin daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Akıncılar (2018), yüksek lisans tezinde 'Dede Korkut' hikâyelerini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için B1 düzeyine göre yalınlaştırmıştır. Hikâyelerin sonuna tüm becerileri ölçmeye yönelik olarak çeşitli etkinlikler ve okuma metinleri eklenmiştir. Araştırma, genel tarama modeli ve doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılmıştır.

Demirel (2019), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi' isimli yüksek lisans tezinde bir hikâyeyi A2 düzeyine ve diğer hikâyeyi B1 düzeyine 'orta özgünlük ve yapısal yaklaşım' ilkelerini kullanarak yalınlaştırmıştır. Uyarlanan metinlere okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla son test eklenmiştir. Test başarı puanlarına bakılarak yalınlaştırılan metni okuyan öğrencilerin daha yüksek başarı puanına sahip olduğu gözlenmiştir.

Özmen (2019), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirme Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması' isimli doktora tezinde altı öyküyü, metin değiştirme tekniklerinden çözümleme, dönüştürme, yeniden oluşturma yöntemlerini kullanarak A1, A2 ve B1 düzeylerine göre yeniden düzenlemiştir.

Bilgiç (2021), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirme Teknikleri Çerçevesinde Tarık Buğra'nın 'Hayat Böyledir İşte' Adlı Hikâyesinin A2 Düzeyine Uyarlanması' isimli yüksek lisans tezinde metin uyarlama sürecinde bağlı kalınan ilkelere koruma, silme, genişletme, sözcüksel değiştirme, sözdizimsel değiştirme yöntemleri kullanılarak A2 düzeyine uyarlanmıştır. Hikâyenin yalınlaştırılmasından sonra öğrencilere okuduğunu anlama testi yapılmış ve test sonucuna göre öğrenciler için yalınlaştırma çalışmalarının olumlu sonuçlandığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç, üç öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda da göze çarpmaktadır.

Sevcihan (2021), 'Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" Hikâyesinin B1 Seviyesine Uyarlama Çalışması' adlı yüksek lisans tezinde metin değiştirme ilkeleri göz önünde bulundurularak B1 düzeyine uyarlanmıştır. Uyarlanmış metnin özgün metne göre daha anlaşılır olduğu ve öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara daha fazla doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Özgün metinde toplam doğru cevap verme katsayısı 35.14 olurken uyarlanmış metinde 60,52 olduğu görülmektedir.

Şimşek (2022), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Farklı Seviyelere Göre Uyarlanması: Fakir Baykurt – Barış Çöreği Örneği' adlı yüksek lisans tezini, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanarak hazırlamıştır. Yalınlaştırma yapısal ve sezgisel yaklaşım bir arada kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yalınlaştırma çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla eğitimcilerin yalınlaştırma çalışması hakkında görüşleri değerlendirilmiştir.

Dil düzeylerine göre yapılacak bu çalışmalar öğrencinin kademeli öğrenme çalışmalarına hizmet edeceği gibi dilin estetik kullanımı da görmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada yazınsal yapıt yeniden düzenlenirken edebî yönü de korunmaya çalışılmıştır. Yeniden düzenleme çalışmaları hem Avrupa Ortak Bildiri Metni çerçevesindeki ölçütler hem de metindilbilimi bağlamında yapılmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Metin Kullanımı

Özgün metinler, sözcüksel ve sözdizimsel olarak karmaşık bir yapıda olduğundan öğrencide bilişsel olarak aşırı yüklenmeye sebep olabileceği için öğrencide hayal kırıklığına yol açabilir ve hedef dile karşı motivasyonlarının düşmesine neden olur (Young, 1999, s.350)

Yabancı dil öğretiminde özgün metin kullanımının avantajlarıyla birlikte her zaman özgün metin kullanımı mümkün olmayabilmektedir. Çünkü bir metnin öğrenci için çok kolay ya da çok zor olması amaçlanan hedefin dışına çıkılmasına neden olacaktır ve öğrencideki dil öğrenme hevesini kıracaktır. Özgün metinlerin girift görüntüsü, dil düzeyinin düşük olduğu öğrencilerde bu metinlerin anlaşılmasını engelleyecektir. Ayrıca bu metinlerdeki kelimeler ve dilbilgisi yapıları dil öğrenmeye henüz başlayan öğrenciler için düzey üstü olduğundan öğrencilerin bu metinlerden hemen faydalanması mümkün olmayacaktır. Özgün metinlerin anlaşılabilmesi, o dilin kültürü hakkında da bilgi sahibi olmayı gerektirir (Tomo, 2009, s.76).

Yalınlaştırılmış Metin Kullanımı

İkinci/ yabancı dil öğretiminde yalınlaştırılmış metinlerin kullanımını destekleyen en önemli hipotezlerden biri de Krashen'in (1981, 1985) anlaşılır dilsel girdi (the theory of comprehensible input) teorisidir. Krashen'e (1985) göre öğrenciler mevcut dil yetenek düzeylerinin biraz üstünde olan girdiyi anlayarak dillerini geliştirebilirler ve durum Krashen tarafından 'i + 1' olarak adlandırılır. Diğer bir deyişle, dil öğrencilerinin hedef dilde daha üst bir aşamaya geçebilmeleri için bir üst yapıyı içeren girdiyi anlamlandırması gerekmektedir. Girdi anlaşılır olduğu sürece öğrenciler hedef dil özelliklerine maruz kalacaktır. Krashen'e göre ikinci/ yabancı dil edimi için anlaşılır girdi gereklidir ancak tek başına yeterli değildir. Çünkü öğrencilerin de karşılaştıkları girdiyi anlamaları için duygusal olarak güdülenmeleri gerekmektedir (Crossley vd., 2007, s.16).

Bakan'a (2012, s.22) göre yalınlaştırılmış metinler, yabancı dil öğretim sürecine getirdiği pratik fayda ile öğretime daha kısa sürede katkı sağlamaktadır. Yalınlaştırılmış metin kullanımına yönelik eleştirilere de bu sadeştirmelerin bilimsellikten ve profesyonellikten uzak oluşu yönünde bir değerlendirme yapar. Yapılacak olan yalınlaştırma, özgün metnin türü dikkate alınarak metindilbilim bağlamında gerçekleştirilip metinsellik sağlanırsa iletideki özgünlük belli ölçüde korunabilir (Bakan, 2012, s.22).

Metin Yalınlaştırılmasında Metin Dil Bilim

Metindilbilim, anlamın ortaya çıkarılmasında tümce ötesi dil çalışmalarından yola çıkarak metinsel ilişkileri bütüncül bir bakış açısıyla ele alır (İşler, 2009).

Metindilbilimle ilgili ilk çalışmalara metnin dilbilgisel yapısını incelemeyi amaçlayan bir anlayış hâkimdir. Daha sonraki dönemlerde yapılan çalışmalarda ise metnin öncelikle bir iletişim aracı olduğu düşünülerek metnin iletişimsel değeri ve bunu sağlayan unsurlar üzerinde durulmuştur (Bakan, 2012).

Metindilbilim, metinlerin içeriğinden çok, bizzat metnin oluşturulmasında etkili olan kuralları, metinlerin üretimi ve iletişimsel işlevleriyle ilgilenir.

Metindilbilim kavramı şu başlıklar altında incelenir: Sözcüksel Bağlılık, Yinelemeler, Eşdizimlilik, Dilbilgisel Bağlılık, Gönderimler, Artgönderim ve Öngönderim, Değiştirim, Eksilti, Bağlaçlar, Koşutluk, Örtük Anlatım (Sezdirimler ve Çıkarsamalar), Örgeler ve İzlek, Dilbilgisel Eylem Zamanları (İşler, 2009).

Sözcüksel Bağlılık

Metni oluşturan sözcükler; metnin konusunun aktarılmasında önemli işleve sahiptir. Metnin anlamının iletilmesini ve anlamsal tutarlılığının korunmasını sağlar.

Sözcüksel bağlılık, şu gruplara ayrılmaktadır (Halliday & Hasan, 1976):

I. Yineleme

- a) Aynı sözcüklerin yinelenmesi (repetition)
- b) Eşanlamlı ya da yakın anlamli sözcüklerin yinelenmesi (synonym /near synonym)
- c) Üstterimle yineleme (superordinate)
- d) Genel kavramlarla yineleme (general word)

II. Eşdizimlilik

Yinelemeler

Yineleme, bir sözcüğün anlamının metinde daha önce kullanılmış bir sözcüğün anlamını çeşitli biçimlerde anımsatmasını içerirken, aynı zamanda farklı sözcüklerin de tekrarlanması sözcüksel bağlılık sağlayabilir. Bu yinelemeler, metnin anlamını pekiştirir ve tutarlılığını artırır (Oktar, 1997).

Eşdizimlilik

Eşdizimlilik, metin içerisinde bağlam oluşturmak için aynı kavram alanına ait sözcüklerin kullanılmasıdır (Karadağ, 2020).

Dilbilgisel Bağlılık

Metindeki öbekler ve tümceler arasında kurulan dilbilgisel bağlar, metnin bağlılık göstermesinde önemli rol oynamaktadır. Dilbilgisel bağlılık kapsamında incelenecek kavramlar: artgönderim/ öngönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, dilbilgisel eylem zamanları, sezdirimler ve çıkarsamalar, örgeler ve izlek'tir (Dilidüzgün, 2008).

Gönderimler

Metinde bir kavram, varlık veya durumu ifade eden bir söz, bir kez söylendikten sonra aynı tümcede veya yakınındaki bir başka tümcede bu sözün aynen söylenmesi yerine onu karşılayan bir başka kelimenin, kelime grubunun kullanılmasıyla ortaya çıkan yinelemelere gönderim denir (Dilidüzgün, 2008).

Artgönderim ve Öngönderim

Gönderim iki farklı biçimde kullanılır: Artgönderim ve öngönderim. Artgönderim ve öngönderimde metinde gönderim yapılacak kavram, kişi, nesne ne ise onun öncesinde veya sonrasında kullanılır (Elyıldırım, 2008).

Değiştirim

Değiştirim, tümce içindeki ismin, fiilin veya tümcenin kendisinin yerine aynı anlamı sağlayan başka bir dilbilgisi yapısının kullanılması durumudur (Uzun, 1995).

Eksilti

Eksilti metinde anlam kaybına yol açmaz, metnin iletisini değiştirmez. Eksilti anlatımın herhangi bir iletişim kaybına neden olmaması gerekmektedir (Türkben, 2018).

Bağlaçlar

Metinde bağlılığı sağlayan en önemli unsurlardan biri de bağlaçlardır. Bağlaçlar, anlatı metninde çeşitli olayları ve durumları birbirine bağlayan dilsel parçalardır (Dilidüzgün, 2008).

Koşutluk

Koşutluk, bir yapının yinelenerek metindeki bağlılığının artırılması durumudur. Koşutluk sağlanarak metnin estetik değeri artırılırken metnin etkisi de artar. "Koşutluk, bir yapının değişik içerikler ile yinelenmesidir (Süner, 2018).

Örtük Anlatım: Sezdirimler ve Çıkarsamalar

Tümceden anlamsal ya da mantıksal akıl yürütme şeklinde elde edilen bilgidir. Metin açısından her şeyi yüzeysel yapıda belirtmemek için çoğunlukla sezdirme yolu tercih edilir. Bir durumu, olayı doğrudan değil de dolaylı yollardan anlatmaktır. Çıkarsama, metindeki doğru bilgiden hareket ederek yeni bir doğru bilgi üretme durumudur (Dilidüzgün, 2008).

Örgeler ve İzlek

Bir metnin izleği, kısaca 'bu metin neden söz ediyor?' sorusunun yanıtıdır. Uzunluğu ne olursa olsun, kendi içinde bir anlamsal tutarlılık oluşturan her metin, okuyucuda belli bir konu bütünlüğü oluşturmali ve her tutarlı anlatsal yapı, özetlenebilir olmalıdır (Günay, 2007).

Metinlerde izlek, bir dizi olayın ve durumun birleşiminden yola çıkarak genel ve bütün bir olguya işaret ederken örge, izleği oluşturan alt birimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Her örge,

bir izleğin alt birimidir. Yani izlek örgelerden oluşur (Günay, 2007). Örneğin okul izleğinin örgeleri kitap, kalem, öğrenme, öğrenci vb. olabilir.

Dilbilgisel Eylem Zamanları

Metin içinde ayrı zamanların kullanımı, tümcelerle ifade edilen önermeler arasındaki ilişkileri öncelik ve sonralık bakımından açıklayarak, metinde yer alan kişilerin durumlarının ve konumlarının anlaşılmasına, olayların mantıksal olarak sıralanmasına yardımcı olur (Dilidüzgün, 2008).

Metnin bağlaşıklık görünümünü oluşturan 'gönderim', 'değiştirim', 'eksilti', 'sözlüksel ve parçalı yineleme', 'bağlaç kullanımı', 'koşutluk', 'izlek ve örge', 'dilbilgisel eylem zamanları', 'sezdirim ve çıkarsamalar', sözcükler ve tümceler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini ve belirlenmesini sağlar. Tüm bunların birbiriyle etkileşimi ve birleşimi, okuyucunun birebir ilişki kurduğu, metnin görünen yüzünü oluştururken; aynı zamanda mantıklı, tutarlı ve anlamlı bir bütün olan metne ulaşma yolundaki basamaklardır. Bağlaşıklık unsurları, metnin derin yapısındaki bağdaşıklık görünümünü oluşturur.

YÖNTEM

Çalışmada öncelikle yalınlaştırılacak metne karar verilmiştir. Metne karar verme sürecinde, Anadolu kültür öğelerini içinde barındıran bir metin olmasına dikkat edilmiştir. Yerel özellikler taşımakla beraber evrensel bir temayı ele alması metni, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için cazip bir hâle getirmektedir. Bunun yanı sıra yalın bir anlatıma sahip olması, bu metnin seçilmesinin diğer sebeplerindedir.

Metin yalınlaştırılırken metnin özgün dokusu korunarak okuyucunun dildeki estetik hazza ulaşması hedeflenmiştir, böylece okuyucuda daha fazla metin okuma isteği uyandırılacaktır.

Hikâyenin metinbilim ölçütlerine göre çözümlemesi yapıldıktan sonra hikâyeye A2 düzeyini tamamlamış öğrenciler için yapısal olarak daha uygun hâle getirilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş biri deney ve diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Grupların yansız atamayla oluşturulmasıyla deney öncesi benzerliğin sağlandığı kabul edilir. Gruplara sadece son test uygulanır (Karasar, 2005).

Son test kontrol gruplu deneysel desen modeli, bir deneyde etkinin nesnel bir şekilde ölçülmesi ve kontrol edilmesi amacıyla kullanılır. Bu desen modeli, bir müdahalenin etkisini değerlendirmek için deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasını sağlar. Kontrol grubu, müdahaleye maruz kalmayan ve mevcut durumu temsil eden bir gruptur, bu sayede müdahalenin etkisini belirlemek için bir karşılaştırma noktası oluşturur (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel boyutunun uygulandığı çalışma grubu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER) Tophane ve Süleymaniye Şubesinde olmak üzere iki farklı şubede çalışma uygulanmıştır.

Sosyal bilimlerde, genellikle en az 30 örneklem gereklidir (Yağmur, 2017). Çalışma toplam 32 öğrenciyle yapılmıştır. Uygulama A2 düzeyini başarıyla bitirmiş B1.1 düzeyine yeni geçmiş öğrencilerden oluşan iki farklı sınıfta öğretmenlerinin gözetiminde uygulanmıştır. Tophane Şubesinde, yeniden düzenlenmiş metin 14 öğrenciye, Süleymaniye Şubesinde özgün metin 18 öğrenciye okutulup metinle ilgili okuduğunu anlama testi yapılmıştır.

Tablo 1. Demografik istatistikler

<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>Türkiye'de bulunma süresi nedir?</i>	<i>N</i>
Kadın	17	Lise	2	1-3 ay	21
Erkek	15	Lisans	12	3-6 ay	2
Toplam	32	Lisansüstü	17	6-9 ay	2
		Doktora	1	9-12 ay	3
		Toplam	32	1-2 sene	3
				2-4 sene	1
				Toplam	32

Çalışmanın uygulaması iki ayrı sınıfta aynı hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 17'si kadın, 15'i erkektir. Bu öğrencilerin eğitim durumu; 2 lise, 12 lisans, 17 lisansüstü, 1 doktora olarak tespit edilmiştir. Türkiye'de bulunma süreleri; 21 öğrencinin 1-3 ay, 2 öğrencinin 3-6 ay, 2 öğrencinin 6-9 ay, 3 öğrencinin 9-12 ay, 3 öğrencinin 1-2 sene, 1 öğrencinin 2-4 sene şeklinde olduğu Tablo'1'de görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim Türkçe Setlerinden A1, A2 kitapları taranarak ve A2 düzeyindeki öğrencinin söz varlığı ve dilbilgisi konuları belirlenmiştir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan İstanbul adlı ders kitabı ve çalışma kitabından da yalınlaştırma çalışmaları ve metin soruları hazırlanırken yararlanılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim Türkçe Setleri ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan İstanbul adlı ders kitapları arasında dilbilgisi ve söz varlığı açısından bir farklılık olup olmadığının tespiti için iki kitap taranmış, sonuç olarak setlerin benzer özellikler göstermekle beraber temalar ve şekilsel özellikler bakımından ayrıştığı tespit edilmiştir. Uygulamanın yapıldığı öğrencilerin ders işlerken kullandıkları metaryaller İstanbul adlı ders kitabı olsa da daha öncesinde Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim Türkçe Setlerinden faydalanan öğrenciler olduğu bilinmektedir. Örneğin A1 düzeyi için yurt dışında Yedi İklim Türkçe Setleriyle öğrenim gören kişiler A2 düzeyi için Türkiye'ye geldiğinde İstanbul kitaplarıyla eğitimlerine devam etmişlerdir. Bunların dışında metin yalınlaştırılması çalışmasında temel kaynak olarak 'Büyük Türkçe Sözlük' (Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011) kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Hazırlık (ön test) soruları, metin (son test) soruları çoktan seçmeli sorular şeklinde düzenlenmiştir. Hazırlık ve metin sorularının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. 2018 yılında DİLMER'de yapılan uygulamanın dışında başka bir uygulama yapılmamıştır. Hazırlık soruları metne uygun tema etrafında görsellerle desteklenmiştir. Sorular hazırlanırken Bloom taksonomisine göre hatırlama, anlama düzeyine uygun düzenlemiştir.

Aşağıdaki 1. metin sorusu öğrencinin hatırlama düzeyine göre düzenlenmiştir. Bu soruda Hasan'ın nerede yaşadığını öğrencinin hatırlanması istenmektedir.

1. Hasan nerede yaşar?

- a) Yaylada
- b) Dağda
- c) Obada
- d) Köyde

Metin sorularından 3. soruda öğrencinin metni anlama düzeyine göre düzenlenmiştir. Bu soruda öğrencinin metni anlaması ve soruya doğru cevap vermesi beklenmektedir.

3. Emine, neden bir sonraki pazar tekrar Hasan'ın sergisine gelmiş?

- a) Önceki pazarın sebzeleri iyiydi.
- b) Hasan'a soru sormak için
- c) Zaman geçirmek için
- d) Hasan'ı görmek için

Çalışmanın nicel boyutuna ait verilerin değerlendirilmesinde son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın etkisini tespit etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kıyaslanması bağımsız (ilişkisiz) gruplar için normal dağılım sağlanmadığından dolayı Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Mann-Whitney U testi, bağımsız iki grubun karşılaştırılması için kullanılan parametrik olmayan bir testtir. Parametrik test varsayımları yerine getirilmeden, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testinin uygulanması varılan kararın hatalı olmasına neden olabilir. Parametrik test varsayımları yerine gelmediğinde kullanılacak en güçlü test: Mann-Whitney U testidir (Tanrıverdi, 2019) Test sonucuna göre deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermesine bakılarak bu farkın çalışması yapılan deneysel işlemde kaynaklandığı düşünülebilir. Hazırlık ve metin sorularının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Metin Seçimi

Metinde çok fazla mecazın olmaması yalınlaştırma çalışmasına olanak sağlamıştır aksi takdirde metnin derinlikli yapısının yalınlaştırma çalışmasından olumsuz etkilenmemesi olanaksızdır.

Metnin ileti değeri taşımayan öğeleri metin dışında bırakılmıştır. Metnin özgününde var olan ve kültürel değer taşıyan bazı kelimeler olduğu gibi kullanılmış, okuyucunun kelime bilgisinin artırılması ve metnin estetiğinin korunması hedeflenmiştir.

Çalışmada öncelikle yalınlaştırılacak hikâye seçimiyle ilgili kıstaslar (hikâyenin uzunluğu, akıcılığı, kelime çeşitliliği, öğreticiliği, kültürel öğeler barındırması) belirlenmiş ve uzmanlardan bu seçim için görüş alınmıştır. Uzmanlara; Memduh Şevket Esenal'dan Otlakçı, Ömer Seyfettin'den Diyet, Sait Faik Abasıyanık'tan Lüzumsuz Adam, Sabahattin Ali'den Hasan Boğuldu hikayelerinden birinin belirlenmesi istenmiştir. Miles ve Huberman modeline göre belirlenen hikâye, Sabahattin Ali'den Hasan Boğuldu olmuştur. Metne karar verme sürecinde, Anadolu kültür öğelerini içinde barındıran bir metin olmasına dikkat edilmiştir. Yerel özellikler

taşımakla beraber evrensel bir temayı ele alması metni yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için cazip bir hâle getirmektedir. Bunun yanı sıra yalın bir anlatıma sahip olması bu metnin seçilmesinin diğer sebeplerindendir.

Hikâyenin metinbilim ölçütlerine göre çözümlemesi yapıldıktan sonra hikâye A2 düzeyini tamamlamış öğrenciler için uygun hâle getirilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Seti'ndeki dilbilgisi konuları ve A2 düzeyini tamamlamış öğrencilerin kelime dağarcığı göz önünde tutularak metinde düzenlemeler yapılmıştır.

'Hasan Boğuldu' adlı hikâyenin seçilme nedenleri, genel olarak maddeler hâlinde şöyle sıralanabilir:

1. Hikâye ağır sanatlı söyleyişlere, kapalı anlatımlara sahip değildir. Hikâyede nispeten yalın sayılabilecek bir dil kullanılmıştır.
2. Hikâyenin konusu yerel özellikler barındırsa da hikâye evrensel bir tema içinde şekillenmiştir.
3. Hikâyede yerel ağız özellikleri var olsa da bunlar metnin yalınlaştırılmasını etkileyecek oranda değildir.
4. Her milletten okuyucunun okurken kendisinden bir şeyler bulacağı bir metindir.
5. Hikâye, söz varlığı açısından ve yapısal açıdan uyumlu bir özellik göstermektedir.
6. Sabahattin Ali, Türk edebiyatının önde gelen isimlerindedir. Hikâyelerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de okuyup anlayabileceği sadeliğe kavuşması yazarın ve hikâyenin tanıtılması açısından faydalıdır.
7. Hikâyede var olan kültürel öğeler, metni okuyan öğrenciler için hikâyelerin beslendiği kaynaklarını anlamak açısından önemlidir.

Uygulama

Uygulama Tophane Şubesi öğretmenlerinden S.Y'nin gözetmenliğinde uygulamanın hazırlayıcısıyla birlikte 26.11.2018 tarihinde 08.30-12.30 saatlerinde; Süleymaniye Şubesi öğretmenlerinden U.A'nın gözetmenliğinde yine uygulama hazırlayıcıysa birlikte 27.11.2018 tarihinde 13.30-17.30 saatlerinde yapılmıştır. Gözetmen öğretmenlerden sadece sınıf yönetimi ve uygulamanın organizasyonu ile ilgili destek alınmıştır. Gözetmenlerin çalışmanın uygulanması, sonuçları veya analiziyle ilgili çalışmaya herhangi bir katkıları bir söz konusu değildir. Deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı ders planlaması yapılmıştır. Ders planları Ek 4'te ayrıntılarıyla mevcuttur. Çalışmada A2 düzeyi kelime bilgisi ve dilbilgisi kazanımlarına göre son test hazırlanmıştır.

Metnin sanatsal değerini korumak ve öğrencinin kullanacağı bir öğrenme materyali hâline getirmek için uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan taslak çalışma uzmanlar tarafından uygun görülmüştür. Uyarlamada CEFR standartlarına dikkat edilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim Türkçe Setlerinden A1, A2 kitaplarındaki kelime dünyası bölümü ve her ünite için ayrı ayrı belirlenen dilbilgisi konuları taranarak A2 düzeyindeki öğrencinin söz varlığı ve dilbilgisi konuları belirlenmiştir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğretmenleri tarafından hazırlanan İstanbul adlı ders kitabı ve çalışma kitabından da yalınlaştırma çalışmaları ve metin soruları hazırlanırken yararlanılmış ve her ünite sonundaki kelime listeleri incelenerek A2

düzeyindeki öğrencinin kelime dağarcığı belirlenmeye çalışılmıştır. Özgün metin kontrol grubunda, uyarlama metin deney grubunda okutulup metinle ilgili sorulara verilen cevaplardan yola çıkılarak uyarlama metnin aynı dil düzeylerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi ölçülmüştür.

Çalışma düzey belirleme sınavına göre aynı düzeyde oldukları (B1.1) belirlenmiş olan ve A2.2 düzeyine ait dil bilgisi yapıları ve konularına hâkim oldukları varsayılan öğrencilere eşit sürelerde (iki ders saati) uygulanmıştır. Öğrencilerden önce uygulamanın demografik sorulardan oluşan ilk bölümünün doldurulması istenmiştir. Bu sorularla öğrenci profilini belirlemek ve bu profillerle metin anlama çalışmaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamak istenmiştir. Metin okutulmadan önce metin hakkında kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra metne ait görsellerle kelimelerin eşleştirilmesinden oluşan hazırlık sorularının cevaplandırılması istenmiştir. İkinci bölümün ardından son bölümde metin okutulup metin sorularının cevaplandırılması istenerek uygulama bitirilmiştir.

Metnin düzenlenmesi bittikten sonra yalınlaştırılmış metnin başarılı olup olmadığıyla ilgili bir uygulama çalışması yapılmıştır. Öğrenciyi metne hazırlamak için metnin temasıyla (sevgi) ilgili soru ve resimlerle doğru kelimelerin eşleştirmesinden oluşan 6 soruluk bir çalışma hazırlanmıştır, bu çalışma öğrencilere metin okutulmadan önce yaptırılmıştır ve öğrencinin metnin teması ve hikâyenin geçtiği bölgenin kültürü hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Resimler hem öğrenciyi metne hazırlamak için hem hikâyenin geçtiği bölgeyi öğrenciye göstermek amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci düzeyi bakımından zor sayılabilecek bazı kelimeler görseller yardımıyla okuyucuya tanıtılmıştır. Yörük kültürünü ve buna ait bazı kelimeleri yine öğrencinin resimler yoluyla kestirmesi istenmiştir. Hazırlık safhasının ardından metin öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlayıp anlamadıkları 12 soruluk çoktan seçmeli bir testle ölçülmüştür.

BULGULAR

Çalışmanın uygulama kısmından elde edilen veriler aşağıda tablolar şeklinde gösterilmiştir. Veriler SPSS 25 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada son test kontrol gruplu deneysel desenin uygulanabilmesi için bazı şartların oluşması gerekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının birbirinden farklı deneklerden oluşması sağlanmalıdır. Bunun dışında bağımlı değişkene ilişkin verilerin aralık ölçeğinde ya da oranlı ölçek ile ölçülmesi gerekmektedir. Mann Whitney U testinin uygulanabilmesi için gruplara ait puanların normal dağılım özelliği göstermemesi ve gruplara ait varyansların homojenliğinin sağlanmaması gerekmektedir. Tablo 2 ve 3' te öncelikle hazırlık ve metin sorularının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Tablo 3'te görüleceği üzere soru dağılımları anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Sorular normal dağılmadığı için parametrik test uygulanamamıştır. Parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile analizlerin yapılması uzman görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Hazırlık ve Metin Anlama Sorularının Normallik Dağılımları Sonuçları

			İstatistik	Standart Hata
Hazırlık sorularının ortalaması	Ortalama		93,6250	2,38854
	95% Güven Aralığı	Alt Sınır	88,7535	
		Üst Sınır	98,4965	
	5% Budanmış Ortalama		94,9167	
	Medyan		100,0000	
	Varyans		182,565	
	Standart Sapma		13,51164	
	Minimum		64,00	
	Maximum		100,00	
	Aralık		36,00	
	Çeyrekler Açıklığı		,00	
	Çarpıklık		-1,698	,414
	Basıklık		,971	,809
Metin sorularının ortalaması	Ortalama		54,0625	4,75826
	95% Güven Aralığı	Alt Sınır	44,3580	
		Üst Sınır	63,7670	
	5% Budanmış Ortalama		54,5139	
	Medyan		56,0000	
	Varyans		724,512	
	Standart. Sapma		26,91676	
	Minimum		8,00	
	Maximum		92,00	
	Aralık		84,00	
	Çeyrekler Açıklığı		46,50	
	Çarpıklık		-,078	,414
	Basıklık		-,997	,809

Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesiyle çıkan rakamın (yani z-skorların)-1,96 ve + 1,96 arasında olması testin normal dağıldığını gösterir. Tablo 2'de, bu değerler belirtilen aralıkta olsa da asıl normallik dağılımlarının göstergesi Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleriyle yapılır.

Tablo 3. Hazırlık ve Metin Anlama Sorularının Normallik Dağılımları Ortalamaları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik derecesi	P	İstatistik	Serbestlik derecesi	P
Hazırlık sorularının ortalaması	,494	32	,000	,490	32	,000
Metin sorularının ortalaması	,115	32	,200*	,929	32	,037

Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin 0.05'ten büyük P değerlerine sahip olması testin normal dağıldığını gösterir. Tablo 3'te görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testine ait P değeri hazırlık soruları için ,000 ve metin soruları için ,200 olarak Tablo 3'te görülmektedir. Shapiro-Wilk testine ait P değeri hazırlık soruları için ,000 ve metin soruları için ,037 olduğu için test sorularının normal dağılmadığı ortaya çıkmaktadır.

Test soruları normal dağılmadığı için soruların analizleri parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney Testi yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu başlık altında çalışmanın nicel boyutu için yapılan uygulama sonucunda elde edilen katılımcıların başarı puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Hazırlık soruları ve okuduğunu anlama çalışmalarının sonuçları yorumlanmıştır. Öncelikle hazırlık soruları analiz sonuçları Tablo 4'te ve Tablo 5'te verilmiştir. Okuduğunu anlama çalışmasının analizi Tablo 6'da ve Tablo 7'de gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına yönelik son test puanları karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 4. Hazırlık Soruları için Deney ve Kontrol Grubu Toplam Ortalamasının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama Sıralaması	Sıraların Toplamı
Hazırlık sorularının ortalaması	Kontrol	18	15,94	287,00
	Deney	14	17,21	241,00
	Toplam	32		

Hazırlık soruları özelinde sıraların toplamına (Sum of Ranks) bakıldığında kontrol grubuna ait verinin 287,00 deney grubuna ait verinin 241,00 olduğu görülmektedir. Bu analizle metin okutulmadan önce uygulanan hazırlık sorularında kontrol grubunun daha başarılı olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 5. Hazırlık Soruları için Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Ortalamasının Anlamlılık Düzeyi

	Hazırlık sorularının ortalaması
Mann-Whitney U	116,000
Wilcoxon W	287,000
Z	-,559
P	,576

p değeri ,576 olduğu ve 0,05 anlamlılık değerinden büyük çıktığı için hazırlık sorularının ortalaması ile deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 6. Metin Soruları için Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Ortalamasının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama Sıralaması	Sıraların Toplamı
Metin sorularının ortalaması	Kontrol	18	12,36	222,50
	Deney	14	21,82	305,50
	Toplam	32		

Metin sorularının sıraların toplamına bakıldığında (Sum of Ranks); deney kümesine (yalınlaştırılmış metnin okutulduğu grup) 305,50 olarak hesaplanırken, denet kümesinde (özgün metnin okutulduğu grup) 222,50 olarak belirlenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde yalınlaştırılan hikâyenin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı söylenebilmektedir.

Tablo 7. *Metin Soruları için Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Ortalamasının Anlamlılık Düzeyi*

	Metin sorularının ortalaması
Mann-Whitney U	51,500
Wilcoxon W	222,500
Z	-2,841
P	,005

p ,005 değeri 0,05'ten küçük hesaplandığından dolayı metin sorularının ortalaması ile grup değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 7'de görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu başlık altında deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8'de ve Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. *Cinsiyet Değişkeninin Hazırlık ve Metin Sorularına Etkisinin Ortalamasının Sıralaması*

	Cinsiyet	N	Ortalama Sıralaması
Hazırlık sorularının ortalaması	Kadın	17	16,41
	Erkek	15	16,60
	Total	32	
Metin sorularının ortalaması	Kadın	17	16,35
	Erkek	15	16,67
	Total	32	

Hazırlık soruları ve metin sorularının ortalamasında cinsiyet değişkeninin bir farklılık yaratıp yaratmadığı Tablo 8'de analiz edilmiştir.

Tablo 9. *Cinsiyet Değişkeninin Hazırlık ve Metin Sorularına Etkisinin Ortalamasının Anlamlılık Düzeyi*

	Hazırlık sorularının ortalaması	Metin sorularının ortalaması
Test istatistik değ.	,007	,009
Serbestlik der.	1	1
P	,934	,925

Hazırlık soruları ve metin sorularının ortalamasında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Asymp. Sig. (anlamlılık düzeyi) değeri hazırlık sorularının ortalaması için ,934 olurken metin sorularının ortalamasında ,925 olarak hesaplanmıştır. P değerleri (p>0,05) büyük olduğu için cinsiyet değişkeninin hazırlık ve metin sorularına anlamlı bir etkisi ölçülemediği Tablo 9'da gösterilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu başlık altında deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde eğitim değişkeninin etkisinin olup olmadığı Tablo 10'da ve Tablo 11'de incelenmiştir.

Tablo 10. *Eğitim Değişkeninin Hazırlık ve Metin Sorularına Etkisinin Ortalamasının Sıralaması*

	Eğitim	N	Ortalama Sıralaması
Hazırlık sorularının ortalaması	Lise	2	12,25
	Lisans	12	16,83
	Lisansüstü	17	16,59
	Doktora	1	19,50
	Total	32	
Metin sorularının ortalaması	Lise	2	20,00
	Lisans	12	17,67
	Lisansüstü	17	15,09
	Doktora	1	19,50
	Total	32	

Hazırlık soruları ve metin sorularının ortalaması ile eğitim düzeyi arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığı Tablo 10'da incelenmiştir.

Tablo 11. *Eğitim Değişkeninin Hazırlık ve Metin Sorularına Etkisinin Ortalamasının Anlamlılık Düzeyi*

	Hazırlık sorularının ortalaması	Metin sorularının ortalaması
Test istatistik değeri	1,145	,959
Serbestlik derecesi	3	3
p	,766	,811

Hazırlık soruları ortalamasının p değeri ,766 olarak hesaplanırken metin soruları ortalamasının p değeri ,811 olarak hesaplanmıştır. Eğitim düzeyinin hazırlık ve metin sorularına etkisi $p > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılık yaratmadığı Tablo 11 'de görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu başlık altında deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde Türkiye'de bulunma süresi değişkeninin etkisinin olup olmadığı Tablo 12'de ve Tablo 13'te incelenmiştir.

Tablo 12. *Türkiye'de Bulunma Süresinin Hazırlık ve Metni Anlama Sorularına Etkisinin Ortalamasının Sıralaması*

	Türkiye'de bulunma süresi nedir?	N	Ortalama Sıralaması
Hazırlık sorularının ortalaması	1-3 ay	21	16,45
	3-6 ay	2	19,50
	6-9 ay	2	19,50
	9-12 ay	3	13,67
	1-2 sene	3	14,67
	2-4 sene	1	19,50
	Total	32	
	1-3 ay	21	12,57

Metin sorularının ortalaması	3-6 ay	2	17,75
	6-9 ay	2	24,75
	9-12 ay	3	25,50
	1-2 sene	3	26,17
	2-4 sene	1	24,00
	Total	32	

Türkiye'de bulunma süresinin soruların ortalamasına herhangi etkisinin olup olmadığı Tablo 12'de araştırılmıştır.

Tablo 13. *Türkiye'de Bulunma Süresinin Hazırlık Ve Metni Anlama Sorularına Etkisinin Ortalamasının Anlamlılık Düzeyi*

	Hazırlık sorularının ortalaması	Metin sorularının ortalaması
Test istatistik değeri	1,947	11,941
Serbestlik derecesi	5	5
p	,856	,036

Türkiye'de bulunma süresi göz önünde bulundurularak yapılan hesaplamada, hazırlık sorularının ortalamasına ait p değeri 0,856 olarak hesaplanmıştır, $p > 0,05$ olduğundan hazırlık sorularının ortalaması ile Türkiye'de bulunma süresi arasında herhangi bir ilişki yoktur. Metin sorularının ortalamasına bakıldığında p değerinin 0,036 olduğu yani $p < 0,05$ olarak hesaplandığı Tablo 13'te görülmektedir. Bu veri Türkiye'de bulunma süresinin metin soruları ortalamasına yansıdığı görülmektedir.

Çalışmada demografik unsurlarla hem hazırlık hem de metin sorularının ortalamasının anlamlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Metin sorularının doğru cevaplandırılmasıyla ve demografik unsurlar arasındaki Türkiye'de bulunma süresiyle ilgili sorunun dışında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bilgiye dayanarak Türkiye'de bulunma süresinin dil edinimini olumlu yönde etkilediği dolayısıyla Türkiye'de daha uzun süre kalanların kısa süre kalanlara oranla okuduğunu anlama becerisinin daha iyi olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler, eğitim düzeyi düşük öğrencilere oranla metin sorularını daha fazla doğru yanıtlamıştır. Tablolar incelendiğinde bu fark çok büyük bir fark yaratmadığı için $p > 0,05$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir farklılık oluşturamamıştır.

Yalınlaştırılmış metin okutulan sınıfın (deney grubu) özgün metin okutulan sınıfa oranla metin sorularını daha fazla doğru cevapladığı tablolarda görülmektedir. Bu verilere bakılarak yalınlaştırılmış metnin okuma- anlama becerisini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' hikâyesi A2 düzeyine uyarlanması CEFR standartlarına göre ve metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımından incelenmiş ve yalınlaştırma yapılmıştır. Yalınlaştırılmış metnin uygulaması İstanbul'da bir dil merkezinde okuduğunu anlamaya yönelik test sorularıyla belirlenmiştir. Test sonuçlarına göre yalınlaştırılmış metni okuyan öğrencilerin başarı puanları, özgün metni okuyan öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksektir.

Bu çalışmada yalınlaştırma CEFR standartları göz önünde bulundurularak metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve bağlaşıklığa göre yapılmıştır. Yalınlaştırılan hikâye Ek 1 'de yer almaktadır. Dil bilgisi yapıları, metnin iletisinin korunması için özgününde en yakın şekilde

yalınlaştırılmıştır. Yalınlaştırılmış metnin uygulamasının yapılması ve belirtilen diğer sebepler çalışmayı diğerlerinden ayırmaktadır.

Çalışma öncesinde alanda daha önce yapılmış çalışmalar taranmıştır. Yalınlaştırma çalışmalarının daha çok geleneksel yöntemlerle (dil bilgisi yapılarının değiştirilmesi) yapıldığı ve yalınlaştırılmış metnin uygulamasının yapılmadığı tespit edilmiştir. Edebî metinlerin öğrenci düzeylerine göre uyarlandığı çalışmalar incelendiğinde sonuçları itibarıyla bu çalışmalar birbirinden ayrılmaktadır. Örneğin; İpek (2018), Mustafa Kutlu'nun 'Ya Tahammül Ya Sefer' isimli hikâyesini B1 düzeyine uyarlayarak 30 öğrenciyle uygulamasını gerçekleştirmiştir. Ön test ve son test tekniğiyle yapılan uygulama sonuçlarına göre yalınlaştırılmış metni okuyan öğrencilerin daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Demirel (2019), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi' isimli tezinde bir hikâyeyi A2 düzeyine ve diğer hikâyeyi B1 düzeyine uyarlayarak metinlerin okuduğunu anlama becerisini son test tekniği kullanılarak ölçmüştür, test sonuçlarına göre yalınlaştırılan metni okuyan öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bilgiç (2021), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleri Çerçevesinde Tarık Buğra'nın 'Hayat Böyledir İşte' adlı hikâyesinin A2 Düzeyine Uyarlanması' isimli yüksek lisans tezinin uygulama sonuçları karşılaştırıldığında, özgün metni okuyan öğrencilerin başarı oranı %46,942 iken yalınlaştırılmış metni okuyan öğrencilerin başarı oranı %78,6 saptanmıştır. Sevcihan (2021), 'Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" Hikâyesinin B1 Düzeyine Uyarlama Çalışması' adlı yüksek lisans tezinde metin değiştirim ilkeleri göz önünde bulundurularak B1 düzeyine uyarlamıştır. Uyarlanmış metnin özgün metne göre daha anlaşılır olduğu öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanmış sorulara daha doğru cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Özgün metinde toplam doğru cevap verme katsayısı 35,14 olurken uyarlanmış metinde 60,52 olduğu görülmektedir.

Metnin yalınlaştırılmasından sonra uygulanan okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan testlerin başarı puanlarının sonuçları değerlendirildiğinde yalınlaştırılmış metni okuyan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deneysel desende düzenlenmiş az sayıda yalınlaştırma çalışması olduğu tespit edilmiştir. Demirel'in (2019) 'Hayat Güzeldir', İpek'in (2018) 'Ya Tahammül Ya Sefer' isimli hikâye düzenlemeleriyle ile Aytan vd.'nin (2021) Nasrettin Hoca fıkrası düzenlemesinde de yalınlaştırılmış metinleri okuyan öğrencilerin özgün metni okuyan öğrencilerden daha başarılı sonuçlar aldığı görülmüştür, bu durumun mevcut yalınlaştırma çalışmasını desteklediği sonucuna varılabilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere hazırlık soruları için deney ve kontrol grubunun toplam ortalamasının p değeri ,576 olduğu ve 0,05 anlamlılık değerinden büyük çıktığı için hazırlık sorularının ortalaması ile deney kümesi ve denet kümesi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Analiz sonucuna bakıldığında deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Tablo 5'te metin soruları için deney ve kontrol grubu toplam ortalamasının p değeri ,005 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,05'ten küçük hesaplandığından dolayı metin sorularının ortalaması ile grup değişkenleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durumda yalınlaştırılmış metnin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı dolayısıyla okuduğunu anlama sorularına yönelik soruları daha doğru cevapladıkları sonucuna varılabilir.

Yalınlaştırılmış metin okutulan sınıfın (deney kümesi) özgün metin okutulan sınıfa oranla metin sorularını daha fazla doğru cevapladığı ortaya çıkmaktadır. Test sonuçlarına bakılarak yalınlaştırılmış metnin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Bilgiç (2021), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirme Teknikleri Çerçevesinde Tarık Buğra'nın 'Hayat Böyledir İşte' adlı hikâyesinin A2 Düzeyine Uyarlanması' isimli yüksek lisans tezinde okuduğunu anlama başarısına cinsiyet, yaş, ana dili değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Kadın öğrencilerin başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılırken yaş değişkeninin önemli bir fark yaratmadığı görülmüştür. Ana dili değişkeninde Arapça- Farsça dil grubu öğrencileri ve Avrupa- Asya dil grubu öğrencileriyle karşılaştırılmıştır, sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu durum mevcut çalışmada incelenen cinsiyet, eğitim, Türkiye'de bulunma süresi değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısına etkisiyle benzer özellikler göstermektedir.

Çalışmada okuduğunu anlama başarısının; cinsiyet, eğitim, Türkiye'de bulunma süresi gibi değişikliklerden etkilenip etkilenmediği de araştırılmıştır. Bu değişkenlerden Türkiye'de bulunma süresinin okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de bulunma süresinin daha fazla olduğu öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenilen dile ne kadar çok maruz kalırsa dili öğrenme süresinin o kadar hızlanacağı sonucuna varılabilir. Bunun dışında eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler eğitim düzeyi düşük öğrencilerle kıyaslandığında başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre eğitim düzeyi ve okuduğunu anlama başarısı arasında bir paralellik olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak çalışma Türk kültür öğelerini barındırması ve Türkçe öğrenmek isteyenler için alternatif kaynak olması bakımından alan yazınına katkı sağlayacaktır.

Yalınlaştıma çalışmalarının sistemli ve sürekli bir şekilde yapılması desteklenmelidir. Yalınlaştırılmış yapıtlar, öğrencinin ulaşımının kolay olması bakımından dijital öğrenme platformlarına da aktarılabilir. Bu çalışmalar, öğrenci düzeyine göre düzenlenebilir. Kendi kendine dil öğrenmeye çalışan öğrenciler için okuduğunu anlamaya yönelik metin etkinlikleriyle öğrencinin kendini ölçmesi sağlanabilir. Öğrencinin dilin kültürel öğelerini görmesi bakımından yalınlaştırılacak yapıtlar uzmanlardan görüş alınarak titizlikle seçilebilir. Yalınlaştırılan yapıt, dilin estetiğine zarar vermeden özgün hâline en yakın şekliyle düzenlenmelidir. Öğrencinin kendi düzeyinde çok karşılaşmadığı fakat öğrenmesinin faydalı olduğu kelimeler yapıtla beraber liste hâlinde anlamları ve kullanım örnekleriyle beraber verilebilir. Yalınlaştırma çalışmaları sadece yazınsal yapıtların belli türlerinde değil tüm türlerinde yapılabilir. Bu çalışmaların yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi daha fazla öğrenciye ulaşmak açısından önemlidir dolayısıyla alternatif öğrenme araçlarının çoğaltılması öğrenciye seçme özgürlüğü sunacağından yalınlaştırma çalışmalarının sürdürülmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akıncılar, A. (2018). *Türkçe öğrenen yabancılar için Dede Korkut Hikâyeleri'nin B1 düzeyinde yalınlaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Akyüz, G. (2019). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nden yararlanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arat, E. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil politikası, kültür, yöntem ve teknoloji üzerine güncel yaklaşımlar. *Türkiyat Mecmuası*, 32, 2.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılar türkçe öğretiminde metinbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi : Sait Faik Abasıyanık "Meserret Oteli"*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A., & DüNDAR, S. (2017). Okuma Stratejileri öğretiminin türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Bilgiç, B. (2021). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleri çerçevesinde Tarık Buğra'nın 'Hayat Böyledir İşte' adlı hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Crossley, S., & David Allen, D. (2012). Text simplification and comprehensible input: a case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108.
- Demirel, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Ankara.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Elyıldırım, S. (2008). Ömer Seyfettin öykülerinde artgönderim kullanımı. *Atatürk Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(36), 121-146.
- Erişek, Ö., & Yücel, F. (2002). Yazınsal eserlerin dil öğretiminde yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 63-76.
- Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikâyesinin yabancılar Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikâyesinin yabancılar Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Erol, H., & Gülcü, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin bilgisayar destekli öğretimi ile ilgili yabancı öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1115-1130.
- Göçer, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Günay, D. (2017). *Metin bilgisi*. Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Gürsoy Akyüz, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nden yararlanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnayet, A. (2008). Hanyu Wailaici Cidian'a göre Çinceye geçen Türkçe kelimeler. *Turkish Studies*, 3(1), 278-295.
- İpek, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun Ya Tahammül Ya Sefer isimli hikâyesinin sadeleştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, B. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşdizimlilik: bir model önerisi. *Dilbilim Dergisi*, 34(20), 27-56.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kutlu, A. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşığı ve Perili Köşk adlı hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı dil öğretiminde okuma- anlama becerisinin kazandırılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Mazlum, D. (2014). *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç ve Dokuzuncu Hariciye Koğuşu romanlarının A1-A2 seviyesine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Oktar, L. (1997). Çevreye ilişkin haber metinlerinde eşdizimsel örüntüleme. *XI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, ss.163-180.
- Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Süner, R. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazımsal metinlerin B1 düzeyine uyarlanması: Eskiçi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sabahattin, A. (1942). *Hasan Boğuldu*. Yapı Kredi Yayınları.
- Seferoğlu, E. (2015). Zülfü Livaneli anlatılarında bakış açısı ve anlatıcı. *Turkish Studies*, 10(8), 1833-1852.
- Sevcihan, A. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Pembe İncili Kaftan hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Shirzadi, S. (2014). Syntactic and lexical simplification: The impact on EFL listening comprehension at low and high language proficiency levels. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 566-571.

- Şimşek, C. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazınsal metinlerin farklı seviyelere göre uyarlanması: Fakir Baykurt-Barış Çöreği örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Tanrıverdi, E. (2019). *Parametrik olmayan testler: Teori ve uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uzun, L. (1995). *Orhun yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Simurg Yayınları.
- Yağmur, B. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *The Journal of Academic Social Sciences*, 47(47), 480-495.



IBAD, 2023; (15): 80-91

<https://doi.org/10.21733/ibad.1272044>

Derleme Makale / Review Article

Afet Sonrası Durumlara Yönelik Hazırlanan Psikososyal Destek Uygulamalarının ve Çalışmalarının İncelenmesi

Review of Psychosocial Support Practices and Practices Prepared for Post- Disaster Situations

Şule Aksoy^{1*}

Zekavet Kabasakal²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye,

Master Degree Student, Dokuz Eylül University, Turkey

suleaksoy2000@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7336-0945>

² Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye,

Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Turkey

zekavetkabasakal@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3450-1060>

Makale geliş tarihi / First received : 12.04.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 13.06.2023

80

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makalemizde açık erişimli çalışmalar sistematik derleme yöntemi ile araştırılıp analiz edilmiştir. Bu sebeple makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 12%

Atıf bilgisi / Citation:

Aksoy, Ş., & Kabasakal, Z. (2023). Afet sonrası durumlara yönelik hazırlanan psikososyal destek uygulamalarının ve çalışmalarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 80-91.

ÖZ

Türkiye’de son yıllarda yaşanan afetler kayıplara ve toplumsal boyutta etkilere sebep olmaktadır. Birçok can kaybına sebep olan depremlerden Türkiye’ nin büyük kısmı çeşitli açılardan etkilenmiştir. Bu durumda, bireylerin afetin psikolojik etkilerini atlatabilmelerine destek olabilecek psikososyal destek uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı, afet sonrası durumlara yönelik hazırlanan psikososyal destek uygulamalarını ve afet sonrası psikososyal destek konusunu ele alan çalışmalarının incelenerek bu alanda geliştirilecek psikososyal destek uygulamalarına ışık tutmaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda afet sonrası durumlara yönelik hazırlanmış psikososyal destek uygulamalarının ve çalışmaların belirlenmesi için Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, PubMed, Researchgate veri tabanlarından “afet”, “afet sonrası”, “psikososyal destek”, “psikososyal müdahale”, “afet sonrası psikososyal destek”, “Türkiye’ de afet sonrası” ve bu kavramların İngilizce karşılıkları aratılarak 26 çalışmaya erişilmiştir. Erişilen çalışmalardan 20’si yurt içi literatürde, altısı yurt dışı literatürde yer almaktadır. İncelenen çalışmalar sonucunda, afet sonrası psikososyal destek uygulamalarının ve çalışmalarının genellikle afetten etkilenen bireylerin tamamına yönelik hazırlandığı; toplumun farklı kademelerine, yaş gruplarına, mesleklere, afet bölgesinde görev alan çalışmacılara yönelik sınırlı sayıda uygulama ve çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Afet sonrası psikososyal destek uygulamalarının toplumun kademeleri özelinde; yaş, meslek, afetten etkilenme seviyesi göz önünde bulundurularak yapılandırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Afet, afet sonrası, psikososyal destek, psikososyal müdahale.

ABSTRACT

The disasters that have occurred in Turkey in recent years have caused losses and social impacts. The most of Turkey has been affected by earthquakes that cause many losses of life in various ways. In this case, psychosocial support practices that can support individuals to overcome the psychological effects of the disaster are important. The aim of the study is to shed light on the psychosocial support practices prepared for post-disaster situations and the psychosocial support practices to be developed in this field by examining the studies that address the subject of post-disaster psychosocial support. In order to determine psychosocial support practices and studies prepared for post-disaster situations in line with the stated purpose, Google Academic, YÖK National Thesis Center, PubMed, Researchgate databases from “disaster”, “post-disaster”, “psychosocial support”, “Psychosocial intervention”, “post-disaster psychosocial support”, “post-disaster in Turkey” and the English equivalents of these concepts were searched and 26 studies were reached. Of the studies accessed, 20 are in the domestic literature and six are in the foreign literature. As a result of the studies examined, it has been concluded that post-disaster psychosocial support practices and studies are generally prepared for all affected individuals; a limited number of applications and studies are carried out for different levels of society, age groups, professions, and employees working in the disaster region. Post-disaster psychosocial support practices may be proposed to be structured by considering the age, occupation, and level of disaster impact in the context of the society.

Keywords

Disaster, post-disaster, psychosocial support, psychosocial intervention.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (TDK)'nun tanımına göre afet, çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım olarak tanımlanır (TDK, 2023). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD)'nın açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğündeki afet tanımında ise afet, toplumun tümünde ya da belli kesimlerinde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara sebep olan, olağan hayat akışını ve bireylerin faaliyetlerini durduran veya aksatan, etkilediği toplumun baş edebilme düzeyinin yetersiz kaldığı doğa, teknoloji ya da insan kaynaklı olay olarak tanımlanır. Aynı zamanda AFAD afeti bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuç olarak nitelendirir (AFAD Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü, 2023). Türkiye’de tarih boyunca deprem, heyelan, sel, çığ gibi afetler büyük yıkım ve kayıplara yol açmıştır. En fazla hasar ve kayba neden olan afet ise deprem olarak görülmektedir. Bu sebeple bu çalışma genelinde genellikle “deprem” doğal afeti ele alınmıştır. Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü’nün raporlarında Türk tarihinde 1903-2014 yılları arasında ölçülen büyük depremlerin ve depremlerde oluşan hasar, kayıpların listesi yer almaktadır. Bu listeye göre yakın tarihte gerçekleşmiş ve toplumsal sarsılmaya sebep olmuş depremlere 1999 yılı Gölcük ve Düzce depremleri örnek verilebilir. 1999 depremleri ardından 2011 yılında Van’da meydana gelmiş olan 7,2 büyüklüğündeki deprem de büyük yıkım ve zarara yol açmıştır. 2020 yılında Elazığ ve İzmir’de meydana gelen depremler de yine yıkıma ve can kaybına sebep olan depremler arasında yer almaktadır (Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü, 2023.) Bu depremlerin etkileri farklı boyutları ile halen yapılan çalışmalara konu olmaktadır. Son olarak Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olarak 7,7 ve 7,6 büyüklüklerinde iki deprem meydana gelmiştir. Bu depremler sebebiyle Türkiye’nin 11 ilinde büyük çaplı yıkımlar yaşanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan 2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu’nda yer alan verilere göre 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinde 48 binden fazla insan hayatını kaybetmiş ve yarım milyondan fazla bina hasar görmüştür (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Yaşanan bu büyük depremlerin ardından ülkenin büyük bir kısmı farklı açılardan etkilenmiştir. Afet sonrası konusunda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bireylerin afetlerden yaralanma ve maruz kalma gibi fiziksel boyutta, mülk kayıpları gibi gizli boyutta olmak üzere iki türde hasar alabileceği görülmektedir (Eyre, 2008). Büyük afetlerin ardından uygulanacak psikososyal destekler bireylerin psikolojik sağlıklarını korumaları açısından büyük önem taşımaktadır. Kuruluşlar Arası Daimi Komite (IASC / Inter-Agency Standing Committee), Acil Durumlarda Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek El Kitabı’nda psikososyal destek kavramını, kişilerin psikososyal iyilik hallerini korumak ve herhangi olası davranış bozukluklarını önlemek ve/veya gidermek amacıyla yapılan her türlü içsel ve dışsal destekleri kapsayan bir faaliyetler bütünü olarak tanımlamaktadır (Kuruluşlar Arası Daimi Komitesi / ISAC, 2007; akt. Özcan, 2018). Psikososyal desteğin bireysel olarak psikolojik iyilik hallinin oluşturulmasına ve korunmasına yönelik sağlanabilmesinin yanı sıra toplum ve aile bütününde iletişimin verimli bir şekilde sağlanıp, ilişkilerin sağlıklı şekilde kurulması ve yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aile Bakanlığı, 2018).

Türkiye’de son yıllarda meydana gelen afetlerin ardından, afet sonrası durumlara yönelik geliştirilen psikososyal destek uygulamaları ve bu uygulamaları ele alan çalışmalar artış göstermiştir fakat Türkçe literatürde birden fazla afet sonrası psikososyal destek programını inceleyerek değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile afet sonrası durumlara

yönelik hazırlanan psikososyal destek uygulamalarını ve afet sonrası psikososyal destek konusunu ele alan çalışmaların incelenerek bu alanda yeni geliştirilecek psikososyal destek uygulamalarına katkıda bulunulması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri başlığı altında yer alan sistematik derleme yöntemiyle afet konularında yapılan psikososyal destek çalışmaları analiz edilmiştir. “Sistematik derleme, alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir en iyi araştırma kanıtını belirlemek için benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıdaki araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir” (Karaçam, 2013, s.26). Bu kapsamda afet konularında geliştirilmiş, uygulanmış ya da değerlendirilmiş araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. İncelenen çalışmalar Tablo 1’de sınıflandırılarak analiz edilip raporlaştırılmıştır.

Afet konularında yapılan psikososyal destek çalışmalarının belirlenmesi için Google Akademikte “afet”, “afet sonrası”, “psikososyal destek”, “psikososyal müdahale”, “afet sonrası psikososyal destek”, “Türkiye’ de afet sonrası” kavramları; YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından “afet”, “afet sonrası” kavramları, PubMed veri tabanından “disaster”, “after disaster”, “psychosocial support” kavramları, Researchgate veri tabanından “afet” ve “disaster” kavramları aratılarak 26 çalışmaya erişilmiştir. Erişilen çalışmalardan 13’ü makale 9’u yüksek lisans tezi, 4’ü yönerge, kılavuz, müdahale kitabıdır. 2001-2022 yılları arasında yapılmış çalışmalar ele alınmıştır. İncelenen çalışmalarla ilgili elde edilen bulgular aşağıda sıralanmaktadır.

BULGULAR

Tablo 1. Afet Konularında Yapılan Psikososyal Destek Programlarını Ele Alan Çalışmalar

Araştırma Kodu/ İsmi	Yazar(lar) ve Yıl	Çalışma Grubu	Ülke	Değişkenler	Veri Toplama Araçları	Araştırma ve Veri Analiz Yöntemi
A1/ Afetlerde Psikososyal Hizmetler: Marmara ve Van Depremleri Karşılaştırmalı Analizi	Altun (2016)	Afet sonrası uygulanan psikososyal destek çalışmaları	Türkiye	Afetin türü, depremin yılı ve konumu	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A2/ Afet ve Acil Durumlarda Akut Dönem Psikososyal Destek Müdahaleleri	Şen (2022)	Afet sonrası akut dönemde uygulanan psikososyal destek çalışmaları	Türkiye	Psikososyal desteğin uygulanma zamanı	Literatür tarama, mesleki saha tecrübesi	Nitel araştırma yöntemi
A3/ Afet Sonrası Psikososyal Destek Uygulamaları	Aydın (2014)	Afet sonrası uygulanan psikososyal destek çalışmaları	Türkiye	Afet türü, afet yılı	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A4/ Koronavirüs Salgın Sürecinde ve Afet Dönemlerinde Psikolojik Destek Hizmeti: Aile-Odaklı Psikolojik Müdahale Programı	Genç, Turhan ve Tanhan (2021)	Afet sonrası uygulanan bireysel ve ailelere yönelik psikososyal destek çalışmaları	Türkiye	Afet türü, çalışmaların hedef kitlesi	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A5/ Afet Odaklı Acil Manevi Sosyal Hizmet Uygulamaları Bağlamında Türkiye’ye Yönelik Bir Model Önerisi	Seyyar ve Yumurtacı (2016)	Almanya ve İngiltere’ de afet sürecinde uygulanan manevi sosyal hizmetler	Türkiye	Çalışmaların yapıldığı ülke, çalışmaların odak yaklaşımı	Literatür taraması	Nitel araştırma yöntemi
A6/ Afetlerde Sosyal Hizmetler	Özçelik (2020)	Afetlerde sosyal hizmet çalışmaları	Türkiye	Uygulanan sosyal hizmetin türü	Literatür taraması	Nitel araştırma yöntemi
A7/ Afetlerde Psikolojik Destek İçin Psikolojik Danışmanlara Yönelik Çevrimiçi Eğitim Geliştirilmesi	Erdur Baker, Yıldırım ve Altun (2018)	Çeşitli eğitim düzeylerinde ve farklı iş kollarında çalışan psikolojik danışmanlar	Türkiye	Psikolojik danışmanların ihtiyaçları	Psikolojik Danışmanların İhtiyaç Analizi Anketi, Engelli Grupları İhtiyaç Analizi Belirleme Görüşme Formu, Öğrenme Nesnesi Değerlendirme Ölçeği, Kullanışlılık Değerlendirme Anketi, Memnuniyet Anketi, Literatür tarama	İstatistiksel analiz, odak grup görüşmesi

A8/ 2020 Elazığ Depremi: Depremzedelere Manevi Danışmanlık ve Rehberlik	Tursun (2021)	Afetlerden sonra uygulanan manevi danışmanlık hizmetleri, 2020 Elazığ depreminden sonra uygulanan manevi danışmanlık hizmetleri	Türkiye	Psikososyal hizmetin türü, depremin konumu-yılı	Literatür tarama, Gözlem	Nitel araştırma yöntemi
A9/ Yardım Edenlere Nasıl Yardım Edilecek?: Afetlerde Çalışan Profesyonellerle Bütünleyici Grup Terapisi Uygulamaları	Güre (2022)	Afetlerde çalışan profesyonel çalışanlar	Türkiye	Psikososyal müdahale türü, afetlerde çalışan profesyonellerin geçirdikleri ruhsal bozukluklar	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A10/ Deprem'den Sonra Yaşantının Normalleşme ve Psikososyal Destek Süreci İçin Bir Model	İlhan (2015)	Temel Afet Bilinci Eğitimi çalışmasına ait bilgiler, deprem kayıtları, yapı kayıtları	Türkiye	İzmir ilindeki deprem sıklığı, sayısı, toplumun Temel Afet Bilinci Eğitimi verilen çeşitli kesimleri	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A11/ Afetlerin Psikososyal Etkilerinin Yönetimi	Acı ve Kutlu (2018)	Afetlerin psikososyal etkileri ve psikososyal yaklaşımı ele alan çalışmalar	Türkiye	Afetlerin çeşitli psikososyal etkileri	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A12/ Van Erciş Depremleri Sonrası Yürütülen Psikososyal Destek Programlarının Değerlendirilmesi	UNICEF (Kalaycıoğlu, Karancı, Yılmaz, Şahin, Akyıldırım, Ergenç) (2015)	Van Erciş depreminden etkilenmiş bireyler ve aileler	Türkiye	Uygulanan eğitimlerin psikososyal etkililik alanları	Hane halkı anketleri, personele yönelik çevrimiçi anketler	ANOVA analizi
A13/ Psycho-Social Support in Situations of Mass Emergency	Seynaeve (2001)	Çeşitli ülkelerde yaşanmış acil müdahale gerektirmiş toplumsal olaylar, afetler	Belçika	Afetlerden sonra bireylerin ihtiyaçlarının kapsamı	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A14/ Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings	Inter-Agency Standing Committee/ IASC (Rochanakorn) (2007)	Toplumu etkileyen acil müdahale gerektiren olaylar ve afetler	İsviçre	Afetin türü, müdahale gerektiren olayın türü	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A15/ Psychosocial Care for People Affected By Disasters And Major Incidents	NATO (Stok) (2008)	Toplumu etkileyen büyük olaylar, çatışmaları, afetler ve terörizm	NATO ülkeleri	Psikososyal- psikolojik müdahalenin süresi, afetin- olayın türü	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A16/ TENTS Guidelines: Development of Post-Disaster Psychosocial Care Guidelines Through a Delphi Process	Bisson, Tavakoly, Witteveen, Ajduoviç ve diğerleri (2010)	Afet sonrasında psikososyal değişkenleri ele alan çalışmalar	Türkiye	Psikososyal müdahalenin türü	Literatür tarama, Anket	Nitel araştırma yöntemi, İstatistiksel analiz
A17/ Post-Disaster Psychosocial Services Across Europe: The TENTS Project.	Bisson, Tavakoly, Witteveen, Ajduoviç ve diğerleri (2012)	Afet sonrasında psikososyal değişkenleri ele alan çalışmalar	İsviçre	Psikososyal müdahalenin türü	Literatür tarama, Anket	Nitel araştırma yöntemi, İstatistiksel analiz
A18/ Post-Disaster Mental Health and Psychosocial Support in the Areas Affected by the Great East Japan Earthquake: A Qualitative Study	Seto, Nemoto, Kobayashi, Kikuchi, Honda, Kim, Kelman ve Tomita (2019)	Doğu Japonya depremi sonrasında sağlanan psikososyal destek çalışmaları	Japonya	Psikososyal destek türleri	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A19/ Afet Müdahale Ekipleri İçin Psikososyal Beceri Kazanımı Programının Hazırlanması ve Etkililiğinin İncelenmesi	Arasan- Özbay (2015)	ASYA Arama Kurtarma Ekibinden 28 görevli	Türkiye	Psikolojik dayanıklılık düzeyi	Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu	Whitney U- Testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi
A20/ Türkiye'de 1999 Marmara Depremi'nden İtibaren Afet ve Acil Durumlarda Psikososyal Destek Uygulamalarının Gelişimi	Serhat (2021)	1999 Marmara Depremi'nden sonra ortaya konulan psikososyal destek çalışmaları, kurumsal raporlar, alan araştırmaları ve internet kaynaklarından elde edilen veriler	Türkiye	Psikososyal desteğin kapsamı	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A21/ Afet Sonrasına Yönelik Psikolojik İlk Yardım	Pozam (2022)	Psikolojik ilkyardım konusunda saha deneyimi olan 20 uzman	Türkiye	Meslek, afete maruz kalma durumu, yaş, eğitim seviyesi	Yarı yapılandırılmış mülakat, Sosyodemografik ve Mesleki Bilgi	Kalitatif analiz

Uygulaması'nın Geliştirilmesi ve Uygulanması					Formu, Uygulama Değerlendirme Formu	
A22/ Afetlerde Psikososyal Hizmetlerin Etkililiği: Türk Kızılayı ve 2005 Pakistan Depremi	Kılıç (2005)	114 katılımcı	Türkiye-Pakistan	Depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu düzeyleri, afetlerle başa çıkma algıları	Siviller İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi, Manifest Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ervanteri, Özsaygı Ölçeği, Bilgi Formu	İstatistiksel analiz
A23/ Acil Yardım Afet Yönetimi Programı ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu Arasındaki İlişkisi	Tatoğlu (2020)	Acil Yardım Afet Yönetimi lisans programı, Acil Durum Afet Yönetimi ve Sivil Savunma İtfaiyecilik ön lisans programlarında öğrenim gören 199 öğrenci	Türkiye	Psikolojik dayanıklılık düzeyi	Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	ANOVA, Tukey
A24/ Afet ve Acil Duruma Maruz Kalmış Bireylerde Psikososyal Destek Uygulamalarının Bireylerin Günlük Yaşantısına Dönüş Sürecindeki Etkinliğinin Araştırılması	Çoban (2020)	Afet ve acil duruma maruz kalmış 18 kişi	Türkiye	Cinsiyet, yaş, medeni durum, afete maruz kalınan yaş, eğitim durumu	Görüşme formu, Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A25/ 2011 Van Depremleri Sonrası Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Psikososyal Destek Çalışmalarının Değerlendirilmesi (Erciş İlçesi Örneği)	Çağlar (2013)	320 lise öğrencisi	Türkiye	Öğrenim kademesi- sınıf düzeyi, cinsiyet	Anket, Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A26/ Türkiye'de Afet ve Acil Durumlar Sonrası Yürütülen Psikososyal Müdahalelerin Analizi ve Psikososyal Müdahale Önerisi	Ramazano (2016)	Çeşitli meslek gruplarına mensup 37 kişi, 1999 depremlerinden sonra uygulanan psikososyal müdahale çalışmaları	Türkiye	Meslek, cinsiyet, eğitim durumu, psikososyal müdahalelere katılma durumu	Psikososyal Soru Formu	Ki-Kare Analizi, Nitel araştırma yöntemi

Tablo 2. Çalışmaların yurt içi/yurt dışı alan yazın dağılımı

	N*
Yurt içi alan yazın	20
Yurt dışı alan yazın	6

*Araştırma sayısı

Tablo 2'de afet konularında yapılan psikososyal destek çalışmalarına ilişkin araştırmaların yurt içi ve yurt dışı alan yazına göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre araştırmaların 20'si yurt içi alan yazın, 6'sı yurt dışı alan yazın içerisinde yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaların içeriklerinin dağılımı

Araştırma içeriği	N*
Mevcut psikososyal destek programlarının incelendiği çalışmalar	15
Yeni bir psikososyal destek programı içeren çalışmalar	11

*Araştırma sayısı

Tablo 3'te araştırmaların içeriğinin dağılımı bulunmaktadır. Tabloya göre çalışma içeriğinde, mevcut psikososyal destek programlarının incelendiği ve değerlendirildiği 14 derleme çalışma, mevcut psikososyal destek programlarının incelenip yorumlanmasının ardından yeni bir psikososyal destek programı ortaya koyan 12 çalışmaya yer verilmiştir.

Tablo 4. *Çalışmaların hedef kitlelerine göre dağılımı*

Çalışmaların hedef kitleleri	N*
Ailelere yönelik çalışmalar	1
Öğrencilere yönelik çalışmalar	1
Psikolojik danışmanlara yönelik çalışmalar	1
Afetlerde görev alan bireylere yönelik çalışmalar	1
Afet yaşamış bireylere yönelik yapılan genel çalışmalar	22

*Araştırma sayısı

Tablo 4'te çalışmaların hedef kitleleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 26 çalışmanın 22'sinin afet yaşamış tüm bireylere yönelik hazırlanmış olan psikososyal destek çalışmaları olduğu görülmektedir. Ek olarak 1 çalışma ailelere, 1 çalışma ortaokul öğrencilerine, 1 çalışma psikolojik danışmanlara, 1 çalışma da afetlerde görev alan çeşitli meslek elemanlarına yönelik hazırlanmıştır. Bu durumda çalışmaların genellikle toplumun farklı bir yapısı, farklı öğretim kademelerinden öğrenciler, çeşitli meslek grupları gibi özel bir hedef kitleye yönelik değil, afet yaşamış tüm bireylere yönelik yapıldığı söylenebilir.

Tablo 5. *Çalışma türlerine göre dağılım*

Çalışma türü	N*
Makale	13
Tez	9
Yönerge- Kılavuz- Müdahale kitabı	4

*Araştırma sayısı

Tablo 5'te afet konularında yapılan psikososyal destek çalışmaları ve psikososyal destek çalışmalarını değerlendiren araştırmaların türleri bulunmaktadır. Çalışmada yer alan 26 araştırmanın 13'ü makale araştırması, 9'u tez, 4'ü afet durumlarında uygulanabilecek psikososyal destek çalışmalarının her yönüyle ele alınıp modellendiği yönerge, kılavuz, müdahale kitabıdır. Çalışma esnasında yönerge, kılavuz ve müdahale kitabı çalışmalarının düşük sayıda olduğu ve bu çalışmada incelenen yönerge, kılavuz ve müdahale kitaplarının tamamı yurt dışı kaynaklıdır.

Tablo 6. *Çalışmaların yapıldıkları yıllara göre dağılımı*

Çalışmaların yapıldığı yıl aralığı	N*
2001- 2009	4
2010-2015	6
2016-2022	16

*Araştırma sayısı

Tablo 6'da afet konularında yapılan psikososyal destek çalışmaları ve psikososyal destek çalışmalarını değerlendiren araştırmaların yapıldığı yıl aralıkları yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında 2001-2022 yılları arasında yapılan çalışmalar değerlendirilmektedir. Tablo incelendiğinde afet konularındaki psikososyal destek konulu çalışmaların 2016 yılında artış gösterdiği, bu konuda son yıllarda daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir.

Mevcut Psikososyal Destek Programlarını İnceleyen Araştırmalarda İncelenen Programlara Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Bu çalışmada ele alınan 26 çalışmadan 15'ünün mevcut psikososyal destek çalışmalarını incelediği ve değerlendirdiği Tablo 3'te yer almaktadır. Bu çalışmalarda incelenen ve değerlendirilen çalışmalara baktığımızda, bazı çalışmaların ortaya konulduğu yıllara yakın yıllarda gerçekleşmiş depremlerden sonra yapılmış psikososyal destek programlarını ele aldığı görülmüştür. A1 kodlu çalışma Türkiye' de meydana gelen iki büyük deprem olan, can ve mal kayıplarının oldukça fazla yaşandığı 1999 yılı Marmara depreminin ve 2011 Van depreminin ardından yapılan psikososyal destek çalışmalarının karşılaştırılmasını içermektedir. A8 kodlu çalışmada 2020 yılında yaşanmış olan Elazığ depremi sonrasında yapılan psikososyal destek çalışmaları incelenmiştir. 2011 Van depreminden sonra yapılan psikososyal destek çalışmaları ise A12 ve A25 kodlu çalışmalarda ele alınmıştır. 1999 Marmara depremi sonrasında yapılan psikososyal müdahale çalışmaları A20 kodlu çalışmada yüksek lisans tezi kapsamında incelenip değerlendirilmiştir. Yabancı kaynaklardan elde edilen bulgular arasında A18 kodlu çalışmada, Doğu Japonya depreminin ardından uygulanan psikososyal destek çalışmaları konu alınmıştır. A22 kodlu çalışmada ise 2005 Pakistan depremi sonrasında Türk Kızılayı'nın Pakistan'da gerçekleştirmiş olduğu psikososyal destek çalışmalarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Özel bir deprem sonrası yapılan psikososyal destek çalışmalarını ele almayan, her türlü afet sonrasında gerçekleştirilmiş olan ya da gerçekleştirilebilir psikososyal müdahale programlarının ele alındığı çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda ortak olarak sıklıkla "psikolojik ilk yardım", "akut dönem psikolojik müdahaleler", "travma sonrası" gibi kavramların yer aldığı ve değerlendirildiği gözlenmiştir.

Yapılan Çalışmalarda Ortaya Konulan Psikososyal Destek Programlarına Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Bu araştırmada yer alan 26 çalışmadan 11 tanesi, mevcut psikososyal müdahale programlarını incelemenin yanı sıra yeni bir psikososyal destek programı ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar Tablo 1'de A4, A5, A7, A13, A14, A15, A16, A17, A19, A21, A26 kodları ile yer almaktadır. A4 kodlu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, geliştirilen psikososyal müdahale programının ailelere yönelik geliştirildiği görülmektedir. A5 kodlu çalışmada A8 kodlu çalışmada da olduğu gibi manevi danışmanlık hizmeti ön planda tutulmuştur. Her iki çalışmada da İngiltere ve Almanya'da uygulanan manevi rehberlik konu alınmış, A5 kodlu çalışmada İngiltere ve Almanya'daki manevi rehberlik hizmeti örneği ile Türk kültürüne uygun bir afet sonrası manevi rehberlik programı oluşturulmuştur.

A7 kodlu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak psikososyal destek programı, afet sonrasında psikososyal destek konusunda aktif çalışabilmeleri için psikolojik danışmanlara yönelik geliştirilmiştir. Program içeriğinde psikolojik ilk yardım süreci gibi temel psikososyal destek müdahaleleri yer almaktadır.

A13 kodlu çalışmada afet sonrası zamana dayalı ihtiyaç grafiğinde en yüksek ve uzun süreli ihtiyaç türünün psikolojik ihtiyaçlar olduğu belirtilmektedir. A13, A14, A15, A16 kodlu çalışmalar, afet sonrası psikolojik ihtiyaçların en yüksek verimde karşılanabilmesi amacı ile müdahale kitabı, yönerge ve afet sonrası psikososyal destek kılavuzu olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların tamamı yurt dışı kaynaklıdır. NATO (North Atlantic Treaty Organization), IASC (International Accounting Standards Committee) gibi devlet topluluklarını temsilen birçok

ülkeden birçok çalışmacı bu kılavuzların oluşmasına katkıda bulunmuştur. Kılavuz, yönerge ve müdahale kitaplarının hepsi ihtiyaç durumunda tüm ülkelerin kullanımına açıktır.

A19 kodlu çalışmanın afet müdahale ekiplerine yönelik olarak, afet müdahale ekiplerinin psikolojik dayanıklılıklarının geliştirilmesi hedefiyle geliştirildiği görülmektedir. Tez olarak hazırlanan bu çalışmada yapılan psikososyal destek çalışması işlevsel bulunmuştur. A21 kodlu çalışmada, afet sonrası psikososyal müdahaleler arasında sık kullanılan bir müdahale yöntemi olan psikolojik ilkyardım ele alınmış, psikolojik ilk yardım konusunda işlevsel bulunan bir mobil uygulama ortaya konulmuştur.

SONUÇ

Afet sonrası dönemlerde kullanılması hedeflenerek hazırlanmış psikososyal destek çalışmalarına baktığımızda neredeyse hepsinin içeriğinde ortak olarak bulunan müdahalenin psikolojik ilk yardım olduğu görülmektedir. Bu çalışmada incelenen psikososyal destek programlarının çoğu afetten etkilenen tüm bireylere yönelik oluşturulmuşken sadece dört tanesinin toplumun belirli bir yapısına, bir meslek kesimine, afetlerde görev alan çalışmacılara yönelik hazırlanmıştır. Afetlerde her türlü sağlık çalışanı, ruh sağlığı çalışanı, askeri personel, arama kurtarma gönüllüleri ve personelleri, makine operatörleri, her alanda çalışan gönüllü çalışmacılar gibi birçok meslek kolundan bireyin yer aldığını değerlendirdiğimizde; meslekler ve çalışmacıların çalışma türü özelinde daha fazla psikososyal destek programının geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. İncelenen çalışmalar sonucunda yardım edenlere yardım konusunda daha fazla çalışma yapılması gerektiği görülmektedir.

Afetler, gerçekleştiği bölgede toplumun her kesimini, her bireyini benzer şekilde etkilemektedir. Yıkıcı deprem, sel, ölüme sebebiyet verebilen salgın hastalık gibi afetlerden toplumda en çok etkilenen yapı birimlerinden biri de ailedir. İncelenen 26 çalışmadan sadece birinin ailelere yönelik hazırlanmış olması dikkat çekmektedir. Afetler sonrasında aile bireyi, ev, eşya gibi kayıplar yaşayan ailelerin yas süreçlerinin de göz önünde bulundurulduğu daha fazla ve çeşitli psikososyal becerileri geliştirmeye yönelik psikososyal destek programının hazırlanması önerilebilir.

Buna ek olarak bu çalışmada incelenen çalışmalar arasında sadece bir çalışmanın öğrencilere yönelik olduğu görülmüştür. Afetlerin ardından öğrencilerin yaşam düzenleri büyük ölçüde değişebilmektedir. Bu değişim sebebiyle dezavantajlı birçok öğrenci eğitim hayatına devam etmekte çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Öğrencilerin temel sosyalleşme alanı olan okullar, afetler sebebi ile tatil edilebilmekte ya da online eğitim sistemine geçiş yapılabilmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda çocukları çeşitli psikososyal alanlarda destekleyecek daha fazla eğitim ve müdahale programının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Çalışmalar yıllarına göre sınıflandırılıp incelendiğinde, son 6 yılda afet sonrası psikososyal destek konusunda yapılan çalışmaların önemli oranda arttığı görülmektedir. 2016 yılında yapılan bir çalışmada dünyada meydana gelen afetler sonucunda 7.628 kişinin hayatını kaybettiği ve 411 milyon insanın bu afetlerden etkilendiği ortaya konmuştur. Yine aynı çalışmada Dünya Risk Raporları sonucunda Türkiye riski en yüksek ve artış eğilimli on ülke içerisinde yer almaktadır (Ersoy, Nurlu, Gökçe, & Özmen, 2017). 2019 yılında ortaya çıkan

Covid-19 pandemisi, Dünya Sağlık Örgütü'nün 2022 yılında yaptığı açıklamaya göre dünya genelinde 15 milyona yakın can kaybına sebep olmuştur. Son olarak 2023 yılının şubat ayında Türkiye'de meydana gelen 7,7 ve 7,6'lık depremler sonucunda 58.572 kişi hayatını kaybetmiştir. Bu veriler ışığında son yıllarda dünya genelinde ve Türkiye özelinde yaşanan afetlerin sebep olduğu can kayıplarının arttığı söylenebilir.

Artan afetlerin ardından psikososyal destek konularında çeşitli çalışmaların arttığı Tablo 6'da görülmektedir. Bu çalışmada incelenen çalışmaların çoğundaki ortak bulgulardan biri de afet sonrası destek çalışmalarındaki koordinasyon eksikliğidir. Afet sonrası psikososyal destek programlarının geliştirilmelerinin ardından deneme uygulamalarının yapılmaması ve programların test edilmemesi alanda büyük eksiklik yaratmaktadır. Bu durum Eyre'nin 2008 yılında yapmış olduğu, acil durumlarda bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması konulu çalışmasında da afet sonrası psikososyal destek alanında kapsamlı çalışmaların bulunduğu fakat denenmiş ve test edilmiş en iyi programın henüz ortaya konulmadığı sonucu ile benzeşmektedir (Eyre, 2008). Benzer şekilde 1992-2014 yılları arasında Hollanda'da meydana gelmiş 12 afet sonrasında yapılmış psikososyal destek çalışmalarının değerlendirildiği bir meta-sentez çalışmasında da tekrarlanan örgütsel sorunların planlama, eğitim, bilgi sağlama aşamalarında gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Jacobs vd., 2019).

Psikososyal destek çalışmalarının sadece afet sonrasına yönelik olması yetersiz kalmaktadır. Afet öncesinde bu destek çalışmaları için iş birliği yapılacak ekip (devlet kurumu, sivil toplum kuruluşu, dernek vs.) belirlenip olası bir afet durumunda uygulamanın hangi sistematik ile kimler tarafından uygulanacağı detaylıca planlanmalıdır. Afet sonrası kısa dönem içerisinde önemli olan psikolojik ilk yardımdır. Zaman geçtikçe psikososyal destek ihtiyacı artabilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda psikososyal destek personellerine yönelik eğitimlerin artırılması, yardım edenlere yardımın süreç içerisinde ihmal edilmemesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acı, Ö., & Kutlu, Y. (2018). *Afet hemşireliği*. Türkiye Klinikleri.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, (t.y.). AFAD açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Alakara Özcan, G. (2018). *Afetlerde psikososyal destek hizmetlerinin AFAD'da çalışan sosyal çalışmacılar tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altun, F. (2016). Afetlerde psikososyal hizmetler: Marmara ve Van depremleri karşılaştırmalı analizi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8-9), 183-197.
- Arasan Özbay, Z. (2015). *Afet müdahale ekipleri için psikososyal beceri kazanımı programının hazırlanması ve etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, D. (2014). Afet sonrası psikososyal destek uygulamaları. *İnsani ve Sosyal Araştırma Merkezi*.
https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/20281/mod_resource/content/1/Makale%20-%20Afet%20Sonrası%20Psikososyal%20Destek%20Uygulamaları.pdf

- Bisson, J. I., Tavakoly, B., Witteveen, A. B., Ajdukovic, D., Jehel, L., Johansen, V. J., ... & Olf, M. (2010). TENTS guidelines: development of post-disaster psychosocial care guidelines through a Delphi process. *The British Journal of Psychiatry*, 196(1), 69-74.
- Çağlar, A. (2013). *2011 Van depremleri sonrası ortaöğretim öğrencilerine yönelik psiko-sosyal destek çalışmalarının değerlendirilmesi (Erciş ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çoban, D. (2019). *Afet ve acil duruma maruz kalmış bireylerde psikososyal destek uygulamalarının bireylerin günlük yaşantısına dönüş sürecindeki etkinliğinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Erdur Baker, Ö., Yıldırım, Z., & Altun, A. (2018). *Afetlerde psikolojik destek için psikolojik danışmanlara yönelik çevrimiçi eğitim geliştirilmesi*. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/618564/afetlerde-psikolojik-destek-icin-psikolojik-danismanlara-yonelik-cevirimci-egitim-gelistirilmesi>
- Ersoy, Ş., Nurlu, M., Gökçe, O., & Özmen, B. (2017). 2016 yılında dünyada ve Türkiye’de meydana gelen doğa kaynaklı afet kayıplarının istatistiksel değerlendirmesi. *Mavi Gezegen Dergisi*, 1(22), 13-27.
- Eyre, A. (2008). Meeting the needs of people in emergencies: a review of UK experiences and capability. *Emerging Health Threats Journal*, 1(1), 7070.
- Genç, E. Turhan, Z., & Tanhan, A. (2021). Koronavirüs salgın sürecinde ve afet dönemlerinde psikolojik destek hizmeti: Aile-odaklı psikolojik müdahale programı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 203-222.
- Güre, M. D. P. (2021). Yardım edenlere nasıl yardım edilecek? Afetlerde çalışan profesyonellerle bütünlüyci grup terapisi uygulamaları. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 6(1), 29-40.
- IASC. (2007). *Mental health and psychosocial support. In Emergency settings*. <https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-11/IASC%20Guidelines%20on%20Mental%20Health%20and%20Psychosocial%20Support%20in%20Emergency%20Settings%20%28English%29.pdf>
- İlhan, T., (2015). Depremden sonra yaşantının normalleşme ve psikososyal destek süreci için bir model. *International Burdur Earthquake&Environment Symposium (IBEES2015)*. (s. 361-367). Burdur, Türkiye.
- Jacobs, J., Oosterbeek, M., Tummers, L. G., Noordegraaf, M., Yzermans, C. J., & Dückers, M. L. (2019). The organization of post-disaster psychosocial support in the Netherlands: A meta-synthesis. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1), 1544024.
- Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü (2023). *Deprem bilgileri, büyük depremler*. <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/deprem-bilgileri/buyuk-depremler/>
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kılıç, M. (2005). *Afetlerde psikososyal hizmetlerin etkililiği: Türk Kızılayı ve 2005 Pakistan depremi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- NATO (2008). *Psychosocial care for people affected by disasters and major incidents*. https://www.coe.int/t/dg4/majorhazards/ressources/virtuallibrary/materials/Others/NATO_Guidance_Psychosocial_Care_for_People_Affected_by_Disasters_and_Major_Incidents.pdf
- Özçelik, E. (2020). Afetlerde sosyal hizmetler. *Afet ve Risk Dergisi*, 3(1), 46-55.
- Pozam, E. G. (2022). *Afet sonrasına yönelik psikolojik ilk yardım uygulaması'nın geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Ramazano, M. (2016). *Türkiye'de afet ve acil durumlar sonrası yürütülen psikososyal müdahalelerin analizi ve psikososyal müdahale önerisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Serhat, M. (2021). *Türkiye'de 1999 Marmara Depremi'nden itibaren afet ve acil durumlarda psikososyal destek uygulamalarının gelişimi*. Yüksek lisans tezi, Bitlis Eren Üniversitesi, Bitlis.
- Seto, M., Nemoto, H., Kobayashi, N., Kikuchi, S., Honda, N., Kim, Y., Kelman, I. & Tomita, H. (2019). Post-disaster mental health and psychosocial support in the areas affected by the Great East Japan Earthquake: A qualitative study. *BMC Psychiatry*, 19, 1-13.
- Seynaeveg, J.R. (2001). *Psycho-Social support in situations of mass emergency*. Ministry of Public Health. Brussels, Belgium.
- Seyyar, A., & Yumurtacı, A. (2016). Afet odaklı acil manevi sosyal hizmet uygulamaları bağlamında Türkiye'ye yönelik bir model önerisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 1-24.
- Şen, A. B. (2021). Afet ve acil durumlarda akut dönem psikososyal destek müdahaleleri. 23. *Ulusal Sosyal Hizmet Sempozyumu*. 19-21 Kasım, Burdur, Türkiye.
- Tatoğlu, M. (2020). *Acil yardım afet yönetimi programı ve travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- T.C. Aile Bakanlığı. (2018). Psikososyal destek nedir? https://www.aile.gov.tr/Raporlar/ATHGM/Psikososyal_Destek_%20Nedir.pdf
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). Kahramanmaraş ve Hatay depremleri raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaras-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>
- Tursun, S. (2020). Elazığ depremi: Depremzedelere manevi danışmanlık ve rehberlik. *Olağanüstü durumlarda manevi danışmanlık ve rehberlik: Disiplinlerarası araştırmalar*, 90.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (t.y.). <https://sozluk.gov.tr>
- UNICEF. (2015). *Van Erciş Depremleri Sonrası Yürütülen Psikososyal Destek Programlarının Değerlendirilmesi 2015*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/van-ercis-depremleri-sonrasi-yurutulen-psikososyal-destek-programlarının-değerlendirilmesi>
- Witteveen, A. B., Bisson, J. I., Ajdukovic, D., Arnberg, F. K., Johannesson, K. B., Bolding, H. B., Elklit, A., Jehel, L., Johansen, V.A., Lis-Turlejska, M., Nordanger, D. O., Orengo Garcia, F., Polak, A.R., Punamaki R. L., Schnyder, U., Wittmann, L. & Olf, M. (2012). Post-disaster psychosocial services across Europe: The TENTS project. *Social Science & Medicine*, 75(9), 1708-1714.



Moda ve Reklam Bağlamında “Nesne Olarak Kadın Bedeni” Dönemlere Göre İlişkisel Analiz

Related Analysis According to the “Female Body as Object” In the Context of Fashion and Advertising

Nurgül Ergül Güvendi*

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğr. Gör, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye

Dr., Sivas Cumhuriyet University, Turkey

nurgulergul@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0000-0000-00>

Makale geliş tarihi / First received: 18.03.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 14.06.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Makalede etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur, çünkü makale kavramsal bir çalışmadır.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 14%

Atıf bilgisi / Citation:

Ergül Güvendi, N. (2023). Moda ve reklam bağlamında “nesne olarak kadın bedeni” dönemlere göre ilişkisel analiz. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 92-114.

ÖZ

Bu makalede kadın bedeninin nesne olarak kullanımının dönemlere göre moda ve reklam sektörü açısından ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Dönem seçimleri, moda ve reklam sektörü açısından ideal kadın bedeni ve görünümünün kadın bedeninin nesneleştirilmesine yönelik değişen trendlerine göre belirlenmiştir. Bu amaçla reklam tarihi ve moda sektörü dönemlere ayrılarak karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Araştırmanın literatürden iki yönüyle ayrıldığı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi kadın bedeninin metalaştırılması konusunun reklam ve moda sektörü açısından karşılaştırmalı analizinin yapılması, ikincisi ise bu sektörlerle yönelik karşılaştırmaların dönemlere göre analiz edilmesidir. Araştırmada yöntem olarak, verilerin toplanmasında genel tarama modellerinden literatür taraması, verilerin analizinde ise feminist eleştirel teori kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen dönemlerde hem reklam hem moda sektöründe kadın bedeninin özellikle cinsel bir araç olarak ön plana çıkarıldığı, her iki sektörde de benzer dönemlerde benzer bedensel imajların tercih edildiği, bedensel özelliklerin metalaştırıldığı ve cinsel çağrışımlar için dikkat çekici renklerin (pembe, kırmızı) kadın cinsiyeti ile özdeşleştirildiği görülmektedir. İki sektör açısından dikkat çeken en önemli farklılık ise reklam sektöründe kadın bedeninin moda sektörüne kıyasla daha frapan, iddialı ve pornografik yaklaşımlarla kurgulanmış olmasıdır. 2000’li yıllardan itibaren her iki sektörde de kadın bedeninin metalaştırılmasına yönelik eleştirel üslubun öne çıkarıldığı; ancak buna rağmen aslında kadının benzer konularla gündemde kalmasına sebebiyet verildiği görülmektedir. Bu noktada sektörlerden birisinde yapılacak bir değişikliğin diğer sektörü etkilediği-etkileyeceği düşünülebilir. Ayrıca bu sektörlerde ürün tanıtımlarında uygulanacak ‘cinsiyetsiz’ bir satış pazarlama stratejisinin sorunun çözümüne yönelik bir yaklaşım olabileceği ve bu stratejilerin nasıl ne şekilde tasarlanması gerektiğine odaklanan farklı araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Her iki sektör için de ‘cinsiyetsiz’ bir satış pazarlama stratejisi geliştirilebilir mi? Araştırma kısıtlarıyla birlikte çalışma amacını oluşturan bu soruların böylesi bir öneri ile ortaya atılan ilk adımlardan biri olması nedeniyle bundan sonraki çalışmalarda katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler

Reklamcılık, Toplumsal Cinsiyet Roller, Moda, Dönem Analizi, Feminist Teori.

ABSTRACT

In this article, it is aimed to reveal the relations of the use of the female body as an object in terms of fashion and advertising sector according to the periods. The period choices have been determined according to the changing trends of the ideal female body and appearance in terms of the fashion and advertising sector, towards the objectification of the female body. For this purpose, the history of advertising and the fashion industry were divided into periods and a comparative analysis was made. It is thought that the research differs from the literature in two aspects. The first of these is to make a comparative analysis of the commodification of the female body in terms of advertising and fashion sectors, and the second is to analyze the comparison of these sectors according to periods. As a method in the research, literature review, one of the general scanning models, was used in the collection of data, and feminist critical theory was used in the analysis of the data. According to the results of the research, in both the advertising and fashion sectors, the female body was highlighted as a sexual tool, similar bodily images were preferred in similar periods in both sectors, bodily features were commodified, and remarkable colors (pink, red) for sexual connotations were used for female gender. appears to be associated with The most striking difference in terms of the two sectors is that the female body in the advertising sector is constructed with more flashy, assertive and pornographic approaches compared to the fashion sector. Since the 2000s, a critical style towards the commodification of the female body has been emphasized in both sectors; However, despite this, it is seen that women are actually on the agenda with similar issues. At this point, it can be thought that a change in one of the sectors will affect the other sector. In addition, it is thought that a 'sexless' sales and marketing strategy to be applied in product promotions in these sectors may be an approach to solving the problem and that different studies focusing on how these strategies should be designed are necessary. Can a 'genderless' sales and marketing strategy be developed for both sectors? It is thought that these questions, which constitute the purpose of working together with the research constraints, will contribute to future studies since they are one of the first steps taken with such a proposal.

Keywords

Advertising, Gender Roles, Fashion, Period Analysis, Feminist Theory.

GİRİŞ

Kadın bedeninin metalaştırılması, kadın bedeninin bir obje gibi sunulması, cinsiyet özelliklerinin ön plana çıkarılması ve fiziksel özelliklerin idealize edilmesidir. Bu durum, reklamlarda sıklıkla kullanılır ve kadın bedenleri, ürünlerin satışını artırmak veya herhangi bir ticari amaç için kullanılır. Bu tür reklamlar, kadınların kendilerine güvenlerini ve benlik saygılarını etkileyebilir. Bununla birlikte, son yıllarda bu tür reklamlara yönelik eleştiriler artmış ve markalar, kadın bedeninin metalaştırılmasını önlemek amacıyla daha az cinsiyetçi reklam kampanyaları oluşturmaya başlamışlardır. Bu reklamlar, kadınların gerçek hayattaki çeşitliliğine ve farklılıklarına daha fazla odaklanarak, toplumdaki geniş kitlelere daha anlamlı ve ilham verici mesajlar vermeyi amaçlamaktadır. Maalesef moda sektörü de kadın bedeninin metalaştırılmasına sıkça başvuran sektörlerden birisidir. Moda sektöründe, kadın bedenleri genellikle sadece birer manken, araç olarak kullanılır ve bu amaçla idealize edilen, standart bir beden ölçüsü sunulur. Bu idealize edilmiş beden ölçüsüne uymayan kadınlar, ürünlere erişimde zorluk yaşayabilir ve kendilerini güvensiz hissedebilirler. Bu durum, modayı takip etmek isteyen kadınların sağlıksız diyetlere başvurması, birtakım ameliyatlara gereksinim duyması, özgüven yetersizliği gibi olumsuz durumlara neden olabilir. Bu nedenle son yıllarda, moda sektöründe de kadın bedeninin metalaştırılmasına karşı mücadele etmek amacıyla çeşitli stratejiler oluşturulmaya başlanmıştır. Bu amaçla bazı markalar, gerçek kadın bedenlerine daha çok yer veren, çeşitliliği öne çıkaran ve beden pozitifliği mesajları veren kampanyalara yönelmiştir. Reklamda kadın bedeni kullanımına yönelik birçok araştırma kadın imajının bakımlı, çekici, ince ve seyirlik bir nesne olma özelliğinin vurgulandığını göstermektedir (Heinberg, & Thompson, 1995, ss. 289-323; Myers & Biocca, 1992, ss. 108-133; Tiggemann, 2000, ss. 199-203). Bu durum ideal kadın bedeni algısına yönelik önemli bir etki mekanizması oluşturmakla birlikte aynı zamanda kadınların sadece fiziksel özelliklerinin öne çıkarılması nedeniyle, fiziksel memnuniyetsizlikleri üzerinde etkili olmuştur. Konu özellikle de modern sosyal bilimler kuramlarının gelişiminde özne arayışına yönelik araştırmaların temel sorunlarından birisi olarak görülmektedir (Batı, 2010). Beden bu araştırmalarda biyolojik oluşumların dışında sosyo-kültürel bir yapı olarak ele alınmıştır (Wilson, 1999, ss. 1-10). Buradan hareketle bu süreçlerde hem ideal kadın bedeninin belirlenimi hem de ideal giyim tarzlarının öne çıkmasında moda ve reklam sektörlerinin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Kültürel çalışmalar dâhilindeki eleştirelilik ve feminist akım etkisi, bedenin toplumsallığı tartışmaları etrafında beden sosyolojisini öne çıkarmıştır (Batı, 2010). Nitekim literatürde reklamda kadın bedeninin kullanımına ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda eleştirilen başlıca sorunlar, kadın bedeninin retorik bir unsur olarak ön plana çıkarılması (Batı, 2010), kadın bedeninin cinsel bir unsur olarak (Baskın, 2019), dikkat çekmesi ve beden politikası olarak kullanılmasıdır. Tüm bu eleştirilerin ortak noktası ise kadının bu sektörlerde nesne olarak konumlandırılmasıdır (Taşkaya, 2009). Nitekim bu sektörler açısından eleştirilen diğer bir durum ise kadının yalnızca güzellik miti olarak ön planda tutulmasıdır (Gürsel, 2005). Ayrıca kadın bedeninin kültürel değişim parametresi olarak kullanılması da kadının metalaştırılmasına yönelik oldukça önemli bir sorundur (Duman & Aşçı, A. G. B. A., 2014). Sonuç olarak reklam ve moda sektörlerinde kadın bedeninin nesneleştirilmesi kimi zaman magazin nesnesi olarak (Sönmez, 2015), kimi zaman arzu nesnesi olarak (Dönmez, 2012), kimi zaman ise politik kurgu olarak (Karakaya & Cihan, 2017), karşımıza çıkmaktadır. Literatürde kadın bedeninin metalaştırılmasına yönelik gerek reklam gerekse moda sektörüne yönelik birçok araştırmanın bulunması; ancak bu

araştırmaların her iki sektör açısından dönemsel ve ilişkisel bağlamlarının araştırıldığı kapsamlı bir çalışmaya ulaşamaması araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. Bu nedenle araştırmanın iki yönüyle diğerlerinden ayrıldığı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi reklamcılık ve moda sektörlerinde kadın bedeni konusunun birbiriyle ilişkisinin sistematik olarak incelenmesi, ikinci ise bu sektörler arasındaki ilişkilerin dönemsel etkileri bağlamında araştırılması ve bir çözüm önerisi sunulmasıdır. Farklı dönemlerin kültürel, politik, ekonomik koşullarına göre değişen temsiller ve bu unsurlarla moda-reklam ilişkilerini araştırmak amacıyla çalışmanın birinci bölümünde reklamda ve moda sektöründe kadın bedeni temsilleri dönemlere göre sistematik bir şekilde araştırılmıştır. İkinci bölümde ise bu temsillerin benzer ve farklı yönleri ve diğer sosyolojik unsurlarla ilişkileri araştırılmıştır. Dördüncü ve son bölümde ise ulaşılan veriler feminist eleştirel teori yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Bulguların moda, reklam sektörü, iletişim sosyolojisi, kültürler arası iletişim, satış, pazarlama, cinsiyet rolleri ve dönem analizi gibi konularda literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Toplumsal cinsiyet

Erkeklik ve kadınlıkla ilişkilendirilen tüm sosyal norm ve davranışlar toplumsal cinsiyet kavramı olarak nitelendirilebilir. Toplumun bireyden beklediği ve bireye attığı davranışları, bireylerin cinsiyetlerine göre belirlediği davranış kalıpları olarak da ifade edilebilir (İnce, 2014, s. 6). Bu davranışları belirleyen temel normlar ise o toplumun gelenek, görenek, inanç gibi değerleridir. Toplumsal cinsiyet kavramı, yalnızca kadın veya yalnızca erkeğe sadece cinsiyeti nedeniyle atfedilen davranışları içermektedir (Meral, 2008, s. 19). Farklı inanç ve kültürlere sahip olan toplumlarda toplumsal cinsiyet kavramına yüklenen anlamlar ve bireyden beklenen davranışlar değişebilir; ancak dünyanın birçok yerinde kadın ve erkek cinsine yönelik ortak cinsiyetçi kodlar azımsanacak gibi değildir. Nitekim Khilberg’ e göre “Global reklamlar kadınları altı farklı kalıp üzerinden şekillendirmiştir. Bu kalıplar, ev ve temizlik işleri, fiziksel çekicilik, annelik, fedakârlık, erişilemezlik gibi özelliklerdir” (Kohlberg, 1969). Toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda inanç, kültürel değerler gibi unsurların yanı sıra (kültürel yaklaşım), biyolojik özelliklerin etkili olduğu düşünülen (biyolojik yaklaşım) iki farklı görüş bulunmaktadır. İmançer’e göre biyolojik özelliklerden kaynaklanan güç ve yetenek farklılıklarına göre oluşturulan cinsiyet rolleri biyolojik rollerdir. Bu roller kültürel normlara göre toplum tarafından belirleniyorsa kültürel yaklaşım olarak nitelendirilmiştir (İmançer, 2006, ss. 3-7). Toplumsal cinsiyet, belirli toplumlar tarafından erkeklere ve kadınlara atanmış olan roller, davranışlar ve özelliklerdir. Reklamlar, genellikle toplumsal cinsiyet normlarına göre tasarlanır ve bu normların pekiştirilmesine neden olabilir. Bu nedenle, reklamlarda toplumsal cinsiyetin doğru bir şekilde temsil edilmesi, cinsiyetler arasında ayrım yapılmaması ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması önemlidir. Moda sektörü de reklam sektörü gibi toplumsal cinsiyet normlarının pekiştirildiği bir sektördür. Bu sektörde, kadınlar ve erkekler için belirli giyim tarzları, renkler ve modeller gibi cinsiyetlere özgü özellikler ve normlar bulunur. Özellikle son yıllarda moda sektörü de dahil olmak üzere birçok sektörde, cinsiyet eşitliğine ve toplumsal cinsiyet normlarının sorgulanmasına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Buna karşın, moda sektöründe toplumsal cinsiyet normlarının pekiştirilmesi halen bir sorun olmaya devam etmektedir. Moda endüstrisi, hala kadınlar için aşırı cinsiyetçi reklamlar yapmakta ve zayıf, bakımlı, tek tip vücut ölçülerini ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle, moda sektöründe toplumsal cinsiyetin doğru bir şekilde temsil edilmesi, cinsiyetlere atfedilen özelliklerin

sınırlarının zorlanması ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde kadın bedeni, moda ve reklamlar

Kadının kontrolü sadece bedensel bir kontrol olmayıp, insanlık tarihinin ilk günlerinden itibaren kadınların maruz kaldığı genel bir tahakküm durumudur. Bu durumun nedeni ise ataerkil toplum yapısı, inançlar, Âdem ve Havva konusunun temeli yani Yahudi inancıdır (Saadavi, 1991, ss.121-123). Bu inançta kadının cinsel yönüne yüklenen anlam ise kadına edilgen bir vasıf yükleyen olumsuz nitelikler taşır. Bu görüşe göre kadın cinsinin günahkâr olmasının nedeni cinsel arzularını kontrol edememesidir (Saadavi, 1991, s. 123). İlahi dinlerin temelinde yer alan bu görüş kadınların erkek cinsi karşısında ikincil ve edilgen bir şekilde konumlandırılmasının temel nedenleri arasında yer alır. Berktaş’ a göre kadının bu şekilde konumlandırılmasının nedeni ise eski Yunan’da yaşanan ruh-madde ikilemi ile Hristiyan inancında yaşanan ruh-beden ikilemleridir (2014, s. 77). Bu ikilemlerin hiyerarşik düalizme neden olduğu düşünülmektedir. Toplumun asıl amacı bireylerin gelişimini destekleyecek, akıl, sevgi, yaratıcılık gibi unsurları ortaya çıkaracak olumlu koşulları oluşturmak iken, kadının toplum yaşamında cinsiyeti nedeniyle ötekileştirilmesi kadını tüm bu gelişim süreçlerinden uzaklaştırmaktadır (From, 1987, s. 91). Nitekim bu durum kadının toplum yaşamında yalnızca bedensel özellikleri ile nitelendirilmesine ve bu görüşün toplum tarafından kadına yüklenmesine neden olmuştur (Saadavi, 1991, s. 97). Moda tarihine göre, toplumsal yönden kişinin kıyafet vb. göstergeler açısından görünürlüğünün ön plana çıkması on dördüncü yüzyıla dayanmaktadır (Fogg, 2014, ss. 42-43). Moda, içerisinde değişim, farklılık, çeşitlilik, yaratıcılık ve görsel temsillerin bulunduğu bir endüstridir. Ayrıca bu özelliklerinin bir sonucu olarak tüketim kültürünün önemli lokomotiflerinden birisi olarak ifade edilmiştir (Hoskins, 2015, s. 217). Moda tarihine bakıldığında özellikle güzellik konusu ve işlevleri, ideal güzeli aramaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi nedeniyle, ideal beden kurgularında önemli rol oynamış ve kadın bedeninin idealize edilmesine aracılık etmiştir (Baudrillard, 2010, ss. 168-169’den, akt. Yağlı, 2012, s. 148). İster inançlar nedeniyle ister iktidar ve güç mekanizmalarının baskısı ile ister toplumsal yapı nedeniyle sebebi ne olursa olsun sonucunda kadını ötekileştiren toplumsal mekanizmaların varlığı açıkça görülmektedir. Bu durumun önemine ilişkin araştırma kapsamını oluşturan moda ve reklam sektöründe kadın bedeninin metalaştırılması konusu, dönemlere göre ilişkileri bağlamında analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada verilerin toplanmasında literatür taraması, verilerin analizinde ise feminist eleştirel teori yöntemi kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.” (Karasar, 2010, s.77). Çalışmalar, literatürde reklam ve moda sektöründe değişen kadın bedeni algısı ve giyim trendlerine göre belirlenen başlıklar doğrultusunda altı farklı döneme ayrılmıştır. Araştırmada literatür tarama modeli ile ulaşılan veriler kadın bedeni algısındaki değişim ve giyim trendlerinin değişimlerine göre moda ve reklam sektörleri bağlamında tasnif edilmiştir. Dönemlerin tasnifine yönelik literatür verileri sistematik bir şekilde Tablo 1’de görülmektedir. Ulaşılan verilerin yorum ve değerlendirilmesinde ise Feminist Eleştirel Kuram kullanılmıştır. Feminist Kuram, kadınların yaşam içerisinde ikincil, eşitsiz ve adil olmayan deneyimlerinin nedenlerini ve sonuçlarını incelemektedir. Bu yaklaşım kadınların özgürlük, eşitlik mücadelesinin toplumsal ve politik yönlerine odaklanır. Eleştirel bir yaklaşım olarak

feminizm, kadınların ezilme nedenleri ve özgürleşme süreçlerini tartışırken aynı zamanda günlük yaşamdan makro süreçlere kadar toplumsal yaşama etki eden tüm yapı süreç ve ilişkileri eleştiriye tabi tutmaktadır (Güneş, 2017). Feminist Kuram bağlamında oluşturulan teorilere göre, cinsiyet eşitsizlikleri farklı bağlamlarda ele alınır. Bu bağlamlardan Liberal Feminist teorinin temel düşüncesi devletin toplumsal gruplar içerisindeki cinsiyet eşitsizliklerini gidermesi gerektiğidir (Kartal, 2016, s. 89). Radikal Feminist teoride ise cinsiyet eşitsizliklerinin birtakım erkeklerin kadınlar üzerinde oluşturduğu baskı ve ataerkil toplum yapısı olduğu iddia edilir (Karadeniz, 2019, s. 285). Marksist feminizm düşüncesi ise radikal feminist düşüncenin aksine cinsiyet eşitsizliğine neden olan yapı ataerkil toplum yapısı değil sermayenin emek üzerindeki tahakkümü yani kapitalist sistemdir (Dikici, 2016). Nitekim Eagleton’a (2011, s. 160) göre feminizm, siyasi sorunların ortaya çıktığı gibi bir kampanya değil; bireyi, toplumu ve siyasi yaşamı her açıdan sorgulayan ve şekillendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımların ortak noktası ve amacı kadınların maruz kaldığı cinsiyet eşitsizliğinin bireysel, toplumsal ve siyasal açıdan araştırılarak toplumsal düzenin sorgulanmasıdır (Karadeniz, 2019, s. 285). Feminist kurama göre, kadın bedeni toplumsal normlar ve değerler tarafından şekillendirilir ve kontrol edilir. Bu normlar, kadın bedeninin nasıl görünmesi gerektiği, nasıl kullanılması gerektiği ve kimin tarafından kontrol edilebileceği gibi konuları kapsar. Feminist kuram, kadınların sosyal, politik, kültürel ve ekonomik olarak eşit haklara sahip olmalarını, cinsiyetler arasındaki eşitsizliğin sadece biyolojik farklılıklardan kaynaklanmadığını, aynı zamanda toplumsal yapılar, kültürel normlar ve sosyal ilişkiler tarafından da desteklendiğini savunur. Marksist teori, feminist teorinin gelişiminde oldukça önemlidir (Donovan, 2013). Bunun nedeni ise Radikal Feminizm ve Marksist Feminizmin kadın haklarının korunması açısından, önemli noktalara dikkat çekmesi, cinsiyet temelli eşitsizliklerin makul ortak bir zeminde birleştirilmesi ve buna uygun adımlar açısından çözümcül bir bakış açısı sunmasıdır (Erdoğan, 2014 s. 8). Radikal Feminist teoriye göre “tüm kadınlar sadece kadın oldukları için ezilirler.” Kadınların toplum yaşamında ikincil bir şekilde konumlandırılma sebeplerini açıklamaya çalışan Marksist Feminist teoriye göre ise kadının emek piyasasındaki konumu, ataerkil yapının etkileri ve toplum yaşamının egemen ideolojisi olan kapitalizm, bu sorunların nedenidir (Marks, & Engels, 2014). Radikal Feminist teorinin temel savı olan kadının sırf cinsiyetinden dolayı ötekileştirilmesi; Marksist Teori açısından özel mülkiyet ve kapitalist düzenin bir sonucudur. Buradan hareketle cinsiyeti merkeze alan Radikal Feminist kuram, moda ve reklam sektörlerinde özellikle kadın cinsiyetinin tercih edilmesi açısından dikkate alınmış; kapitalist sistemi merkeze alan Marksist feminizm kuram ise, satış pazarlama açısından kadın bedeninin bir meta olarak kullanılması nedeniyle araştırmanın temel kuramsal alt yapısını oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı moda ve reklam bağlamında kadın bedeninin nesneleştirilmesi konusunun dönemlere göre ilişkisel analizinin yapılmasıdır. Araştırmada feminist yaklaşımın temel savlarından hareketle, toplumsal kurumların cinsiyet eşitsizliğine neden olduğu düşünülen uygulamalarına dikkat çekilerek:

- Kadının cinsel meta olarak kullanılması,
- Kadın bedeninin satış pazarlama aracı olarak kullanılması,
- Kadın hakları ihlallerine dikkat çekilmesi,

- Kadın bedeni üzerinden kurgulanan cinsiyet eşitsizliklerine neden olan kurum ve yapıların ortaya konulması amaçlanmıştır.

Kuramın temel savı, kadın bedeninin toplumsal açıdan cinsiyet ayrımına maruz kalması ve kontrol edilmesidir. Araştırmada tercih edilen sektörler (moda, reklam) bu amaçla seçilmiş, ulaşılan sonuçlar ise kuramın bu temel savından hareketle değerlendirilmiştir. Araştırmanın eleştirilen sorunların çözümüne yönelik sunmuş olduğu öneriler ‘cinsiyetsiz satış pazarlama stratejileri’ açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Evren ve örneklem

Moda ve reklam sektöründe kadın bedeninin cinsel meta olarak kullanıldığı tüm dönemler araştırma evrenidir. Araştırma örnekleme ise moda ve reklam sektörlerinde, kadın bedeninin metalaştırıldığı ve benzer beden imajlarının trend olduğu dönemler dikkate alınarak 6 dönem (1990-2023) olarak belirlenmiştir. Araştırmada feminist eleştirel teorinin ilke ve esasları göz önünde bulundurularak (patriyarkal yapının kadın bedeni üzerindeki tahakkümü) amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi, örneklem tekniği olarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem evrenden seçilen örneklemin içindeki amaca en uygun olan alt grubun seçilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmada moda ve reklam sektörlerinde kadın bedeninin cinsel obje olarak kullanıldığı trendler alt grup olarak belirlenmiştir. Genel trendler ve dönemler Tablo 1’de, kadın bedeninin cinsel obje olarak öne çıktığı akımlar ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Moda Sektöründe Dönemlere Göre Değişen Akımlar

Moda Sektöründe Değişen Akımlar	Dönemler	Literatür
Bedenin Sembolik İletişim Nesnesine Dönüşmesi	14. Yüzyıl	Fogg (2014, ss. 42-43)
Kadın Bedeninde İncelik Zayıflık Vurgusu	15. yüzyıl	(Sorger & Udale, 2013, s. 40)
Korseler, İncelik (Kum Saati) Görünümü	16. Yüzyıl	(Evecen, Kırkıncioğlu, 2020, s. 765)
Fransa’da Rokoko Stili	18. yüzyıl	(Fogg, 2014, s. 87-94, 95)
Romantizm Akımı Victoria Dönemi	19. Yüzyıl	(Fukai, 2005, ss. 149- 150)
Christian Dior “New Look” (Yeni Görünüm) Koleksiyonu	1947	(Sorger & Udale, 2013, s. 42)
Kısa Boy ve Etine Dolgunluk (Balık Etli Görünüm)	1950	(Hoskins, 2015, s. 225)
Zayıflık Kültü	1968	(İnceoğlu & Kar, 2016, s. 87)
Punk Akımı	196-1970	(Kawamura, 2005, s.161)
Disco Glam Akımı	1970	Mcrobbie, 2013, ss. 217), (Gökdemir, 2012)
Figüre-Revealing Koleksiyonu	1980	Handley, 1999, ss. 143-144)
Hippi- Unisex, Rock, Barbiecore	1990	(Partington 1996, s. 215 & Rabine 1994’ten akt. Crane, 2003, s. 265)
Maskülenlik, Unisex İmaj, Rahatlık, Feminist Eleştirel Yaklaşımlar	2000-2023	(Şenkal, 2016, s. 94)

Kaynak: İlgili Tablo Yazar Tarafından Hazırlanmıştır.

Tablo 1’e göre moda sektöründe trend olan akımlar şu şekildedir: Bedenin sembolik iletişim nesnesine dönüşmesi 14. yüzyılda başlamıştır. 15. yüzyılda ise ideal kadın bedeni algısı kadının inceliği üzerinedir. Bu yaklaşım 16 ve 17. yüzyılda devam etmiş satış rekoru kıran korselerle ince bel, kum saati görünümü trend olmuştur. 18. Yüzyılda Fransa’da hâkim olan Rokoko trendi, 19. Yüzyılda yerini Romantizm akımının etkisiyle Victoria Dönemine bırakmıştır. 19. Yüzyılda ise dünyaca ünlü markalardan Christian Dior’un Yeni Görünüm Koleksiyonu (New Look) dönemin trendini oluşturmuştur. 20. Yüzyılda özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası beden algısında incelik yerine balık etli görünüm öne çıkarılmış, 1968 yılında tekrar zayıflık kültü hâkim olmuştur. 1970’li yıllardan 1990’lara dek Punk, Disco Glam, Hippi, Unisex, Rock ve Barbicore akımları görülmüştür. 2000’li yıllar ve sonrasında ise ideal beden algılarına yönelik eleştirilerin hâkim olduğu koleksiyonlar ve reklam filmleri ile kadın bedeninin nesneleştirilmesine yönelik bir tepki oluşturulmuştur. Tablo 2’de kadın bedeninin her iki sektör açısından nesneleştirildiği trendlerin konu özelinde akımlar ve dönemlere göre analizi görülmektedir.

Tablo 2. Reklam ve Moda Sektöründe Kadın Bedeninin Nesneleştirilmesine Yönelik Akımlar-Dönemler

Dönemler		Akımlar	Literatür
1.	1850 -1900	Korseler, İncelik, Edward Dönemi	Corset Advertising’den Aktaran, Reichert, 2004, s. 66)
2.	1900 -1925	La Belle Époque, Charleston Akımı	(Dereboy, 1920-1929, 2005)
3.	1925-1950	New Look Akımı	(Frog, 2014)
4.	1950-1975	Retro-Hippi-Vintage Akımları	(Craik, 1993), (Gökdemir, 2012)
5.	1975-2000	Barbicore Akımı	(Ike & Ward, 2022), (Caruso, 2022)
6.	2000-2023	Eleştirel Yaklaşımlar	(Baudrillard, 2001)

Kaynak: İlgili Tablo Yazar Tarafından Hazırlanmıştır.

Tablo 2’de belirtilen 6 dönemin moda ve reklam sektörü açısından karşılaştırmalı analizi şu şekildedir:

BULGULAR

1850-1900 Dönemi: Reklamda cinsiyet kullanımı Tosun (2006, ss. 89-90)’ a göre üç temel bağlamda temsil edilir: Cinsiyet kullanımına yönelik nötr reklamlar, cinsiyete ilişkin spesifik bir özelliğin öne çıkarıldığı reklamlar ve reklam mesajının ana fikrini oluşturan karaktere yüklenen, cinsiyet imajı temelli reklamlar. Üçüncü grup reklamlarda toplumun cinsiyete yüklediği kimliklere göre imajlar oluşturulur. Nitekim bu hususta Özgür, tüketime yönelik reklamlarda en fazla kadınların ön plana çıkarıldığını ifade eder (Özgür, 1996, s. 234). Günümüzdeki anlamıyla modern reklamın başlangıcı ise 1704’te Amerika’da Boston Newsletter’da basılmıştır. Daha sonra 1729’da Benjamin Franklin tarafından reklamda beyaz

alan uygulamalarına geçilmiş, 1841’de Amerika’da Volney B. Palmer tarafından ilk reklam ajansı kurulmuştur. 1844’te ilk dergi reklamları yayınlanmış, 1876’da ilk kez "Komisyon karşılığı reklam" sözleşmesi imzalanmıştır. Reklamlarda ilk pazar araştırmaları ise 1879 da gerçekleştirilmiştir. İlk Reklam yayını 1888’de reklam profesyonelleri tarafından yayınlanan "Printers' Ink" dir. 1900’lü yıllarda psikoloji alanında reklamın dikkat çekiciliği ve ikna kabiliyeti üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmış, bu yıllarda Northwestern Üniversitesi reklamcılığı bir disiplin olarak kabul etmiştir. 1905 yılında Gillette tıraş bıçakları için ilk ulusal reklam planı yapılmıştır (Dağtaş, 2008). Yavuz (2013) dünyada reklamcılık tarihini 6 evreye ayırmıştır. Birinci evre 15. Yüzyıl yani yazı öncesi dönemdir. Reklamın çığırtağlar tarafından yapıldığı dönem halk tarafından sokaklarda çingiraklarla icra edilmiştir. İkinci dönem ise 15. Yüzyıldan 1840’lı yıllara kadar yazılı dönemdir. Matbaanın etkileri ile 17. Yüzyıla kadar geçen süre yazının etkisiyle reklamın geniş kitlelere yayılmasına aracılık etmiştir. 17. Yüzyıl sonrası gazetelerin yaygınlaşması reklamların gazete ilanları olarak uygulandığı dönemdir. 1700’lü yıllarda ise Amerika’da reklamcılık sektörü açısından önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu durumun nedeni ise nüfus artışı ile gazete ve dergilerin yaygınlaşmasıdır. 1840-1900’lü yıllar üçüncü dönem, reklamda gelişim dönemi olarak nitelendirilmiştir. Bu durumun nedeni ise Amerika’da tren yollarının yaygınlaşması ile ulaşım ağının genişlemesi ve iletişimin kolaylaşmasıdır. 1893’te 100 şirketin yarısından fazlası, yıllık elli bin dolarlık harcamalarını patentli ilaçlar üzerine yapmışlardır. Bu süreçten 20 yıl sonrasında, sabun, kozmetik ve otomobil üreticileri ile anlaşmalar yapılmıştır. Colgate, Ivory, Coca Cola ve Wrigley gibi üreticiler paketli olan ürünleri çeşitli marka isimleri altında pazarlamaya başlamışlardır. Bu kapsamda 19. yüzyılın ortasında ortaya çıkan tüketici pazarı modern pazarlama sisteminin gelişimine katkı sağlamıştır (Koloğlu, 1999, ss. 6-12). 1900-1925 yılları güçlendirme dönemi olarak adlandırılan dördüncü evredir. Bu evrede reklamda etik konusu öne çıkmış ve pazar arayışları ile şirketlerde özelleştirme faaliyetleri artmıştır. Reklamda bilimsel çalışmaların ve metotların uygulandığı 5. dönem ise 1925-1945’li yıllardır. Özellikle satış pazarlama stratejilerine odaklanılan dönem bilimsel metotlarla satış uygulamalarının adımlarının atıldığı dönemdir. 1945’ten günümüze enformasyon süreci ise reklamda 6. dönem olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemin en önemli özelliği ise kitle iletişim araçlarının gelişimidir (Yavuz, 2013). Literatürde reklamların dönemsel tasnifleri, satış teknikleri, uygulanan stratejiler, gelişim evreleri gibi birçok bağlamda yapılmıştır. Benzer şekilde moda tarihi de tarz, trend, üslup, toplumsal beğeni, politik etkiler ve sosyo psikolojik etkiler bağlamında farklı dönemlere ayrılmıştır. Reklamda ve moda sektöründe kadın bedeninin meta olarak kullanıldığı ve bu dönemlerin değişen (trendler) ekseninde değerlendirilmesi araştırmamız açısından (konu özelinde) dönemlerin yeniden tasnifini gerektirmiştir. Bu bağlamda hem reklam hem de moda sektöründe kadın bedeninin nesneleştiği ve kadının sadece fiziksel özellikleriyle ön plana çıkarıldığı reklam ve moda trendleri araştırmanın dönemsel açıdan analizini oluşturmaktadır. Buradan hareketle 1900’lü yıllar 1. dönem olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemde billboard, ilan ve afişlerde yoğun bir şekilde kadın temsiline kullanıldığı görülmektedir. Kadın bedeninin cinsel bir obje olarak öne çıkarılmasının başlıca nedeni, dönemin birincil tüketicisinin erkekler olması ve reklamların günlük yaşam fantezilerinin bir yansıması olarak görülmesidir (Rutherford, 1996, s. 17). Ayrıca dönemin kültürel ve ekonomik koşulları da kadın bedeninin nesneleştirilme nedenlerinden birisidir. Özellikle 19. Yy. dan itibaren öne çıkan bütün reklamları yoğun olarak tüketilen bir ürün olması nedeniyle, dönemin

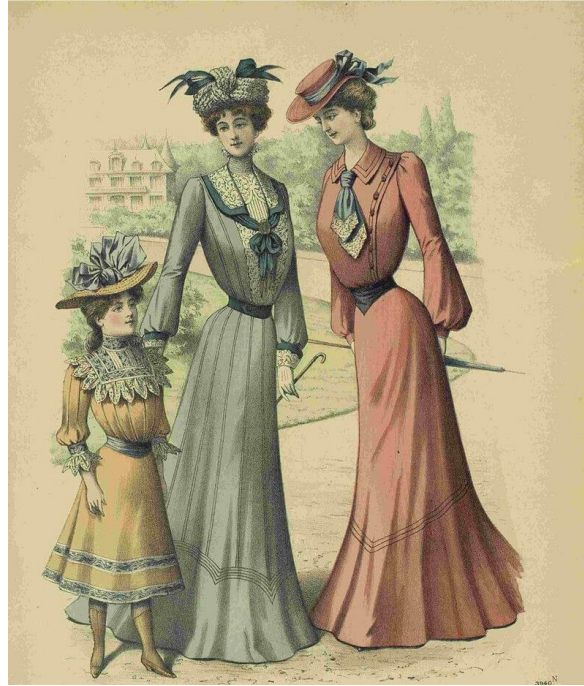
kadın cinsiyetine bakış açısının anlaşılması açısından tercih edilmiştir. Resim 1’de dönemin reklam yüzü Resim 2’de ise dönemin moda anlayışını ifade eden görseller paylaşılmıştır.

Resim 1. Camels Sigara Reklamı



Kaynak: Stanford Institute <https://tobacco.stanford.edu/cigarettes/early-orientalist/other-early-ads/>

Resim 2. Edward Dönemi



Kaynak: <https://www.begonya.com/100-yillik-moda-akimlari/>

Edward Dönemi (modern ve zarif) moda akımının öne çıkan stili, bel ve kalçalarda ‘S’ şeklini ortaya çıkaran, ince bir bel ve dolgun kalçaların vurgulandığı kıvrımlı hat ve kum saati görünümüdür. Resim 2’de dönemin moda anlayışını yansıtan, (hobble) uzun etekler, ince bir bel ve dökümlü kumaşlarla bütünleştirilen şapkalar görülmektedir. Kıyafet tarihçilerine göre

moda sektöründe cinsiyet ayrımı hiçbir dönemde 19. Yüzyıl dönemi kadar belirgin biçimde vurgulanmamış, kıyafetlerde cinsiyet ayrımı en belirgin şekilde 19. Yüzyıl sonrası tasarımlarda ortaya çıkmıştır (Davis, 1997, s. 44). Çağlar boyunca erkeklerin eş seçimlerinin temelinde güzellik ve çekicilik ölçütlerinin yer alması, kadın giysilerinde çekicilik, güzellik, baştan çıkarma gibi cinsiyet özelliklerinin öne çıkarılmasına neden olmuştur (Rouse, 1989, s. 10). İmançer’e göre bu durum kadınların toplumsal kimliklerinin, cinselliklerinin ve hatta özgüvenlerinin bedensel durumlarına göre şekillenmesine aracılık etmektedir (İmançer, 2006, s. 127).

1900-1925 Dönemi: 1900-1925 yılları reklam ve moda sektöründe ağırlıklı olarak öne çıkarılan cinsiyet kadın cinsiyetidir. Baudrillard’a göre reklamlarda kullanılan kadın modelleri güzellik ve baştan çıkarmayı temsil etmektedir (Baudrillard, 2001). Bu dönemin sosyo-ekonomik koşulları ve piyasası için en çok tanıtımı yapılan ürünlerden birisi arabalardır. Bu nedenle ABD ‘de dönemin araba reklamlarından bir örnek paylaşılmıştır. Reklamlarda cinsellik, ürüne dikkati çekmek, akılda kalıcılığı sağlamak gibi sebeplerle yoğun olarak kullanılan reklamda çekicilik stratejilerinden birisidir (Bakır, 2013, s. 15). Resim 3 ‘te kırmızı üstü açık bir araba onun kullanan bir erkek ve yanında, uzanmış şekilde çıplak bir kadın görseli görülmektedir. Kadın görselinin reklamı yapılan araç ile bir arada kullanılması, reklam tasarımında kadın bedeninin (cinsel bir nesne) olarak kullanımı açısından dikkat çekmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, kıyafetlerin vücut hatlarını ortaya çıkarması, dekolte, tenin görünmesi ve çıplaklık gibi unsurlar cinselliği çağrıştırmaktadır (Reichert & Ramirez, 2000, s. 268).

Resim 3. *Tilgmann, ‘Bil Aktie Bol, Akseli Gallén-Kallela’, 1907 (Lopez, 2014, s43).*



Kaynak: <https://www.gallen-kallela.fi/product/akseli-gallen-kallela-bil-bol-julistel/>

1919 yılında Chanel, Paris Rue Cambon’da mağaza açtıktan sonra 1921 yılında günümüze kadar ulaşan en önemli parfümlerinden birisi olan No.5’i piyasaya çıkardığı kapak Resim 4’te paylaşılmıştır.

Resim 4. *New Look Akımı Channel Moda (1919)*

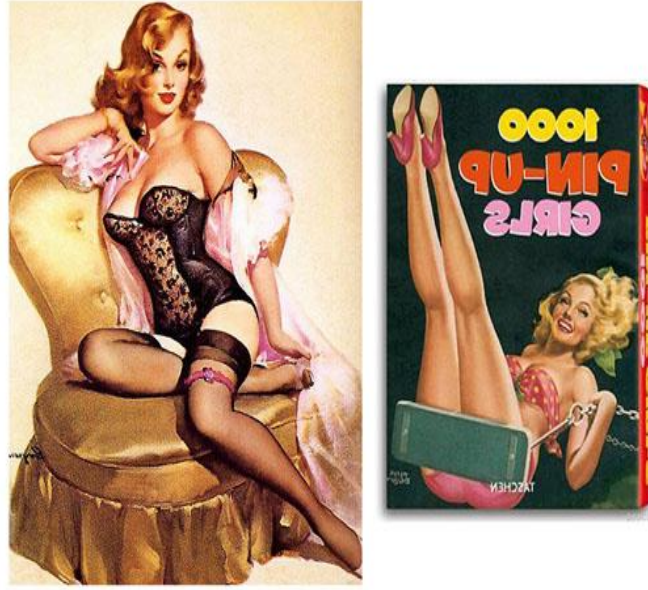


Kaynak: <https://modastilde.com/2016/05/23/kisaca-modanin-tarihcesine-bakaklim/>

Reklamda fark edilmeyi arttırmak amacıyla kullanılan cinsellik, ürün veya hizmetin seksi görünümünü artıracak düşüncesini çağrıştırır, bu çağrışıma parfüm, giysi, son moda bir otomobil ya da mücevher dahildir (Dumanlı, 2011, s. 139). Parfüm reklamları, güzel vücutlar ve heyecanlı çiftlerin görünümünün yanı sıra, karşı cinsi harekete geçirme, cinsellik ve çekiciliği teşvik etme gücünü vurgulamaktadır (Reichert, 2004, s. 27). Sektörün önde gelen markalarından (Frog, 2014), Christian Dior (parfüm) tanıtım ürünü, dönemin moda trendleri içerisinde oldukça uzun bir süre geniş bir kitle tarafından tercih edilmesi nedeniyle örnek olarak seçilmiştir. Resim 4’te kırmızı rujlu bir kadının kokunun etkisiyle kendisinden geçtiği görülmektedir. Kadın parfümü lansmanında kullanılan (kendinden geçme, baştan çıkarıcılık) vurgusu, reklamda tercih edilen cinsiyetin kadın olması, kadının duruşu, beden imajı ve mimikleri ile dikkat çekmektedir. Reichert (2004)’ a göre uzun ömürlü ve başarılı markaların reklamlarında kadın imgesinin cinsel sunumu marka imajlarına ve ürün başarısına güç katmaktadır. Featherstone (2005, s. 39)’ a göre reklamlar sıradan tüketim ürünlerine imgeleri yerleştirerek insanların duygularını sömürürler.

1925-1950 Dönemi: 1925- 1950 dönemlerine gelindiğinde hem moda hem de reklam sektöründe kadın bedeni algısına yönelik bir değişim yaşanmıştır (Frog, 1940). Bu dönemin ideal kadın bedenine ilişkin örnek reklam kapağı, resim 5’te gösterilmiştir.

Resim 5. ABD İç Çamaşırı – Korse Reklamı



Kaynak: *Movie Life Magazine*

Resim 5’te korse tanıtımı yapılmaktadır. Ürün tanıtımında yer alan kadının görsel nitelikleri, ince bir bel, sarı saçlar, kırmızı dolgun dudaklar, dantelli bir korse, pembe topuklu ayakkabılar ve jartiyer ile şeffaf tül çoraptır. Fashion and Eroticism adlı kitabın yazarı Valerie Steele’e göre, 1840 ile 1910 yılları arasında neredeyse kadınların tümü korse kullanıyordu. Nitekim 1897 yılında yayınlanan bir dergide korse, kadın giyiminin vazgeçilmez bir parçası olarak tanımlanmıştır (Corset Advertising”den aktaran, Reichert, 2004, s. 66). Bedeni ince göstermek amacıyla tasarlanan korse ürününün bir erkek tarafından tanıtılmaması, incelik, zayıflık gibi ideal beden imajının (kadın cinsiyeti için) kurgulandığını dolayısıyla cinsel içerik ile oluşturulmuş bu görüntüler vasıtasıyla karşı cinsin ilgisi çekmek ve ürün satışını arttırmanın amaçlandığını göstermektedir (Dumanlı, 2011, s. 141). Resim 6’ da ise dönemin moda akımını oluşturan Christian Dior Paris Avenue Montaigne defilesinden bir örnek paylaşılmıştır.

Resim 6. (1947) *Christian Dior Paris Avenue Montaigne Defile*



Kaynak: <https://modastilde.com/2016/05/23/kisaca-modanin-tarihcesine-bakaklim/>

1950-1975 Dönemi: Bu döneme damgasını vuran New Look Moda Akımı, 2 Şubat 1947’ de Christian Dior Markasının Paris Avenue Montaigne’de 90 parçalık koleksiyonunu sunması ile başlamıştır. Bu akım ince bir kadın bedeni, geniş vatkalı bir ceket, ince küçük bluz ve uzun bir etekle temsil edilmiştir. Dior markasının bu yeni akımı “çiçek kadın” imajı olarak nitelendirilmiş, incelik ve zarafet vurgulanmış ve bu imaj 1947 yılında Dior Markasına moda ödülü kazandırarak 1940’lardan 190’lere dek moda dünyasında egemen olmasına neden olmuştur (Frog, 2014). Ürün tanıtımında kadın bedeninin ön planda tutulması, akım isminin ‘çiçek kadın’ olarak nitelendirilmesi ve ideal kadın imajı için ince bir bel (standart bir beden algısının) tercih edilmesi, kadın bedeninin satış pazarlama aracı olarak kullanılması açısından dikkat çekmektedir. Nitekim Resim 6’da paylaşılan görselde dönemin korse reklamı ile ince bel görünümüne yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Moda ve reklam sektörü açısından aynı dönemlerde benzer beden algılarının kanıksanması, bu sektörlerde benzer güzellik algıları üzerinden benzer mesajların kurgulandığını göstermektedir (Shields & Heineken, 2002). Resim 7’de görülen reklam kapağında "kadınını ait olduğu yerde tut" sloganı tercih edilmiştir. Reklamda kadın cinsiyeti “erkeğe ait olan” şeklinde nitelendirilmiştir. Eğer reklam erkekleri hedef almışsa, kadın bedeni, erkekleri cezbetme ve bu tepkilerin marka ile özdeşleşerek marka değerine aktarılmasını amaçlamaktadır (Reichert, 2004, s. 115).

Resim 7. ABD 1974 Playboy Journal



Kaynak: <https://www.thegentlemansjournal.com/the-10-most-sexist-advertisements-ever>

Resim 8’de 1969 yapımı dönemin en önemli dizilerinden olan La Piscine dizisinden etkileşimle oluşturulan moda akımının bir örneği görülmektedir.

Resim 8. (1969) Tony Bruch Retro- Vintage Akımı



Kaynak: https://www.sabah.com.tr/galeri/yasam/70lerde_boyle_giyiniyorduk

Bu dönem reklamlarında ürünlerle yaşam tarzları arasında bağlantı kurularak, reklam metinleriyle izleyiciye yaşam tarzı vaat edilmiştir (Dağtaş, 2003, s. 80). Resim 8’de Tony Bruch tarafından oluşturulan retro akımın bir örneği görülmektedir. Bu akım oldukça dikkat çeken retro-vintage konseptli akım olarak nitelendirilmektedir. Görselde mini etekli topuklu ayakkabılı kadınlar valiz taşımaktadır. Fiziksel unsurlarda vurgulanan dişilik (mini etek), incelik, zarafet kadının bireysellik, özgürlük kendine yetebilme gibi kişisel özellikleriyle birlikte kurgulanmıştır (Vartanian vd., 2001, s. 712).

1975-2000 Dönemi: 1975 yılından 2000’li yıllara kadar etkileri görülen moda akımı Valentino markasının (2022-2023) yılında yeniden trend olan defilesinde sunduğu Barbicore trendidir. Barbie trendi, yükselen küresel simgelerden birisidir (Hains, 2019 & Harris, 2018). Barbie bebeklerin fiziksel olarak ideal kadın bedenini temsil etmesi, parlak pembenin yoğun şekilde kullanılması ve aynı mesaj için tamamlayıcı bir unsur olan platform ayakkabılar bu trendin temel sembolleridir. Bu trend ünlü isimlerin desteklediği viral bir moda trendi olarak da nitelendirilmektedir (Ike, 2022 & Ward, 2022). Resim 9’da Barbicore akımının örneği görülmektedir.

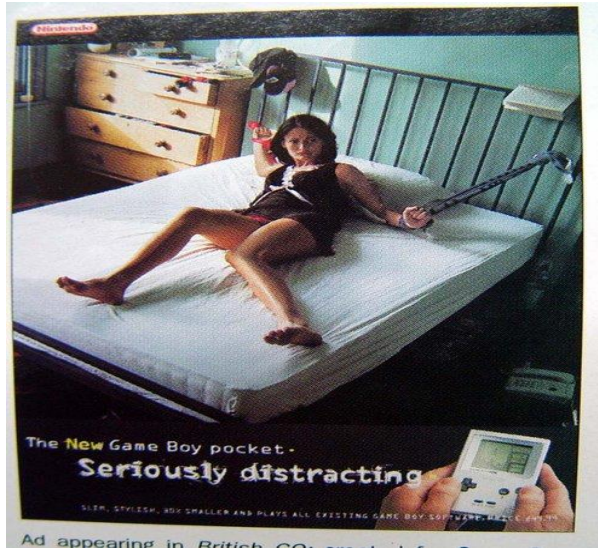
Resim 9. Amerikalı Oyuncu Anne Hathaway- Valentino Defilesi (2022/23)



Kaynak: <https://www.today.com/style/celeb-style/what-is-barbiecore-trend-rcna36927>

Aynı dönem reklam sektöründe kadın bedeninin temsiline örnek olarak Resim 10’da paylaşılan “The New Game Boy Pocket Reklamı” tanıtım görseli görülmektedir.

Resim 10. The New Game Boy Pocket Reklamı



Kaynak: https://www.reddit.com/r/gaming/comments/1k3dre/game_boy_pocket_seriously_distracting/

Kadın bedeninin reklam sektöründe temsili bu dönem için de moda sektörüne benzer şekilde kurgulanmıştır. Resim 10’da 1997 yılında yayınlanan “the new game boy pocket” isimli bir tetris (oyun makinası) yarı çıplak yatağa bağlanmış bir kadın temsili ile tanıtılmıştır. Anderson, Huston, Schmith, Linebarger ve Wright (2001)’a göre hem gözlemsel hem bilişsel kuramlara göre genç insanlar, dünyada yaygın olan değerlerin göstergesi olarak kitle iletişim araçlarında sunulan idealleri kabul ederler. Ayrıca Reichert’a göre, “Reklam erkekleri hedefliyorsa, kadın

teni, erkeğin içini gıcıklamak, cinsel, ilgi uyandırmak ve bu tepkileri marka ile özdeşleştirmek içindir” (Reichert, 2004, s. 116).

2010-2023 Dönemi: Özellikle 2010 yılından sonra ideal kadın bedeni algısına yönelik artan tepkiler, uluslararası firmaların reklam stratejilerinde değişikliklere neden olmuştur. Her iki sektör için de ideal kadın bedeni algısına ve tek tipleşmeye yönelik eleştirel kampanyalar, yeni tanıtım stratejisi olarak kullanılmıştır. Reklam sektöründe kullanılan pazarlama stratejilerinden birisi de feminist bakış açısidir ve bu düşünce 1990’lı yıllarda ortaya çıkmıştır (Bozbay, Gürşen, Akpınar & Komitoğlu, 2019, s. 174). Femvertising Akımı olarak ifade edilen akımın temelinde, toplumsal cinsiyet kalıplarına meydan okuma, kadınları çok yönlü ve güçlü biçimde nitelendirme, reklam üretiminde kadın istihdamının büyütülmesi gibi amaçlar bulunmaktadır (Baki, 2019, s. 45). Dove markası bu reklam stratejisinin öncüsüdür, tüm kadınların güzel olduğunu göstermek amacıyla farklı boyutlarda farklı ten renklerinde modeller kullanarak ezberleri bozmuş ve sektörde çığır açıcı olarak nitelendirilmiştir. (Feng, Chen & he, 2019, ss. 293-295). Bu akıma örnek reklam kapaklarından birisi de Vogue moda dergisinin kapak resmidir. Bu akımın amacı ideal kadın imgesi olarak kabul edilen toplumsal cinsiyet rollerine yönelik kalıpların dışında bir kadın temsilinin oluşturulmasıdır (Akestam, Rosengren & Dahlen, 2017, s. 796). Genel olarak günümüz reklamlarında kadın-erkek imgelerinin daha eşitlikçi bir biçimde yansıtıldığı görülmektedir (Dumanlı, 2011, s. 136). Resim 11’de, görülen dergi kapağında birbirinden farklı renk, ırk, cinsiyet, yaş, fiziksel yapıda insanların bir arada bulunması bu stratejinin örneklerinden birisidir.

Resim 11. Vogue Dergisi Kapak Fotoğrafi



Kaynak: <https://www.vogue.co.uk/article/may-cover-vogue-2018>

Moda fotoğrafları tanıtımın diğer ayağını oluşturur. Moda fotoğrafçılığını bir disiplin olarak ilk kez ele bir ressam olan Ray Man’dır. (Ray Man Marcell Duchamp ve Francis Picabia ile Dada hareketinin içinde yer almıştır). Ray Man dönemin ünlü moda dergilerinde (Harper’s Bazar ve Vouge) yayımlanan fotoğraflarıyla moda tanıtımında yeni bir çığır açmıştır. Resim 11’de Vogue Dergisi 2018 kapak fotoğrafı görülmektedir. Fotoğrafta, siyah, beyaz, kilolu,

zayıf, kapalı, açık, Asyalı, Avrupalı, Amerikalı, kısa saçlı, uzun saçlı vb. farklı inanç, ırk, sosyo-ekonomik yapılar da kadınlar görülmektedir. Kellner’ a göre 1980’li yıllardan sonra artan lüks ve refah, kadın imgesinde etkisini göstermiş, bunun bir sonucu olarak reklamlar sadece ürünlerin değil, toplumsal değer ve ideallerin satıldığı bir sektör haline gelmiştir (Kellner, 1992, s. 82). Resim 12’ de paylaşılan görselde ise dünyanın bilinen en kilolu modeli Tess Holiday, podyumda kıyafet tanıtılmaktadır. Günümüzde olumsuz medya etkilerine yönelik bilinçlenme hareketleri, kadınların bu etkilere karşı direniş gösterdikleri “beden olumlama hareketi” ile hız kazanmıştır (Kayış, 2017). Bu hareketin temelinde, kadın bedenini idealize eden kalıplara karşı çıkılarak tüm bedenlerin kendi içerisinde ideal olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Hareketin bir örneği olarak resim 12’de görülen defilede bilinen ideal ölçülerin aksine kilolarıyla dikkat çeken bir manken görülmektedir.

Resim 12. Model Tess Holiday



Kaynak: <https://www.gettyimages.com/photos/tess-holiday>

Podyumda beyaz bir elbise ile poz veren kilolu manken Tess Holiday’ın bir defilede ürün tanıtımı görülmektedir. Dönemsel olarak değişen beden ideallerinin çeşitli medya araçları ile dayatılması, medya üzerinden övülen, yerilen biçimlerin ideal olarak kadınlar tarafından içselleştirilmesine neden olmaktadır (Eşiyok & Sönmez, 2015). Örneğin dergilerde kullanılan modellerin, kadınların kendi beden imgelerine dair tutumlarını olumsuz yönde etkilediği çeşitli çalışmalarca ortaya konmuştur (Dittmar, 2009; Grabe Ward & Hyde, 2008; Groesz, Levine, Murnen, 2002; Harper & Tiggeman, 2008; Levine & Chopman, 2011; Want & Saiphoo 2016; Yamamiya, Cash, Melnyk, Posavac & Posavac, 2005). Medya aracılığı ile sunulan imgeler kişilerin kendilerini modelle karşılaştırması ve modelin ideal bedenini içselleştirmesi sonrası kendi bedenini ideale uzak olarak nitelendirerek memnuniyetsizlik duymasına neden olmaktadır (Engeln & Madox, 2005). Medyada ortalama veya ideale uzak bir beden görselinin, bireylerin kendi beden imgelerini olumlu yönde etkilemektedir (Diedrichs & Lee 2010; Holmstorm, 2010). Ayrıca Resim 12’ de ürün tanıtımı için tercih edilen kilolu manken, tüketiciyi güdüleme noktasında oldukça etkili reklam stratejilerinden birisi olan (duygusal bağ kurma) stratejisine de örnektir. Nitekim Nielsen reklam araştırma şirketinin araştırma sonuçlarına göre pazarlama stratejilerden birisi olan duygusal bağ kurma stratejileri ürün

satışlarını yaklaşık %23 arttırmaktadır hatta bu kampanyalar sadece duygusal öğelere göre oluşturulmuşsa bu oran %31 e yükselmektedir (Nielsen, 2013).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kadın bedeni tarih boyunca denetlenen, denetlenmek istenen, bir direniş, müdahale ve tahakküm aracı olmuştur. Bu çalışma kadın bedenini müdahale ve tahakküm aracı olarak kullanan sektörleri, bu sektörlerin dönemlere göre değişen stratejilerini, benzer ve farklı taraflarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla yapılan ilgili literatür taraması sonucunda kadın bedeninin cinsel bir meta olarak öne çıkarıldığı moda ve reklam trendleri, dönemlere göre sınıflandırılarak her iki sektör için karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. İlgili literatür kapsamında ulaşılan sonuçlara göre, moda ve reklam sektörlerinde kurgulanan ideal kadın bedeni imgesinin benzer dönemlerde benzer şekillerde kurgulandığı; her iki sektör için kadın bedeninin, dikkat çekme, ürünle çağrışım kurma, duygusal bağ kurma gibi stratejilerle satış pazarlama aracı olarak metalaştırıldığı görülmektedir. Nitekim bu sektörlerde metalaştırılan kadın bedeni, Radikal Feminist yaklaşımın temel savı olan, toplumsal kötülüğün temelinde yer alan erkek egemen yapı ve kadın cinsiyetine yönelik ayrımcı cinsiyet rollerinin bir göstergesidir.

Cinsiyet imgesinin, dikkat çekici renkler, karşı cinsle ilgili ürünler, fiziksel unsurların ön plana çıkarılması, teşhircilik ve satış pazarlama aracı olma gibi uygulamalarla ön plana çıkarılması ise Kapitalist sistemin bir uzantısı olarak, Marksist teorinin eleştirilerini doğrular niteliktedir. Reklamda kadın imgesinin toplam reklam içerisinde kapladığı alanların dönemlere göre değişimi incelendiğinde, 1970’li yıllardan itibaren kadın imgesinin reklam içerisinde kapladığı alan artarken, 1990’lı yıllarda kısmen bir azalma olmuş; ancak 2000’li yıllarda yeniden bir artış gözlemlenmiştir. 1970’li yıllarda, her üç reklamdan birinde kadın sadece “yüzü” ile reklamlarda yerini alırken, 80’li yıllarda ise yüz imgesi kullanımı giderek azalmıştır. 1990’lı yıllarda ise reklamda kadının bel altı bölgesinin öne çıkarılması önceki dönemlere göre iki kat artmıştır. 2000’li yıllarda ise bacak, kalça, göğüs odaklı reklam görsellerinin kullanımında yaşanan artış, benzer şekilde moda sektöründe de görülmüştür. Ulaşılan sonuçlara göre, defileler ve reklam kataloglarında kullanılan kadın figürlerinin, benzer dönemlerde benzer mesajları iletcek biçimde konumlandırılması bu sektörlerin birbiriyle ilişkisi açısından dikkat çekmiştir. Bazı dönemlerin trendlerinde kadının bireysel, özgür olması gibi olumlu kişilik özelliklerine vurgu yapılırsa da hem reklam hem moda sektöründe kadın bedeninin özellikle cinsel bir araç olarak ön plana çıkarılması iki sektörün karşılıklı etkileşimi açısından önemli bir göstergedir. Bu sektörlerin ortak özelliklerinden birisi de cinsel çağrışımlar için dikkat çekici renklerin (pembe, kırmızı) vb. kadın cinsiyeti ile özdeşleştirilmesidir. Bu kapsamda moda ve reklam trendlerinde cinsellik, bedenin nesneleştirilmesi gibi uygulamalarda toplumsal renk kodlarının da araç olarak kullanıldığı söylenebilir. Reklam sektöründe kadın bedeninin konumlandırılma biçiminin moda sektörüne kıyasla daha frapan, iddialı ve pornografik biçimlerde kurgulanması dikkat çeken sonuçlardan birisidir. Reklam sektöründe kullanılan kitle iletişim araçlarının çeşitliliği ve hedef kitleye erişim kolaylıkları bu duruma neden olabilir. Her iki sektör için de ideal kadın bedeni algısının ince bel, balık eti vb. şekillerde değişmesi, dolayısıyla idealize edilen beden algılarının dönemlere göre değişiklik göstermesi, beden algılarının göreceliliği açısından dikkat çeken sonuçlardan birisidir. İdeal beden algılarına yönelik uygulamalar ‘beden olumlama hareketi’ gibi akımlarla eleştirilmiş; ancak bu eleştiriler kadın cinsinin benzer konularda gündemde kalmasının önüne geçmemiştir.

Özellikle Marksist Feminist yaklaşımın kadının özgürleşmesi sorununa yönelik eleştirisinin bu sektörler aracılığıyla devam ettirildiği düşünülmektedir. Nitekim kapitalizmin yarattığı sonuçlardan birisi olan cinsiyetçilik, özellikle bu sektörlerde kadınların cinsiyet rolleri ile ön plana çıkarılmasına, nihai olarak ise patriyarkal sermayeye yarar sağlayan bir araç olarak konumlandırılmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda son dönemlerde iki sektör adına da kadın bedeninin metalaştırılması, idealize edilmesi, tek tipleştirilmesi gibi uygulamaların eleştirilmesiyle olumlu adımlar atılmasına rağmen kadının tüketim sektöründe bir araç olarak konumlandırılmasına ilişkin aktif bir eylem, söylem veya paradigma geliştirildiğini söylemek mümkün değildir. Bu noktada sektörlerden birisinde yapılacak bir değişikliğin diğer sektörü etkilediği-etkileyeceği düşünülebilir. O halde moda ve reklam sektörlerinde ürün tanıtımları açısından ‘cinsiyetsiz’ bir satış pazarlama stratejisinin bu sorunun çözümüne yönelik bir yaklaşım olabileceği; ayrıca bu stratejilerin nasıl ve ne şekilde tasarlanması gerektiğine odaklanan farklı araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, ideal beden algıları, kadın bedeninin tüketim sektörüne aracılık etmesi gibi sorunlara yönelik yeni bir paradigma geliştirilebilir mi ya da mevcut paradigma değiştirilebilir mi? Her iki sektör için de ‘cinsiyetsiz’ bir satış pazarlama stratejisi geliştirilebilir mi? Araştırma kısıtlarıyla birlikte çalışma amacını oluşturan bu soruların böylesi bir öneri ile ortaya atılan ilk adımlardan biri olması nedeniyle bundan sonraki çalışmalarda katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Batu, U. (2010). Reklamcılıkta retorik bir unsur olarak kadın bedeni temsilleri. *Kültür ve İletişim*, 13(1) (25), 103-133.
- Baudrillard, J. (2005). The finest consumer object: the body. In M.Fraser and M.Greco (Eds.), *The Body: A reader*. pp.277-282. Routledge.
- Beden olumlama hareketi. <https://catlakzemin.com/beden-olumlama-hareketi/>
- Büyükkayacı Duman, Y. D. D. N., Yılmazel, A. G. & Akbulut Başcı, A. G. B. (2014). Kültürel değişimin türk televizyon reklamlarındaki kadın imajına etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 60-69.
- Connel, R.W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. Çev. Cem Soydemir. Ayrıntı Yayınları.
- Crane, D. (2000). *Fashion and its social agendas: class, gender, and identity in clothing*. University of Chicago Press.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 99-117.
- D., & Baran, D. A. G. (2014). *Feminist kuramlar Marksist feminizm ve sosyalist feminizm*.
- Davis, F. (1997). *Moda, kültür ve kimlik*. Çev. Özden Arıkan. İstanbul.
- Dikici, E. (2017). Feminizmin üç ana akımı: Liberal, Marxist ve radikal feminizm teorileri. *International Journal of Social Science*, 43(523-532).

- Donovan, J. (2013). *Feminist teori*. İletişim Yayınları.
- Dönmez, İ. H. (2012). Reklâmda cinsel arzu nesnesi olarak erkeğin sunumu. *International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenges*.
- Dumanlı, D. (2013). Reklamlarda toplumsal cinsiyet kavramı ve kadın imgesinin kullanımı; bir içerik analizi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2).
- Eagleton, T. (2011). *Edebiyat kuramı giriş*. Ayrıntı Yayınları.
- English, B. (2011). *Japanese fashion designers: the work and influence of issey miyake*. Yohji Yamamoto and Rei Kawakubo.
- English, B. (2013). *A cultural history of fashion in the 20th and 21st centuries*. Bloomsbury Publishing.
- Eşiyok, S. E. (2015). Tüketim nesnesi olarak kadın bedeninin inşasında estetik ürün reklamları. *Cosmopolitan dergisi örneği*. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1131-1144.
- Fischel, A. & Baggaley, A. & O'hara, S. & Surgeon, A. & Gersh, C. & Khurana, A. (2013). *Moda geçmişten günümüze giyim kuşam ve stil rehberi*. Çev. D. Özen. Kaktüs Yayınları.
- Fogg, M. (2014) *Modanın tüm öyküsü*. Çev. E. Gözgülü. Hayalperest Yayınevi.
- Frassanito, P., & Pettorini, B. (2008). Pink and blue: the color of gender. *Child's Nervous System*, 24(8), 881-882.
- Fukai, A. (2005). *Fashion a history from the 18th to the 20th century*. Taschen.
- Fukai, Akiko. & Vinken B. & Franket S. & Kurino H. (2010). *Future beauty 30 years of Japanese fashion, London: Merrell publishers limited*. Barbican Centre.
- Güneş, F. (2017). Feminist kuramda ataerki tartışmaları üzerine eleştirel bir inceleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 245-256.
- Heinberg, J. & Leslie, J. & Thompson, K. (1995). Body image and televised images of thinness and attractiveness: a controlled laboratory investigation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 289-323.
- <http://www.kerimkaragoz.com/medyahit/?page=haber&id=8750>
- <https://gaiadergi.com/reklamlarda-metalasmis-kadin-imesi-ve-kullanim-sekilleri/>.
- <https://modastilde.com/2016/05/23/kisaca-modanin-tarihcesine-bakaklim/>.
- <https://onedio.com/haber/1900-lu-yillardan-bu-yana-tercih-edilmis-ve-simdilerde-kullanmak-isteyeceginiz-25-farkli-kiyafet-966412>.
- <https://www.derimarket.net/blog/moda-akimlari-ve-modanin-tarihcesi>.
- <https://www.habernediyor.com/yasam/bir-zamanlar-sigara-icmek-zararsizdi-2-h10728.html>.
- <https://www.mynet.com/bunlar-nasil-yayinlanmis-diyeceginiz-kadini-asagilayan-reklam-afisleri-190101175416>.
- <https://www.oggusto.com/moda/moda-tarihi-ve-20-yuzyilin-ilk-20-yili>.
- <https://www.begonya.com/100-yillik-modanin-akimlari/>

- İmançer, D., & İmançer, A. (2006), Medya ve kadın. Dilek İmançer (Ed.). *Televizyon reklamlarında kadın sunumuna özgü klişeler içinde*. (ss. 121-144). Ebabil Yayıncılık.
- İnce, E. (2014). *Televizyon reklamlarında kadın imgesinin kullanımı ve toplumsal cinsiyet*. Emek ve Temsil Ekseninde Günümüz Medyasında Kadınlar Sempozyumu.
- Kahya, H. (2018). Aday Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin “edebiyat öğretmeni” kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla analizi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 104-117.
- Karadeniz, H. (2019). Feminist edebiyat eleştirisi ve Hatice Bilen Buğra'nın Mal Sahibi adlı hikâyesinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 284-298.
- Karakaya, H., & Cihan, Ü. (2017). Toplumsal yapı, iktidar ve kadın bedeninin kurgulanışı. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 5-17.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, F. (2016). Kadınların yurttaşlığı ve feminist kuram. *Amme İdaresi Dergisi*, 49(3), 59- 87.
- Kellner, D. (2002). *Popüler kültür ve postmodern kimliklerin inşası, doğu batı, dünya neyi tartışıyor? - 2, Yeni Düşünce Hareketleri*, 19. Felsefe Sanat ve Kültür Yayınları.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. (pp. 347-480). Rand McNally.
- Marks, K. & Engels, F. (2014). *Komünist Parti manifestosu*. Can Yayınları.
- Meral S. P. (2008). Reklam, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve iktidar. *Civilacademy Dergisi*, 6(3), 17-29.
- Oğuz, G. (2013). Bir güzellik miti olarak incelik ve kadınlarla ilgili beden imgesinin televizyonda sunumu. *Selçuk İletişim*, 4(1), 31-37.
- Özgür, A. Z. (1996). Reklam filmlerinde görünen kadınların işlevsel rolleri. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Kurgu Dergisi*, 14.
- Pehlivan Baskın, Z. (2019). Cinselliğin kullanıldığı reklamlar: peta afişleri. *Akademik Sanat*, 4(8), 184-193.
- Reichert, T. (2004). *Reklamcılığın erotik tarihi*. Güncel Yayıncılık.
- Rouse, E. (1989). *Understanding fashion*. Blackwell Science Ltd. London.
- Rutherford, P. (1996). *Yeni ikonalar-televizyonda reklam sanatı*. (Çev. Mustafa K. Gerçekler), Yapı Kredi Yayınları.
- Sorger, R., & Udale J. (2013). *Moda tasarımının temelleri*, Çev. Ç. Sirkeci. Literatür Yayınları.
- Taşkaya, M. (2009). *Beden politikaları ve reklamda kadın*. 2. Uluslararası Suç ve Ceza Film Festivali, s. 103.
- Taşkaya, M. (2009). Kitle iletişim araçlarında kadın bedeninin nesneleştirilmesi: ürün ve marka fetişizminde cinsellik kullanımı. *Toplum Bilim Dergisi*, 24, 121-132.

- Tosun, B. N., & Ülker, Y. (2016). Kadınların, televizyon reklamlarında erkek imgesi kullanımına yönelik tutumlarında demografik özelliklerinin rolü. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (25), 225-244.
- Türkoğlu, N., & Alayoğlu, S.T. (2009). *Medya ve kültür*. Urban Kitap.
- Yavuz, V. & M. Gençyürek E. (2020). Liberal ve eleştirel paradigmanın reklama bakış açısı: reklamda özne olarak kadın. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 333-348.
- Yağlı, F. (2011). Görsel kültür ve görsel imajın bir inşa alanı olarak modanın endüstriyel büyüü. *Akdeniz Sanat*, 4(7), 0-0.
- Yağlı, F. (2012). *Görsel kültür ve görsel imajın bir inşa alanı olarak modanın endüstriyel büyüü*. 1. Uluslararası Moda ve Tekstil Tasarımı Sempozyumu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Demokrat Partinin İktidara Gelişinde Basının Rolü (1950 Seçimleri Basın Faaliyetleri)

*The Role of Media on Demokrat Party's Road to Become Ruling Party.
(Elections of 1950 and Media Activities)*

Seren Güven*

Selim Hilmi Özkan²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Öğretim Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Lect., Yıldız Technical University, Turkey

sozel@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1739-3475>

²Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Technical University, Turkey

shilmi@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6381-8553>

Makale geliş tarihi / First received: 03.12.2022

Makale kabul tarihi / Accepted: 16.06.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Birinci araştırmacın katkı oranı %60, ikinci araştırmacının katkı oranı %40'tır.
- 2- Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.
- 3- Makalenin türetildiği doktora tezi Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından SDK-2021/4475 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.
- 4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Kamuya açık doküman incelemesine dayandığı için makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 09%

Atf bilgisi / Citation:

Güven, S. & Özkan, S.H. (2023). Demokrat Partinin iktidara gelişinde basının rolü (1950 seçimleri basın faaliyetleri). *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 115-141.

ÖZ

Basın kavramı, ortaya çıktığı ilk zamanlardan beri siyasal aktörlerin kontrol etmek istediği bir güç olmuştur. Siyasal aktörlerin basını kontrol etme isteğinin en önemli nedeni ise iktidar olmak, iktidarlarının devamını sağlamak ve kamuoyunu kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirmek istemeleridir. Özellikle seçim zamanlarında basın ile mümkün olduğu kadar iyi ilişkiler kurmaya çalışan siyasal aktörler, bu ilişkiler ile siyasal arenada güç kazanarak kitleleri yönetmeyi amaçlamaktadırlar. Seçim zamanlarında siyasi aktörlerce yürütülen basın kampanyaları, iktidarın belirlenmesinde ve siyasi dengelerin yeniden oluşmasında etkili bir rol oynamaktadır. Diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de hem iktidarda hem de muhalefette bulunan siyasal aktörler, oy verme davranışını değiştirme, sempati kazanma, muhalefetin etkisini azaltma ve kamuoyu desteğini sağlama gibi konularda basının gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda 1950 seçimlerinde Demokrat Parti, basın ile kurduğu iyi ilişkiler sonucu, gerçekleştirdiği seçim kampanyaları ile iktidarı ele geçirerek, basının kamuoyu üzerindeki gücünü aktif bir şekilde kullanmıştır. Türk Siyasi Tarihinde bir ilk olarak kabul edebileceğimiz bu durum, basının siyaset üzerindeki etkisini, kamuoyunu yönlendirme gücünü ve “dördüncü güç” olarak kabul edilmesinin nedenini açıkça göstermektedir.

Anahtar kelimeler

Basın, Demokrat Parti, 1950 Seçimleri, Medya ve Siyaset

ABSTRACT

Media has always been a power every political figure wish to possess. The most important reason for political figures wishes to keep media under their control is to guide and keep the public opinion in favour to themselves to remain in power and to be able to continue their ruler ship. Especially in electoral period, political figures target to make good relations with media in order to gain power in the political arena which will grant them to have authority on public. Media campaigns have always taken place as a key to determine the government and balance of political power. Just as in every other country, politicians in power and the opposition try to engage media power to change the voting behaviour, weaken the rivals, gain sympathy and manipulate the perception management in Türkiye as often as desired. In this context, during election of 1950 Demokrat Party used every element of media power with media campaigns such as press conferences and kept good relations with media which finally led them become the ruling party. This is first and an important example of media effect on elections in Turkish Political history and due to this success media is mentioned as “fourth estate” in politics now.

Keywords

Media, Demokrat Party, Elections of 1950, Media and Politics.

GİRİŞ

Kitle İletişim araçlarının en etkili ve en eskisi olarak kabul edilen ve en basit anlamıyla “gazete ve dergi” şeklinde tanımlanan basın; özellikle toplumların demokratikleşmesinde ya da demokratik gelişimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Zira geçmişten bu yana demokratikleşme çabalarının, en yoğun olarak görüldüğü alanlardan biri basındır. Bu bağlamda basın ile siyaset arasında süregelen, her dönemde ve her toplumda tartışılan karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Toplum tarafından görevlendirilen siyaset ve basın kurumları (Akdağ, 2020, s. 1175) arasındaki ilişkiler, genel olarak özellikle basının kitleler üzerindeki tartışılmaz etkisinden kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile siyasal aktörlerin basın ile ilişkilerinin temelinde, basının kitleleri yönetme ve yönlendirme gücü bulunmaktadır (Işık, 2012, s. 21). Siyasal aktörler, varlıklarını devam ettirebilmek, fikir ve düşüncelerini kamuoyuna duyurmak ve halkın bilincini yönetmek için basının desteğine muhtaçtır. Dolayısıyla siyasal aktörler amaçlarına ulaşmak için mümkün olduğunca basın ile “iyi” ilişkiler kurmaya çalışmaktadırlar.

Özellikle seçim dönemlerinde basının desteğine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyan siyasal aktörler, bu dönemlerde basın ile ilişkilerini yoğunlaştırmaktadırlar. Bunun nedeni; kamuoyuna iletilen düşüncelerin ve görüşlerin kabul edilmesini mümkün kılan basının (Yaylagül, 2008, s. 8), yeni siyasi dengelerin kurulmasında siyasal aktörlere gereken gücü sağlamasıdır (Kaya, 1985, s. 3). Bu nedendir ki iktidarı belirleyen etkin güçler arasında yer alan basın, siyasal aktörlerce her zaman kontrol edilmek istenmektedir.

Basın ile siyasal aktörler arasında var olan bu karşılıklı ve karmaşık ilişki; siyasal aktörler için iki şekilde cereyan etmektedir. Siyasal aktörler bir yandan fikirlerinin ve uygulamalarının desteklenmesi için kendisine taraf olan, diğer yandan da fikirleri ve uygulamalarına muhalif olan basın ile ilişkiler kurmaktadırlar (Özer, 2012, s. 12). Basın ise siyasal aktörler ile olan ilişkisini kendilerine çıkar sağlayacağı durumlar söz konusu olduğunda ve bir takım mali ve cezai uygulamalardan kaçınmak amacı ile geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Buradan anlaşılacağı üzere basının hiçbir şekilde siyasal aktörlerden bağımsız bir şekilde hareket edemeyeceği kabul edilmektedir. Ancak unutmamak gerekir ki, basın; her ne kadar siyasal aktörlerden bağımsız hareket edemese de siyasal sistemin şekillenmesinde aktif olarak rol almaktadır (Atabek, 2002, s. 232; Meyer, 2002, s.9,10). Bu iki aktör arasındaki ilişkinin dünyanın pek çok ülkesinde başlangıçtan günümüze değin hep aynı düzlemde devam ettiği görülmektedir.

Batı ülkelerinden farklı olarak, yaklaşık iki yüz yıl sonra başlayan ve kendine özgü bir şekilde gelişme gösteren Türk basını da siyasal aktörlerin yakın ilişkiler kurduğu önemli kurumlardan birisidir. Siyasal arenada dördüncü güç olarak kabul edilen basının, sadece Batı ülkelerinde değil, Türkiye’de de iktidar ve muhalefet ile benzer ilişkiler yaşadığı dikkati çekmektedir (Damlapınar, 2008, s. 7, 8). Türkiye’de de varlıklarını kabul ve devam ettirmek amacıyla, kamuoyunu yönetmek ve yönlendirmek isteyen siyasal aktörler, basın-yayın organlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Basın ile siyasal aktörler arasındaki bu ilişkiye Türkiye’de verilecek ilk ve en etkili örnek Demokrat Partinin iktidara geldiği 1950 seçimleridir. Türk siyasi tarihi incelendiğinde “*Beyaz İhtilal*” olarak da adlandırılan 1950 seçimleri; birçok açıdan ilklerin yaşandığı bir dönemdir (Kartal, 2010).1950 seçimleri, özellikle basın-yayın organlarının, siyasal güçlerin konumlarını belirleyen bir duruma gelmesi ve siyasal otoritenin değişmesinde önemli roller üstlenmesi bakımından oldukça kayda değer bir örnektir. Ayrıca 1950 seçimlerinde basın, ilk kez toplumun siyasi hayata daha çok müdahil olmasını sağlayarak, toplumun siyasi bir aktör haline gelmesine de zemin hazırlamıştır.

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanının ardından çok partili hayata geçiş denemeleri yapılmış (Demir, 2007, s. 128)¹ ve tam anlamıyla 1946 yılında Demokrat Partinin kurulması ile nihayet gerçekleşmiştir. İktidar partisine karşı iki temel söylem ile muhalefet eden Demokrat Parti “demokrasi” ve “özgürlük” kavramları üzerinde durmuş (Sarıbay, 2001, ss. 53-54) ve bu kavramları basın-yayın organları ile halka aşılama çalışmıştır (Turan İ. , 1982, s. 51). Bu şekilde halka “seçmen” rolünü benimseterek, yönetimde söz sahibi olabilecekleri çağrısında bulunulmuştur (Özkan, 2002, ss. 30-31). Demokrat Parti, yapmış olduğu tüm basın faaliyetleri ile oy hakkına sahip olan vatandaşların davranışlarında belirleyici bir değişiklik olmasını sağlamıştır.

1950 seçimleri, seçmen ile kurulan ilişkilerin kısıtlı imkanlar dahilinde, sadece yazılı basın ve radyo ile gerçekleşmesi açısından da ayrıca önem taşımaktadır. Zira günümüzün gelişen teknolojisinin sağladığı imkanlar ile çeşitlilik gösteren iletişim araçları, kitlelere ulaşılmasını oldukça kolaylaştırırken, 1950 seçimlerinde, seçmene ulaşmak; siyasal aktörler açısından oldukça zor koşullar altında gerçekleştirilmiştir. Demokrat Partinin bir muhalefet partisi olarak sahip olduğu olanakların yetersizliği göz önüne alındığında, seçimi kazanmasında basının üstlendiği rolün önemi çok daha kolay anlaşılmaktadır.

1950 seçimlerinde dönemin İktidar partisi CHP ile muhalefet partisi DP arasındaki ilişkinin, halk tarafından ilgiyle takip edilmesini sağlayan basın, bu bağlamda ikiye ayrılmıştır. Bir tarafta iktidar yanlısı Ulus, Tanin Gazeteleri diğer tarafta muhalefeti destekleyen Zafer, Cumhuriyet ve Vatan gazeteleri yer almaktadır (Ertop, 1974, s. 108).² Ayrıca DP’nin basına verdiği vaatler, sadece ulusal gazeteler tarafından değil yerel gazeteler tarafından da desteklenmesini sağlamıştır. La Turquie, Tan, Yeni Dünya, Yeni Sabah, Vatan, Gerçek, Hürriyet, İleri Demokrasi, Kudret, Kuvvet, Gerçek gibi hem ulusal hem de yerel basın, DP’nin yanında yer almıştır (Keloğlu, 2007, s. 241). Bununla birlikte ilerleyen süreçlerde iktidar yanlısı gazete yazarlarının da muhalif gazetelere geçerek muhalefeti desteklediği görülmektedir (Topuz, 2003, s. 192).

Çok partili siyasi hayata geçişin başlangıcı olarak anılan 1950 seçimlerinin Demokrat Parti tarafından kazanılmasının nedenleri arasında, basın faktörünün dışında elbette ki birçok başka neden bulunmaktadır. Her şeyden önce CHP’nin iktidarda kaldığı 27 yıl boyunca uyguladığı politikalar, tepeden inme- toplum tarafından anlaşılamayan ya da benimsenemeyen devrimler, ekonomik sıkıntılar, köyden kente yapılan göç ile ortaya çıkan sorunlar, işçi sınıfının karşılanamayan hakları, basına uygulanan baskılar, II. Dünya savaşı nedeniyle çıkarılan Milli Korunma Kanunu’nun getirdiği ağır vergiler, CHP’nin halkın sorunlarına yönelik çalışmalarda

¹Demokrat Partinin kurulmasından evvel Terakkiperver Cumhuriyet Partisi, Serbest Cumhuriyet Partisi ve Milli Kalkınma Partisi ile çok partili sistem denenmiş ancak başarılı olunamamıştır. Bu çok partili sisteme geçiş denemeleri iktidara karşı muhalefet alışkanlığının oluşmasına ve yerleşmesine katkı sağlamıştır.

² Burada belirtmek gerekir ki, Ulus Gazetesi iktidarın, Zafer Gazetesi ise muhalefetin yayın organı olarak görülmektedir. Dolayısıyla yayınları taraf oldukları partilerin çıkarları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki; Demokrat Partinin muhalefet ettiği dönem boyunca dilinden düşürmediği “basın özgürlüğü” söylemi kendisine muhalif olan Ulus Gazetesini de etkilemiştir. CHP’nin reformist tarafının yaklaşımını benimseyen gazete, CHP’nin ilkelerine bağlı kalarak çoğulculuğa daha açık, yapısal bir değişim geçirmiştir (Çavdar, 1983, s. 31). Cumhuriyet gazetesi ise Atatürk’ün desteği ile Cumhuriyet rejiminin halk tarafından kabul edilmesi, devrimlerinin yerleştirilmesi ve benimsenmesi amacıyla CHP’nin yayın organı olarak kurulmuş, ancak sonrasında çok partili hayata geçiş ve CHP’nin baskıcı tutumları, Demokrat Partinin kurucularının da Atatürk’ün bildiği ve desteklediği isimlerden oluşması ve DP’nin demokrasi söylemlerinin etkisi gibi nedenler ile muhalefet kanadında yani DP saflarında yer almaya başlamıştır. Demokrat partinin seçimi kazanmasında önemli katkıları olan gazetenin baş yazarı Nadir Nadi de 1950 seçimlerinde DP’den milletvekili olarak seçilmiştir.

bulunmaması ve bunun gibi bir çok olay, CHP'nin seçmenin hafızasında olumsuz bir imaja sahip olması için yeterli olup; muhalefet partisinin desteklenmesine zemin hazırlamıştır (Karpat, 2006, s. 54-57). Bunun yanı sıra DP'nin halk ile daha samimi ilişkiler kurup, halkın sorunları ile doğrudan ilgili vaatlerde bulunması, basın özgürlüğü, işçi sınıfının hakları ve benzeri konulardaki söylemleri ise CHP yönetiminden bıkan halkı DP'ye yaklaştırmıştır. Ancak iki partinin de seçim beyannamelerine, söylemlerine ve özellikle DP'nin oluşumuna bakıldığında iki parti arasında basın faaliyetleri dışında önemli farklar bulunmadığı gözden kaçırılmamalıdır. Feroz Ahmad da Türkiye'nin dar sosyoekonomik temeli baz alındığında, Türk Siyasetinin bu iki partisi arasında gerçek olarak nitelendirilebilecek bir farkın bulunmadığını söylemektedir (2020, s. 32). DP halihazırda CHP'nin içinden çıkan bir oluşumdur. Demokrat Partinin varlığını devam ettirmesi ve başlarda hem basın hem de iktidar partisi tarafından desteklenmesi, DP'nin CHP'den farklı olmayan bir karakterinin olması ve CHP'nin ilkelerini kabul etmesi ile açıklanmaktadır (Varel, 2020, ss. 206-207)

DP ve CHP arasında ideolojik ve söylem olarak önemli bir fark olmadığı halde 1950 seçimlerinin DP tarafından kazanılmasının CHP'den farklı olarak, DP'nin basın faaliyetleri önemli rol oynamaktadır. Zira 1946 seçimlerinden sonra CHP birçok alanda uygulamalarını değiştirmiş, baskıcı tutumunu terk etmiş, basın ve diğer konularda özgürlükçü bir anlayış geliştirmeye çalışmıştır. CHP'nin tüm bu ödünlerine rağmen seçimi kaybetmesi, geçmişte uyguladığı politikaların yanı sıra seçimlerde yürüttüğü basın faaliyetlerinin yetersizliği ile de açıklanmaktadır.

Bu çalışmanın ana sorunsalı, DP'nin iktidara gelişinde basının ne kadar etkili olduğu ile ilgidir. Çalışma boyunca "1950 seçimlerini Demokrat Parti nasıl ve neden kazandı?" sorularına basın üzerinden cevaplar aranmıştır. Bu sorulara net bir cevap verebilmek ve basının DP'nin yanında yer almasının nedenlerini anlamak için; CHP ile basın ilişkisine, çok partili siyasi hayata geçişte basının durumuna ve CHP'nin seçimlerden önce basına verdiği ödünlere ve bu ödünlerin basın üzerindeki etkilerine değinmek gerekmiştir. Ayrıca DP'nin "demokrasi ve ifade özgürlüğü" söyleminin hem basın hem de toplum üzerindeki etkilerinin tartışılacağı çalışmada basının, 1950 seçimlerinde toplumun ilk kez siyasi bir kimlik kazanmasına ortam hazırlayan etkileri üzerinde de durulmuştur.

Demokrat Parti ve Basın ile ilişkileri hakkında yapılan araştırmaların geneli incelendiğinde; yapılan çalışmaların özellikle Demokrat Partinin iktidara geldikten sonra basın ve ifade özgürlüğü söylemini terk ederek, iktidarı süresince basına uyguladığı sansürler, mali ve cezai yaptırımlar ile ilgili olduğu görülmektedir. 1950 seçimleri üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise daha çok sonuç odaklı çalışmaların ve partilerin seçim beyannameleri üzerinden bir tartışma yapıldığı görülmüştür.

1950 seçimlerinin kazanılmasında en önemli etkenin "*halka ulaşmak, halkı doğru anlamak*" anlayışı olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, çalışma; basının demokrasinin dördüncü kuvveti olarak halkın yönetime katılmasına, toplumun siyasal bir aktör olarak siyasi hayata basın tarafından nasıl müdahil edildiğinin anlaşılmasına katkı sağladığından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca çalışma basının, siyasal aktörlere bir iletişim aracı olarak nasıl fayda sağladığını, muhalefette olan bir partinin iktidara gelmesi için işe yarar bir araç olup olmadığını göstermesi açısından da önem arz etmektedir.

Çalışmanın sağlam bir zemine oturtulabilmesi için öncelikle Cumhuriyet Halk Partisinin iktidarı süresince, 1923-1945'li yıllarda basın ile ilişkileri ana hatları ile irdelenerek, basının neden muhalefet kanadında yer aldığı ortaya konmaya çalışılacaktır. Sonrasında çok partili hayata geçişle, DP'nin muhalefetten seçimleri kazanıp iktidar olduğu 1950 yılına kadar olan sürede, basın ile ilişkileri ve 1950 seçimlerinde basın faaliyetleri incelenecektir. Çalışmada literatürdeki kaynaklar ile dönemin önemli gazetelerinden örnekler verilecektir.

1. 1923-1945 Dönemi Cumhuriyet Halk Partisi ve Basın

Türkiye Cumhuriyeti, 1950 yılına yani Demokrat Parti'nin iktidara gelişine kadar 27 sene boyunca tek parti ile yönetilmiştir. Tek parti yönetiminin en önemli özelliği; dönemin şartları göz önüne alındığında, Cumhuriyetin temellerinin sağlamlaşması ve Batı ülkeleri ile aradaki gelişmişlik uçurumunun kapatılması için yapılan devrimlerden oluşmasıdır. Bu devrimlerin gerçekleştirilmesi sırasında herhangi bir muhalefet ile karşı karşıya kalınmamasına yönelik uygulanan politikalar, dönemin bir diğer önemli özelliğini oluşturmaktadır. Bu bağlamda hem siyasi alanda hem de basın alanında da muhalefetin olmadığı bir sistem geliştirilmiştir. Tek parti dönemi her anlamda muhalefetsiz bir iktidardan ibarettir (Ahmad, 2020, s. 19).

Yeni rejimin karşısında olan hiçbir düşünceye ve yayına izin verilmemiştir. Zira Mustafa Kemal Atatürk de İstanbul basını ile bir toplantı düzenleyerek; yeni kurulan rejimin sağlamlaşması için Ankara ile uyum içinde çalışmalar yürütülmesini daha doğru bir ifade ile basının muhalefette bulunmamasını, kendisine ve yeni rejime destek vermesini istemiştir (Yalman, 1997, ss. 918-920).

1923-1929 döneminin bir devrimler dönemi olması hemen hemen her alanda otoriter bir tavrın oluşmasına neden olmuştur. Bu tavırdan basında etkilenmiş ve dolaylı ya da dolaysız olarak muhalefet yapan basın organlarının-basın çalışanlarının azaltılması yoluna gidilmiştir. Bunun en önemli nedeni Cumhuriyet rejiminin bazı kesimlerce kabul edilmemiş olması, saltanat rejimine ve hilafete hala bağlı olanların özellikle basın yolu ile yapacakları eylemlerin engellenmesi ve yeni rejimi etkileyecek her türlü tehlikenin önüne geçilmek istenmesidir (Topuz, 2003, s. 143). Dolayısıyla tüm basınının iktidarın istediği doğrultuda hareket ettiği ve muhalefetin tamamen etkisizleştirildiği bir dönem yaşanmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra ülke genelinde Kemalizm'e karşı olan basın organları kapatılmış ve bu gazetelerin yazarları da ya yurt dışına kaçmak zorunda bırakılmış ya da tutuklanmıştır (Topuz, 2003, ss. 144-150).

Mustafa Kemal Cumhuriyet rejimine karşı olmayan basın ile iyi ilişkiler kurmanın rejim için daha faydalı olacağını savunmuştur. Bu nedenle 1924 yılının 4 Şubat'ında, dönemin önde gelen basın temsilcileri ile bir toplantı düzenlenmiştir. Düzenlenen bu toplantıya Tanin Gazetesinden Hüseyin Cahit Yalçın, Vatan Gazetesinden Ahmet Emin Yalman, Tercüman-ı Hakikat Gazetesinden Hüseyin Şükrü Baban, Akşam'dan Necmettin Sadak, İleri Gazetesinden Celal Nuri İleri ve İdam Gazetesinden Ahmet Cevdet gibi dönemin önde gelen başyazarları ve gazete sahipleri çağırılmıştır (Gevgili, 1983, s. 204).

Atatürk, ertesi gün İzmir'de gazetecilere verdiği yemekte basının rolü ile ilgili şunları söylemiştir:

Arkadaşlar, Türk Basını, milletin gerçek seda ve iradesinin kendini belirtmesi şekli olarak, Cumhuriyet'in çöresinde çelikten bir kale vücuda getirmelidir, bir fikir kalesi, bir zihniyet kalesi... Basın mensuplarından bunu istemek, Cumhuriyet'in hakkıdır. Bütün milletin

samimi bir birlik ve dayanışma içinde bulunması bir zarurettir. Umumun selamet ve saadeti bundadır. Mücadele bitmemiştir. Gerçekleri milletin kulağına ve vicdanına gereği gibi ulaştırmakta basının görevi çok, çok önemlidir. (Topuz, 2003, s. 146; Erkan, 1998, s. 38)

Cumhuriyet döneminin iktidarı ile basın arasındaki bu ılımlı başlangıç, mecliste yaşanan bir tartışma sonucu, bir grup yüksek rütbeli asker ile tanınmış birkaç kişinin CHP'den ayrılarak 17 Kasım 1924 tarihinde Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasını³ kurmasına kadar devam etmiştir (Zürcher, 2017, s. 201).⁴

CHP'ye göre çok daha liberal nitelikte (Zürcher, 2017, s. 201-202) bulunan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, basından ve halktan oldukça geniş bir destek görmüştür (Tunçay, 1992, s. 107). Bu durum TpCF'nin mecliste etkili bir muhalefet yürütmesine ve CHP'nin basına uyguladığı yaptırımların artmasına neden olmuştur. Partinin kuruluşundan bir süre sonra 1925 yılında meydana gelen Şeyh Sait İsyanı, Türkiye Cumhuriyeti'nin dönüm noktalarından birini oluşturmuştur. Zira bu isyan ile CHP diktatörlüğe yakın bir yönetim anlayışını benimsemiştir (Demir, 2007, s. 120).

Hükümete karşı, İstanbul ve Ankara'da yürütülen muhalefet çalışmaları mecliste büyük tepkilere neden olmuştur. Bu ayaklanmayı sütunlarına taşıyan gazeteleri suçlayan Ankara Hükümeti, basının, ayaklanmanın amaçlarına hizmet ettiğini ve muhalefet yapmak için doğru zaman olmadığını ileri sürerek, hükümete çok geniş yetkiler tanıyan ve iki yıl yürürlükte kalacak olan Takrir-i Sükûn Kanunu'nu 4 Mart 1925 yılında kabul etmiştir (Demir, 2007, s. 121).

CHP Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nı, isyandan sorumlu tutarak kendi isteği ile dağılmasını istemiştir. Ancak TpCF' liler bu isteği yerine getirmeyince parti 3 Haziran 1925 yılında hükümet tarafından kapatılmıştır (Koçak, 1992, s. 101).

Takrir-i Sükûn Kanunu düşünülenden 2 yıl daha uzun süre yürürlükte kalmış ve 1929 yılında kaldırılmıştır. Bu kanunda basın ile ilgili şöyle denilmektedir;

İrticaya ve isyana ve memleketin sosyal düzenini, huzur ve barışını, güvenlik ve asayişini bozmaya yönelik her türlü teşkilatı, kışkırtmaları, teşvikleri, girişimleri ve yayınları, Hükümet, Cumhurbaşkanı'nın onayıyla yasaklamaya yetkilidir. Hükümet, sanıkları İstiklal Mahkemeleri'ne verebilir. (Topuz, 2003, s. 121)

Bu kanun kapsamında İsmet İnönü hükümeti, rejimin zararına olduğunu düşündüğü tüm gazeteleri kapatma yetkisine sahip olmuş ve yazarların da İstiklal Mahkemeleri'nde yargılanmasına olanak sağlamıştır (Alkan, 1993, s. 66,67). Bu kanunun kabul edilmesi ile hükümet, basın özgürlüğü kavramını hiçe sayarak, basının sesini kısmış ve uzun bir dönem bu sessizliği devam ettirmiştir (Karpat, 2006, s. 46).

Basını sürekli kontrol altında tutmaya çalışan tek parti yönetiminin basından istediği en önemli şey; CHP'nin reform programlarının halka ulaştırmada aracı olmasıdır. Dolayısıyla basın,

³Mecliste Terakkiperver Cumhuriyet Halk Partisi kurulma haberleri dolaştığı sırada, yeni partinin isminde Cumhuriyet sözcüğünün yer aldığı duyulması, o güne kadar Halk Fırkası olarak kullanılan CHP'nin adının "Cumhuriyet Halk Fırkası" olarak değiştirilmesine sebep olmuştur (Zürhrer, 2017, s. 201)

⁴Rumların terk ettikleri yerlere Müslüman grupların yerleştirilmesi esnasında birtakım yolsuzluklar yapılmıştır. bu yolsuzluklar ile ilgili olarak mecliste büyük tartışmalar yaşanmış ve parti içinde bölünmeler olmuştur. Aralarında Hüseyin Rauf Bey, Ali Fuat Cebesoy, Kazım Karabekir, Refet Paşa ve Adnan Adıvar gibi isimlerin bulunduğu 32 kişiden oluşan bir grup milletvekili istifa etmiştir (Zürhrer, 2017, ss. 201-202).

İktidarın sesi olmaya zorlanmıştır. Tek parti yönetiminin basından istediklerini, dönemin İçişleri Bakanı Şükrü Kaya şu şekilde ifade etmektedir;

Matbuat yaşadığı muhitin siyasi rejimine de intibak eder. Her rejim kendisine muvafık bir vatandaş tipi aradığı gibi bir matbuat tipi de arar. Dâhili ve harici siyasette inkılâp ülküsünü el birliğiyle ilerletmeye çalışan veyahut o gayeye imale edilen matbuatın son misalleri Rusya'da, İtalya'da ve çok yakın zamanlarda Almanya'da görülmektedir. (Kabacalı, 1988, s.83)

Tek parti döneminin ilgi çeken diğer bir yanı da hükümetin basın organlarına yaptığı maddi desteği adaletsiz bir şekilde dağıtmış oluşudur. Bu dönemde basın masrafları için günümüzde olandan daha fazla devlet yardımı gerekmektedir (Koloğlu, 1992, s. 70). Kâğıt ihtiyaçları, gümrük masraflarının indirimi, ilanlar ya da direkt olarak matbaa ve benzeri donanımların sağlanması gibi yardımlar, gazete çıkarmanın oldukça maliyetli olduğu bu dönemde, azımsanmayacak kadar kıymetlidir. Hükümet, bu yardımları özellikle yandaş gazetelere bol keseden dağıtmış, muhalif basını ise susturmak amacı ile kullanmıştır. CHP döneminde iktidar yanlısı Ulus Gazetesi, baskı sayısı diğer gazetelere nazaran daha az olmasına rağmen, bu yardımlardan en çok faydalanan gazete olmuştur (Koloğlu, 2015, ss. 124-125). Ayrıca CHP desteği ile yayım hayatına başlayan Memleket ve Tanin Gazeteleri de hükümet tarafından ciddi miktarlarda ilanlar verilerek desteklenmiştir (Büyükbaykal & Büyükbaykal, 2015, s. 77). Bu durumun yandaş gazeteler için ödüllendirme, muhalif gazeteler için ise cezalandırma yöntemi olarak kullanıldığı açıktır.

1930'lara gelindiğinde halkın içinde bulunduğu hoşnutsuzluğun farkında olan Atatürk'ün desteği ile çok partili hayata geçiş tekrar denenmiştir (Zürcher, 2017, s. 211). Bir kontrol partisi niteliğinde kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası, tek parti yönetiminden hoşnut olmayanlar ve ekonomik sıkıntılardan mustarip olanlar arasında bir hareketlilik baş göstermesine neden olmuş ve muhalif basın da yeni partiyi desteklemiştir (Topuz, 1973, s. 146). Özellikle İstanbul basınının destek verdiği parti, muhalefet olarak başarılı bir duruş sergilememiş de olsa ülke düzeyine yayılan bir muhalefet anlayışının oluşmasına katkıda bulunmuştur (Kabacalı, 1994, s. 142).

Yeni kurulan partinin basın tarafından desteklenmesi, ülkede mevcut durumdan hoşnut olunmadığının göstergesi olduğundan (Karpat, 2006, s.63), CHP liderlerince pek hoş karşılanmamış ve basın hareketlerini denetim altında tutmak için 25 Temmuz 1931 yılında Matbuat Kanunu çıkarılmıştır (TBMM Zabıt Cerideleri, IV. Devre, Cilt. 3, 25 Temmuz 1931, ss. 355-366). 1909 yılında çıkarılan ve bazı değişiklikler yapılarak yürürlükte olan mevcut basın yasası bu kanun ile değiştirilmiştir.

1931 Matbuat Kanunu birçok kez değişikliğe uğramıştır. 14 Mayıs 1932; 4 Haziran 1932; 8 Haziran 1933; 23 Haziran 1934 tarihlerinde değişiklik yapılan kanunun en önemli değişiklikleri 27 Haziran 1938 ve 1 Haziran 1946 yılında yapılan değişikliklerdir (Topuz, 1973, s. 158). Kanunun basın faaliyetlerini oldukça sınırlayan önemli maddelerinden biri;

Ülkenin genel Politikasına dokunacak yayınlardan dolayı; bakanlar kurulu kararıyla, gazete ve dergiler geçici olarak kapatılabilir. Kapatılan gazetelerin sorumluları cezaları bitene kadar başka bir adla gazete çıkaramazlar.

maddesidir (Topuz, 2003, s. 159).

1931 Matbuat Kanunu ile güdümlü bir basın yönetimi oluşturulmuş ve basın özgürlüğü yok sayılmıştır. Aslında, bu dönemde hükümeti etkileyecek kadar önemli bir güce sahip olmayan basını kontrol altında tutmak, tek parti yönetiminin basın alanında yapmak istediği tek şeydir (Kabacalı, 1995, ss. 963,964).

Halk Partisinin önemli isimlerinden Şükrü Kaya:

Denilebilir ki bizde basın özgürlüğü Cumhuriyetle başlamıştır. Öteki rejimlerde nasıl olursa olsun biz taklitçiliğe kapılmayarak politikada ancak kendi idealimizi gerçekleştirmek istiyoruz. Yazarlarımız ülke işlerini eleştirmekte serbesttir. Eleştirme özgürlüğü ve çerçevesini saptayacak ve sınırlayacak olan yazarın irfanı, vicdanı ve salt duyusudur. Bu saptama yetkisinin geniş serbestinden doğabilecek sorumluluğu, her kişinin veya yazarın ayrı ayrı yorumuna bırakmıyoruz. Bütün ulusun iradesinin belirteni olan yasaların hükümlerine bırakıyoruz. Yazı özgürlüğü yazarın egemenliğindedir, yazarın sorumluluğunu da yargıç saptar. En iyi özgürlük, ülkenin çıkarlarına uygun, ulusun karakterine uygun, devletin haklarını ve çıkarlarını koruyan özgürlüktür.

şeklindeki basın özgürlüğüne dair yaptığı açıklama; hükümetin basın özgürlüğü anlayışının kendi belirledikleri çerçeve ile sınırlı kalmasını istediklerini göstermektedir (Koç, 2010, ss. 191-192).

1938 yılında Atatürk'ün vefat etmesi, iktidarın basın faaliyetlerini tamamen tekeline almasına ortam hazırlamıştır. İsmet İnönü'nün mevcut basın kanununun değiştirilmesi için hükümete vermiş olduğu geniş yetkiler hakkında Hıfzı Topuz şu yorumu yapmaktadır:

İkinci Dünya Savaşı yıllarına gelindiğinde ise basın üzerinde devam eden baskı daha da artmış ve sıkıyönetim ilan edilmiş, basın özgürlüğünün bu dönemlerde hiç lafzı olmamıştır. Bakanlar kurulunda alınan karar ile bir gazete hiç kimsenin karışmasına izin dahi verilmeden kapatılabilmektedir. 1940'lı yılların başında ise sık sık basın davaları görülmüş ve gazeteler için duruşmalar yapılmıştır. Savaş yıllarında birçok devlet gibi Almanlarda Türk basınına ele geçirme gayreti içerisinde olmuştur. (Topuz, 1973, s. 162)

Yapılan değişiklikler ile basın faaliyetleri kısıtlanmış, herhangi bir basın organı çıkarmak isteyen kişilere "ruhsat almak, para yatırmak" gibi birtakım şartlar getirilmiştir. Önemli değişikliklerden biri de "...kötü üne sahip olan kişiler gazete çıkaramaz" ibaresidir. Basın özgürlüğünün temelinde, isteyen herkesin bir yayın organı çıkararak görüşlerini kamuoyuna aktarma hakkı vardır. Bu hukuki bir haktır. Oysa yapılan bu değişikliğin ucu çok açıktır. Kimin kötü üne sahip olduğunun kararı hükümetin yetkisi altındadır (Topuz, 1973, s. 167). Bu madde; kötü üne sahip olan kişilerin kim olduğunu belirlemek hükümetin keyfine kalmış anlamına gelmektedir.

II. Dünya Savaşının başlangıç yıllarına gelindiğinde basın özgürlüğü bağlamında ülke içinde bir dizi değişiklik yapılmıştır. Matbuat Kanununun 50. Maddesine dayanarak hükümet istediği yayını süresiz kapatabilmektedir (Kabacalı, 1995, s.963). Dünyadaki durum, Türkiye'nin uygulamaya çalıştığı denge politikası, basına hükümet tarafından dayatılmıştır. Basın da görülen kutuplaşmaların önüne geçmek için iktidar, ya basın organlarına talimatlar vererek yayınlanacak olan haberleri kendi tekeline almış ya da doğrudan yayın organını kapatma yoluna gitmiştir (Koçak, 1990, s. 112).

Sıkıyönetim bu dönemde 50. Madde kapsamında; Tan, Vatan, Tasvir-i Efkâr Gazetelerini 4'er kez, Cumhuriyet ve Haber Gazetelerini 2'şer kez, Vakit, Yeni Sabah ve Akbaba Gazeteleri 1'er

kez kapatırken; hükümet de Son Posta'yı 4, Vatan'ı 5, Cumhuriyet'i 3, Tan'ı 4 Tasvir-i Efkârı 4, Vakit ve Akbaba'yı 1 kez kapatmıştır (Kabacalı, 1994, s. 161).

II. Dünya Savaşı süresince iktidar serbest bir kamuoyu oluşmaması için basın sürekli denetim altında tutmuştur. Türkiye'de bu dönem içerisinde kamuoyu, basın yolu ile değil iktidar eli ile oluşturulmuştur. 1923 ile 1945 yılları arasında var olan basın, mevcut düzenin devamını sağlamak amacı ile iktidarın güdümünde devam etmiştir. Çok partili demokrasiye geçiş ile bu süreç değişecek ve Demokrat Partinin basın söylemleri ile bambaşka bir hal alacaktır.

2. Çok Partili Hayata Geçiş Ve Basın

Çok partili hayata geçiş Türk siyasetinin dönüm noktalarından biridir. Demokratikleşme yolunda atılan önemli bir adım olan çok partili hayata geçiş anlayışı; II. Dünya savaşının sona ermesi ve savaşın demokrasi cephesi tarafından kazanılmasıyla tekrar gündeme gelmiştir (Ahmad, 2020, s. 28). Öncelikle Tan, Vatan ve Tasvir gazetelerinin yayınlarında tek parti yönetimine karşı yazılar başlamış, ilerleyen süreçte de çok partili hayata geçiş ile ilgili istekler giderek yoğunlaşmıştır. Basın organlarının öncelikli amacı, çok partili demokrasinin başlatılması ve yaşatılmasıdır. Bu yayınlarda dikkat çeken bir diğer husus ise kurulacak olan partinin o güne kadar izlenen politikalara ters düşmeyen kalıcı bir muhalefet ekseninde olması anlayışıdır.

Ülkede siyasal anlamda bir gelişmenin ve değişimin başlangıcı olarak kabul edilen bu süreç; muhalefet partisinin kurucu isimlerinin, Cumhuriyet'i kurmuş, Türkiye'yi yönetmiş ve Kurtuluş Savaşını yaşamış olan kişilerden oluşması, basının da ayrıca destek vermesini sağlamıştır. Bu dönemde demokrasinin sağlanması ikinci bir partinin varlığına bağlanmıştır. Muhalefet partisinin kurucularının iktidar partisinden çıkmış olması, basın arasındaki çok sesliliğin ve düşünce farklılığının da azalmasına sebep olmuştur (Sarıbay, 2001, s. 53,54). Çok partili yaşama geçişin sağlanması için basın organları, gerekli hukuksal ve idari değişikliklerin yapılmasını çabuklaştırmak adına iktidara hatırı sayılır bir baskı uygulamışlardır.

Bu dönemde ülke içinde genel olarak iktidara duyulan hoşnutsuzluk; savaşa katılmayan ancak savaşa her daim hazır bulunmanın yararlı olacağına inanan iktidarın çıkardığı Varlık Vergisi Kanunu sebebiyle artmıştır. 12 Kasım 1942 tarihinde kabul edilen Varlık Vergisi Kanunu özellikle belirli bir kesimin zengin olmasını sağlarken halkın büyük bir kesiminin de yoksullaşmasına zemin hazırlamıştır (Tokgöz, 1999, s.79).

Varlık Vergisi Kanunu'nun kabulünden sonra CHP iktidarına karşı hoşnutsuzluğun ve muhalefetin artmasına neden olan bir diğer kanun, 14 Mayıs 1945 tarihinde kabul edilen Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'dur (Eroğul, 1998, ss.20-22). Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun görüşmeleri sırasında, kanunun kabulüne şiddetle karşı çıkan Adnan Menderes ile Başbakan Şükrü Saraçoğlu arasında çok sert bir tartışma yaşanmıştır (Eroğul, 1998, s.26-27, Albayrak, 2004, s. 21).⁵ CHP iktidarının hazırlamış olduğu bu kanun tasarısı, parti içinde iktidara karşı büyük bir muhalefetin oluşmasında etkili olmuştur (Zurcher, 2000, s. 306). Bu kanunun kabul edilmesini istemeyen 7 isimden⁶ (Şeyhanlıoğlu, 2011, s.111) dördü; Adnan Menderes, Refik

⁵ Dönemin Başbakanı Şükrü Saraçoğlu'nu ziyaret eden Adnan Menderes ve 6-7 kişiden oluşan ve toprak sahibi olan milletvekili grubu Çiftçiyi topraklandırma Kanun Tasarısında kendi lehlerine birtakım değişikliklerin yapılmasını talep etmişlerdir. Özellikle Adnan Menderes ameleye toprak verilmemesi için son derece ısrarlı olmuş, asıl sorunun toprağın bölünmesi değil tarım uygulamalarının modern yöntemlere göre yapılmadığı üzerinde durmuştur.

⁶ Diğer üç isim: Damar Arıkoğlu, Emim Sazak, Cavit Oral

Koraltan, Celal Bayar ve Fuat Köprülü meclise “Dörtlü Takrir” olarak tarihe geçen belgeyi vermişlerdir (Tuncay, 1996,140). Bu belge Çiftçiye Topraklandırma Kanunu’nun kabulünden hemen önce meclise verilmiştir. Bu zamanlama, muhalefet düşüncesinin sadece bu kanun ile sınırlı olmadığını, genel duruma karşı da bir tepki olduğunu anlatması açısından önemlidir (Demir, 2007, s.150-151).

Bu olaydan sonra Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 19 Mayıs 1945 Gençlik Bayramı vesilesi ile yaptığı konuşmada çok partili hayata geçişin ilk sinyallerini vermiştir (Zürchrer, 2017, s.304). Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, Türkiye’de siyasi alanda birtakım değişiklikler olması gerektiğini şu cümleler ile ifade etmiştir:

Harp zamanlarının ihtiyatlı tedbirler lüzum gösteren darlıkları kalktıkça, memleketin siyaset ve fikir hayatında demokrasi prensipleri daha geniş ölçüde hüküm sürecektir. En büyük demokrasi müessesemiz olan büyük millet meclisi ilk günden itibaren idareyi ele almış ve memleketi demokrasi yolunda mütemadiyen ilerletmiştir. (Turan İ. , 2003, s.36)

Meclisteki görüşmeleri yakından takip eden basın organları da genel olarak ikinci bir partinin varlığının demokratikleşme açısından elzem olduğu konusunda hem fikir yayınlar yapmışlardır. İktidar yanlısı gazetelerde bile demokratikleşme adına çok partili hayata geçiş yapmanın gerekliliği ile ilgili yazılar yer almıştır.

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 1 Kasım 1945 tarihli meclis açılış konuşması sırasında

Türkiye’de demokrasi usullerinin geçmişe ait hesapları yaparken, büyük devrimlerin 1923’ten 1939’a kadar meydana geldiği ve altı seneden beri de bir Cihan Harbi içinde bulunduğumuz unutulmamalı. Demokratik karakter bütün Cumhuriyet devrinde prensip olarak muhafaza olunmuştur. Diktatörlük hiçbir zaman kabul olunmadıktan başka, zararlı ve Türk milletine yakışmaz olarak itham edilmiştir. Bizim tek eksiğimiz hükümet partisi karşısında bir parti bulunmamasıdır. Bu yolda memlekette geçmiş tecrübeler vardır. Hatta iktidarda bulunanlar tarafından teşvik olunarak teşebbüse girilmiştir. İki defa memlekette çıkan tepkiler karşısında teşebbüsün muvaffak olmaması bir talihsizliktir. Fakat memleketlerin ihtiyaçları sevgiyle hürriyet ve demokrasi havasının tabii işlemesi sayesinde başka bir partinin kurulması mümkün olacaktır. Demokratik düzen bütün Cumhuriyet devrinde prensip olarak muhafaza olundu. Memleketin ihtiyaçları sevgiyle, hürriyet ve demokrasi havasının tabii suretle işlemesi sayesinde başka bir partinin kurulması mümkün olacaktır. Tek dereceli olmasını dilediğimiz 1947 seçiminde milletin çoğunlukta vereceği oylar gelecek iktidarı tayin edecektir.

diyerek yeni bir partinin kurulacağını açıkça ifade etmiştir (Ulus Gazetesi, 2 Kasım 1945, s. 1).

İktidar yanlısı Tanin Gazetesinin başyazarı Hüseyin Cahit Yalçın

Bir demokraside en az iki parti olmazsa murakabe vazifesinin ifa edilmesine imkân bulunamazdı. Bunun için en iyi çarenin mevcut fırka içinden bazı zatların ayrılarak esas programda müttefik kalmakla beraber bir kontrol partisi vücuda getirmek olacağı... İşte şimdi bu yeni partiyi biz böyle bir kontrol partisi mahiyesinde telakki ediyor ve doğuşunu, istikbal hakkında bir müjde gibi görüyoruz. (Tanin Gazetesi, 5 Aralık 1945, s. 1)

sözleri ile yeni bir partinin kurulmasının gerekliliğini kabul ederken, Akşam Gazetesinin başyazarı ve iktidar partisinin milletvekillerinden olan Necmettin Sadak ise:

... Kurulacak yeni partinin muhtaç olduğu en büyük unsur, paradır. Çünkü teşkilatın temeli paraya dayanır. Bu bakımdan yeni bir milli partinin doğması güçtür. Yeni parti için adam bulmak kolay, fakat bu partiyi ayakta tutacak sermayeyi bulmak zordur. Bundan dolayı, Türkiye’de yeni milli partilerin kurulması imkânsızlaşmaktadır. Ancak en kolay doğan partiler. Enternasyonal Komünist Partilerdir. Türkiye’nin sosyal bünyesi geniş demokrasi ilerleyişinde Komünist Partisi’nin ortaya çıkmasına engel olunmayacak derecede sağlam ve Marksist nazariyelere aykırıdır.

sözleri ile yeni bir parti kurulmasının gerekliliğinin yanı sıra zorluğundan da bahsetmiştir (Kabacalı, 1988, s. 174). Çok partili hayata geçiş demokrasinin gereklerinden sayıldığı için görüldüğü üzere yeni bir partinin kurulması fikri, iktidar tarafından bir kontrol partisi mahiyetinde olması düşüncesi ile isteksizce de olsa desteklenmiştir.

3. Demokrat Partinin Kuruluşu Ve CHP’nin Basına Verdiği Ödünler

Ülke yönetiminde liberal düzenlemeler yapılmasını talep ettikleri “Dörtlü Takrir” olarak bilinen önerenin 12 Haziran’da reddedilmesinden (Ahmad, 2020, s. 30) sonra Adnan Menderes ve Fuat Köprülü, Vatan ve Tan gazetelerinde CHP hükümetini eleştiren yazılar yazmış, bu sebepten ötürü partiden ihraç edilmişlerdir (Uzman, 2017, ss.217-220; Topuz, 2003, ss. 180-182).⁷ Bu kararı eleştiren Refik Koraltan için de ihraç kararı verildikten hemen sonra Celal Bayar da önce milletvekilliğinden sonra da CHP’den istifa etmiştir (Eroğul, 1998, s. 31).

Bu gelişmeler neticesinde 7 Ocak 1946 tarihinde; Dörtlü Takrir’i imza edenler İçişleri Bakanlığına başvurmuş ve Demokrat Partinin kuruluş dilekçesini sunmuşlardır. Böylece Demokrat Parti resmen kurulmuştur (Koçak, 1990, s. 16). Hükümetin “Dörtlü Takrir”i reddetmesi iki şekilde açıklanabilmektedir. Bunlardan ilki, parti liderlerinin liberalleşme direktiflerine Halk Partililerin henüz hazır olmaması ve otoriter parti alışkanlıklarını yitirmemeleri; ikincisi ise CHP’nin kasten sert davranarak, kendi içinden bir muhalefet partisi oluşturmak istemeleri ile... (Karpat, 2006, s.131) Neden her ne olursa olsun DP’nin kurulması basında, mevcut düzeni değiştirebilecek bir kurtarıcı olarak gösterilmesine ve desteklenmesine ortam hazırlamıştır.

Demokrat Partinin kuruluşu basında oldukça olumlu karşılanmış, iktidar yanlısı gazeteler de bu olayın demokrasi adına yapılan önemli bir gelişme olduğunu vurgulamıştır. Demokrat Partinin programını ve kuruluşunu değerlendiren Cumhuriyet Gazetesinden Nadir Nadi konuyla ilgili olarak şu satırları kaleme almıştır:

Demek oluyor ki ana prensipleriyle Halk Partisinden ayrılmayan Demokrat Parti, çalışma metodunda ve gerçekleştirmek istediği programında ileri sürdüğü fikirlerle şimdilik bir kontrol partisi halinde vazife görmeye gayret edecek, ileride iktidar yerine gelebildiği takdirde, Türk politik ve sosyal bünyesinin hiçbir sarsıntıya uğramaksızın kendi yolunda gelişmesini isteyecektir. (Cumhuriyet Gazetesi, 8 Ocak 1946, s. 2)

Nadir Nadi’nin sözlerinden de anlaşılacağı üzere basın da DP’yi, önceleri sadece bir kontrol partisi olarak görmüştür. Ancak çok partili rejime geçişle artan demokrasi söylemleri ve II. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan liberal eğilimler, iktidarın basın üzerindeki etkisinin

⁷ Adnan Menderes ve Fuat Köprülü’nün Vatan ve Tan Gazetelerinde partiye muhalif yazılar yazması iktidar tarafından hoş karşılanmamış ve haklarında soruşturma açılarak savunmaları istenmiştir. Bununla birlikte iktidar yanlısı gazeteler tarafından da özellikle Tan Gazetesi ve Görüşler Dergisinde yazılar yazmaları nedeni ile komünistlik suçlamaları yapılmıştır.

azalmasına ortam hazırlamıştır. Demokrat Partinin kurulması ile tek partili dönemde iktidara bağlı olan basın organları, muhalefetin yanında yer almaya başlamışlardır. Demokrasi ve özgürlüğün artmasını, baskının azalmasını isteyen halkı, tek bir noktada birleştirmek için DP'de basını son derece işlevsel olarak kullanmaya başlamıştır.

Basının desteğini kazanmak için o yıllarda basın özgürlüğünün en büyük savunucusu olan Adnan Menderes:

Yayın Hürriyeti yurttaşın şahsi ve siyasi hak ve hürriyetlerinin teminatıdır. Basın hürriyeti olmadığı yerlerde vatandaşın diğer hak ve hürriyetleri de tehlikeye düşeceği gibi, topluluk hayatı, gizliliğin, kapalılığın kırı ve pası altında bunalıp çürümeye mahkûmdur.

Celal Bayar ise “Bugünkü basın kanunu hür basını sağlamaktan uzaktır. Hür basın kanununu biz Demokratlar yapacağız.” ifadelerini kullanmışlardır (Topuz, 1973, s.170).

Demokrat Parti'nin basın organlarının çoğunluğu tarafından büyük destek görmesi, iktidarı kaybetme korkusu yaşayan, 27 yıllık CHP iktidarını basına çeşitli ödünler vermek zorunda bırakmıştır. Basın Kanununun değiştirilmesine dair yapılan görüşmeler, mecliste hararetli tartışmaların yaşanmasına sebep olmuştur. Basının desteği olmadan 1947 seçimlerini kazanamayacağını farkına varan CHP, basın özgürlüğünün en büyük engeli olan 50. Maddeyi kaldırmıştır. 50. Maddenin kalkması ile gazeteleri kapatma yetkisi, hükümetin elinden alınarak mahkemelere verilmiştir (Eroğul, 1998, s. 33).

Yasanın değiştirilmesi ile ilgili olarak meclis görüşmelerinde söz alan Adnan Menderes:

Anayasaya göre Türklerin tabii haklarından olan yayım hürriyeti, yurttaşın şahsi ve siyasi hak ve hürriyetlerinin de teminatıdır. Muhalefet partileriyle müstakil kanaat sahibi yurttaşların en müessir mücadele vasıtası da matbuattır. Hele bizim gibi devlet, parti ve millet anlamları henüz birbirinden layıkıyla ayırt olunamayan ve meclisindeki muhalefetin ve müstakil kanaat sahibi yurttaşların hiç veya pek az temsilcisi bulunan memleketlerde matbuat hürriyeti, milyonlarca vatandaşın, fikir ve kanaat kalesi olmak ehemmiyetindedir. (TBMM Zabıt Cerideleri, Devre VII, C.24 Toplantı:3 S: 262)

sözleri ile sadece 50. Maddenin kaldırılmasının basın özgürlüğü için yeterli bir adım olmadığını ifade ederek “Gazete ve dergilerin kapatılabilmesi basın hürriyeti için gayet ağır bir baskıdır. Çünkü bir gazetenin kısa bir zaman için dahi kapatılması, onun mahvına kadar gidebilir” (Topuz, 1973, s. 170) şeklinde ifade ettiği mevcut basın yasasındaki antidemokratik tüm yasaların da değiştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Matbuat Kanununun 50. Maddesinin değiştirilmesinin ardından 14 Haziran 1946 tarihinde af yasası kanunu çıkarılmıştır:

Gazete, kitap veya mecmua vasıtasıyla veya 1881 sayılı Matbuat kanununa aykırı hareket suretiyle 7.VI.1946 tarihine kadar işlenmiş olan suçlardan kovuşturma yapılamaz. Bu suçlar sebebiyle verilmiş olan cezalar kaldırılmıştır. (Karpat, 2006, s. 245)

Bu yasa ile basının desteğini ve sempatisini kazanmaya çalışan CHP iktidarı, aynı zamanda basının Demokrat Parti'ye verdiği desteği ve iktidara olan tepkiyi de azaltmayı amaçlamıştır.

Bu dönemde gazete ve dergi sayılarında büyük bir artış görülmüştür. Ülkenin hemen her yerinde yayımlanan 202 gazetenin ve 302 derginin günlük tirajları yüz binleri bulmuş ve muhalefetle bütünleşmiştir (Koloğlu, 2015, s. 125). Koloğlu 50. maddenin yürürlükten

kalkmasından sonra basındaki tiraj artışını 1908'deki basın patlamasına benzeterek (Koloğlu, 2015, s. 87-88)⁸ "1941'de Türkiye'de günlük toplam baskı sayıları 60 bini bulan 113 gazete vardı. En Yüksek baskı sayısı 20 binin üstündeydi. Ayrıca 227 dergi çıkıyordu. 1946'da birden baskı sayıları 100 bine yaklaşan 202 gazete, 302 dergi belirdi." ifadelerini kullanmıştır (Koloğlu, 1992, s. 68-71).

4. Demokrat Partinin Muhalefet Yılları ve Basın

Bütün bu gelişmeler neticesinde CHP; 1947 seçimlerinden istediği gibi bir sonuç alamayacağını düşündüğü için seçimleri 21 Temmuz 1946 tarihine almıştır. Böylelikle Demokrat Partinin daha fazla güçlenmesini de engellemiş olacaktır (Ahmad, 2020, s. 35-36).

21 Temmuz 1946 seçimlerinin sonucunda DP; 465 sandalyeden 67'sini⁹ kazanmıştır (Zürcher, 2017 s. 247). Ancak yeni kurulan bir parti için oldukça önemli kabul edilen bu başarılı sonuçlara rağmen seçim ile ilgili yapılan usulsüzlük söylemleri, 1946 seçimlerine gölge düşürmüştür. Seçim usullerinin uygunsuzluğu, gizlilik güvencesinin olmaması ve sonuçların ilanından sonra oy pusulalarının hemen imha edilmesi, seçim sonuçlarında yapılan hilenin büyüklüğünü olduğu gibi göstermiştir (Zürcher, 2017, s. 247). Celal Bayar'ın partinin kazandığı sandalye sayısının çok daha yüksek olduğunu söylediği "İşte ben iddia ediyorum, hatta itham ediyorum; seçim işlerine fesat karıştırılmıştır, seçimler memleketin hakiki iradesini göstermekten uzaktır" ifadeleri tüm yasaklamalara rağmen basında yer almıştır (Albayrak, 2004, s. 90-91; Zürcher, 2017, s. 248).

Celal Bayar'ın sözlerini yayımlayan, Yeni Sabah ve Gerçek Gazeteleri Sıkıyönetim tarafından kapatılmıştır. Seçim sonuçlarının basında çok fazla yer alması, İstanbul Sıkıyönetim Komutanlığı gazetelere 25 Temmuz 1946 tarihinde şu tebliği göndermesine neden olmuştur:

Bazı gazetelerin bilhassa seçim sonuçları hakkında vatandaşları şüpheye düşürücü ve bu yüzden memleketin huzurunu sarsıcı ağır neşriyatın devam ettiği görülmektedir. Sıkıyönetim bölgesinde bu gibi ağır tahriklere müsaade edilmeyeceği ve bu kabil yazılara karşı Sıkıyönetim Komutanlığının harekete geçeceği tebliğ olunur. (Cumhuriyet Gazetesi, 25 Temmuz 1946, s. 1).

128

Tebliğe uymayan ve süresiz kapatılan Yeni Sabah ve Gerçek Gazetelerinden sonra Tasvir ve Demokrasi Gazeteleri de süresiz kapatılmışlardır. Ayrıca İzmir ve İleri Demokrasi Gazetelerinde "Hayır! Bunları Biz Seçmedik" şeklinde haberlerin yer alması, bu gazetelerin, seçimi ihlal ve halkı isyana teşvik ettikleri gerekçeleri ile mahkemeye verilmesine sebep olmuştur (Kabacalı, 1994, s. 201). İlginç olan ise; Celal Bayar'ın sözlerini yayımlayan iktidar yanlısı Tanin Gazetesi hakkında hiçbir işlem yapılmamış oluşudur (Karpat, 2006, s. 251).

Seçim sonuçları muhalefet ile iktidar arasındaki gerginliği hat safhaya çıkarmıştır. Mecliste iki grubun yöneticileri tartışırken, basın organları da bu tartışmaları kamuoyuna duyurmaya devam etmiştir. Seçimleri protesto etmek için DP tarafından düzenlenen mitingler ile ilgili haberlerin yayınlanması yasaklanmıştır. Seçim sonuçları ile ilgili muhalif gazetelerin yayın yapmasına izin verilmezken, iktidarın yayın organı olan Ulus Gazetesine herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Muhalefet yanlısı Vatan gazetesi DP'nin İzmir mitingi konusundaki haberin

⁸II. Meşrutiyetin ilanından sonra ülkede yayımlanan gazete ve dergi sayılarında çok ciddi bir artış söz konusu olmuştur. Öyle ki Orhan Koloğlu bu artış için basın patlaması hatta basın çılgınlığı ifadelerini kullanmıştır.

⁹DP'nin 1946 seçimlerinde kazandığı sandalye sayısı ile ilgili olarak farklı kaynaklarda farklı bilgiler bulunmaktadır. Örneğin Feroz Ahmad, Demokrasi Sürecinde Türkiye isimli eserinde DP'nin kazandığı sandalye sayısını 65 olarak vermektedir. Ahmad, bu rakamı Cumhuriyet Gazetesindeki haberi referans alarak vermiştir.

hemen altına şu notu düşmüştür: “NOT: Bu mitingde hatiplerin söylediği sözleri, sıkıyönetim komutanlığının seçimlere ait yazı yazılmaması hakkındaki emirleri çerçevesi içine gireceği ihtimalini düşünerek sütunlarımıza alamadık.” (Vatan Gazetesi, 26 Temmuz 1946, s. 3)

İktidar yanlısı gazeteler, hükümetin ve rejimin tehlikeye düşmesine sebep olacak yazılar yazılmaması için muhalif basını sürekli tenkit etmiştir. Yapılan uyarılar bir işe yaramadığı, hükümetin otoritesini sarsacak yayınlar yapıldığı zaman da yandaş basın, muhalif basını komünizmin sözcüsü olarak suçlamıştır.

Recep Peker’in başbakanlığa atanmasıyla basın yasası ile ilgili birtakım değişiklikler yapılmıştır. Sert tutumu ile tanınan Recep Peker, hükümeti kurduktan sonra hükümete karşı yapılacak tüm eylemleri engellemek adına, partilerin, kendi binaları dışında herhangi bir siyasi eylemde bulunmalarını ve toplantılar düzenlemelerini yasaklayan bir kanun çıkarılması için çalışmalara başlamıştır (Demir, 2007, s. 157). Henüz tasarı meclise verilmeden gazetelerde haberleri yayınlanmıştır. (Vatan Gazetesi, 8 Ağustos 1946, s. 1)

Bu haberin üstüne çok geçmeden hükümet, “resmi görevlilerin şeref ve onurları hakkında kötü kanaat doğuracak ya da halkın devlet güçlerine karşı güvenini sarsacak nitelikli yayın yapanlar için 5 yıla kadar hapis cezası öngören” yasa tasarisını meclise götürmüştür (Karataş, 2014, s. 507). Bu tasarıyla ilgili; 22 yıl sonra tekrar kürsüye çıktığını belirterek sözlerine devam eden bağımsız milletvekili Adnan Adıvar: “Demokratik bir memleket için matbuatı susturmaktan daha tehlikeli, seçme hakkını haiz her vatandaşı gazetesini açıp objektif fikir edinmekten menetmek velhasıl matbuat hürriyetini tahdit etmekten daha zararlı bir hareket tasavvur edemiyorum.” demiştir (TBMM Zabıt Cerideleri, VII. Devre, Cilt. 1, 13 Eylül 1946, s. 280).

Bu tasarı ile iktidarın basını rahatlıkla kontrol edebileceği ve baskı kurabileceği gerekçesi ile Demokrat Partililer tasarıya ret oyu vermiştir. Ancak tasarı 20 Eylül 1946 tarihinde oy çokluğu ile kabul edilmiştir (Vatan Gazetesi, 21 Eylül 1946, s. 1).

Demokrat Parti, CHP’nin tüm baskılarına rağmen muhalefet kanadında oldukça başarılı bir çizgi çizmiştir. Çok partili rejim, önceki tüm başarısız denemelere rağmen Türkiye’de yaşatılmaya başlanmıştır. Basınla kol kola yoluna devam eden muhalefet partisi halk tarafından da ciddi şekilde desteklenmeye başlamıştır.

Dönemin gazetelerine bakıldığında; Demokrat Partinin artık bir kitle partisi olduğu (Cumhuriyet Gazetesi, 11 Ocak 1947, s. 1), kurucu üyeleri olan Celal Bayar’ın, Adnan Menderes’in ya da diğer üyelerin değil milletin partisi ve milletin iradesi olduğu, milletin dileklerini temsil ettiği (Vatan Gazetesi, 8 Ocak 1947, s. 1) şeklindeki yayımlar dikkat çekmektedir.

İktidar ve muhalefetin ve onları destekleyen basın organlarının hareketleri hakkında Sadun Tanju şunları söylemektedir:

1946-1950 yılları basın manzarası şuydu: zaman ilerledikçe muhalefeti destekleyen gazetelerin sayısı gittikçe artırıyordu. Artmamasına da sebep yoktu. Zira muhalefet düşünce ve eylemde her şeyin mükemmelini öne sürüyordu. Genellikle aydınlar demokrasinin bütün nimetlerinin elde edileceği hayali ile etkilenmişlerdi. Halk ise adalet ve eşitlik çığlıkları arasında, sigaranın beş kuruşa içileceği, şekerin ucuza yeneceği günleri düşünmeye başlamıştı. Muhalefete çok geniş bir kredi açılmıştı. İktidara ise o ölçüde hassas davranılıyordu. Basın halkı coşturuyor, düşünmeye değil bilmeye, habere önem veriyordu.

İki seçim arasındaki dört yıl bitmez tükenmez bir seçim kampanyası olarak devam etti. Basın halkın heyecanını daima taze tuttu. (Topuz, 2003, s. 192)

Demokrat Parti ile Halk Partisinin arasındaki tartışmaların giderek artması, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün olaya müdahale etmesine neden olmuştur. İnönü, iki partinin liderleri ile 1947 yılı Haziran ayında görüşmeler yapmıştır (Cumhuriyet Gazetesi, 9 Haziran 1947, s. 1, Akşam Gazetesi, 15 Haziran 1947, s. 1). İsmet İnönü'nün iktidar ve muhalefet partisi ile yapmış olduğu görüşmelerin detayları 12 Temmuz 1947 tarihinde tüm ulusal gazetelerde yayımlanmıştır (Karpaz, 2006, s. 169), (Vatan Gazetesi, 21 Temmuz 1947, s. 1), (Cumhuriyet Gazetesi, 12 Temmuz 1947, s. 1). Görüşmeler neticesinde iki tarafın da haklılık payı olduğunu ifade eden Cumhurbaşkanı; muhalefet partisinin teminat içinde, iktidarın kendisine baskı yapmadan varlığını devam ettirmesi gerektiğini, iktidar partisinin de muhalefetin kanuni haklardan başka bir düşüncesi olmadığına kanaat getirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

12 Temmuz beyannamesinin sonucunda ve Demokrat Partinin uğraşları neticesinde iktidar, II. Dünya Savaşı süresince tam olarak 7 sene 1 ay devam eden sıkıyönetim uygulamasını kaldırmıştır (Albayrak, 2004, s. 126, Tasvir Gazetesi, 23 Aralık 1947, s. 1). Basın üzerindeki baskıların azalmasına neden olan bu karar, genel bir olumlu hava yaratmış olsa da yapılan haberler memnuniyetten çok iktidar partisi için bir uyarı niteliğindedir.

Cumhuriyet Yazarlarından Nadir Nadi:

Sıkıyönetim kalktığı takdirde sorgusuz sualsiz gazete kapatılmayacağına göre, hükümete karşı şimdiye kadar yapılan hücumların şiddetleneyeceği ve sayın baştakilerin bir hayli sıkıntı çekeceğine şüphe yoktur. Ne yapalım, hürriyet rejimine hasret çektiğimize göre, bu kadarcık fedakârlığa katlanmak lazımdır... Fakat milletimizin canına kasteden, devletimizin aleyhine olarak yabancı kaynaklarla iş birliği yapan yahut bir eşkıya gibi ulu orta sayıp söverek haysiyet ve şeref avına çıkan kalem sahipleri olursa, onları tarafsız bir hale sokmanın yolunu kanunlarımızda ve bünyemizin sağduyusunda aramalıyız.

sözleri ile sıkıyönetimin kaldırılmasını değerlendirirken, iktidar yanlısı gazetelerde de sıkıyönetim kalktıktan sonra basın özgürlüğünün, basının kendisine bırakılması ile ilgili yazıların yer aldığı görülmüştür (Cumhuriyet Gazetesi, 11 Aralık 1947, s. 1).

Ulus Gazetesinde Sıkıyönetimin kalkması ile ilgili

Serbest yazı hayatında gün geçtikçe mesafe almaktayız. Basın mesuliyet konusunda gün geçtikçe daha dikkatli davranmalıdır. Şimdi yeni serbestlikler yeni manevi mesuliyet duyguları yaratacaktır. Basın hürriyetinin murakabesini mümkün olabildiğince, genel basının kendisine bırakmakta fayda vardır. Nitekim daha şimdiden bazı gazeteler, kendi kendilerini murakabe için, kendi aralarında bir anlaşma fikri öne sürmeye başladılar.

yorumu yapılmıştır (Ulus Gazetesi, 11 Aralık 1947, s. 1). Böylelikle iktidar gazeteleri de memlekette demokrasinin yerleşmesi için basının önemli bir işlevi olduğunu ifade etmiş bulunmaktadır.

Bu süreçte iktidar da içinde bulunduğu dönemin şartlarını göz önüne alarak basın üzerindeki baskıları azaltmıştır. Kamuoyunu yansıtmaya ve yönlendirme yetilerine sahip olan basının, bu görevleri daha rahat yerine getirebileceği bir ortamın oluşması sağlanmış, bir anlamda 1950 seçimlerinin gerçekleşmesi için uygun ortamın hazırlanmasına hizmet edilmiştir.

5. Demokrat Partinin Basın Faaliyetleri ve 1950 Seçimleri

Demokrat Parti, İstanbul'da yapılan Ekim 1949 ara seçimlere 12 Temmuz beyannamesine rağmen, mevcut seçim yasasının değiştirilmesi gerektiği gerekçesi ile katılmayacağını bildirmiştir (Akşam Gazetesi, 30 Nisan 1948, s. 1). Yeni Seçim Kanunu'nun çıkarılmaması ve seçimlerin adil bir şekilde gerçekleşme teminatının verilmemesi durumunda, birçok yerde seçimlere katılmayacağını duyuran DP'ye, basından da büyük destek gelmiştir (Akşam Gazetesi, Seçim 10 Mayıs 1948, s. 1,). Mevcut basın yasasının değiştirilmesi hususunda DP'nin yanında yer alan basın; yayınları ile iktidara baskı yaparak, yeni seçim kanununun çıkarılmasını hızlandırmıştır.

Demokrat Parti 1950 seçimlerine hazırlanırken partiye katkı sağlayan önemli olaylardan birisi de seçim öncesi CHP'den istifa eden milletvekillerinin DP saflarına katılmasıdır. Bu isimlerin arasında Millî Mücadelenin tanınmış komutanlarından olan ve halk tarafından oldukça sevilen Ali Fuat Cebesoy bulunmaktadır. Ali Fuat Cebesoy:

Şahsımı hiçbir zaman bahis konusu yapmış bir adam değilim nerede olursam olayım memlekete hizmet bence ön safta gelir. Bugünkü dünya vaziyeti karşısında memleketin durumunu bütün partilerin üzerinde tutmak, doğru olur, kanaatindeyim. Benim birkaç gün evveline kadar içerisinde bulunduğum parti de dâhil olmak üzere, partiler arasında politika mücadelesi o kadar ilerlemiş ve genişlemiştir ki, memleket meseleleri bir tarafa bırakılmıştır. İktidar partisi bu liderleriyle önümüzdeki seçimlerde yerinde kalırsa memleket işleri iyi gitmeyecektir. Benim halk partisinden ayrılmam demek, bu mücadelede partinin haksız olduğunu görmem demektir. Yeni dört senelik teşrii hayatta onların yanında mesuliyet almayacağım.

sözleri ile CHP için hiç de hoş olmayacak açıklamalarda bulunmuş ve DP'nin elini güçlendirmiştir (Zafer Gazetesi, 29 Mart 1950, s. 1).

DP'ye katılan bir diğer isim de Halil Özyürek'tir. Halil Özyürek DP saflarına katılma gerekçesini "DP'ye sempati göstermekliğimin ve bu partinin adayları listesinde yer almamın sebeplerini izah ederken kırk seneyi aşan hâkimlik hayatımda kazandığım vicdan ve karar serbestliği benim için en önemli saiklerden biri olmuştur." şeklinde açıklamıştır (Akşam Gazetesi, 15 Nisan 1950, s. 1).

CHP saflarından DP'ye katılanların isimlerine sadece siyaset alanında değil basın alanında da rastlanmıştır. İktidar partisindeki bu çözümler ve basının da muhalif kanada kayması; DP'ye duyulan güvenin ve desteğin artmasını sağlamıştır.

Demokrat Parti, ülke genelinde seçim çalışmalarına devam etmiş, miting ve toplantılar düzenlemeye başlamıştır. Bu miting ve toplantılara halkın göstermiş olduğu ilgi, DP'yi destekleyen gazetelerde sık sık yer almıştır (Demir, 2007, s. 159).

Bütün muhalefet dönemini "demokrasi ve özgürlük" ideolojileri üzerine temellendiren Demokratik Parti, basının, "muhalefet etme, bilgilendirme ve yönlendirme" işlevlerini; parti politikalarına uygun bir zemin hazırlamak adına oldukça yoğun kullanmıştır.

Demokratikleşme, liberalleşme ve özgürleşme söylemleri arasında, özgürlüklerin önemli destekçisi olan basının gücünü arkasına alan parti, amaçlarına ulaşmak için planlı bir iletişim stratejisi geliştirmiştir. DP, millet üzerine inşa ettiği seçim politikasını (Yücel, 2001, s. 77) uygularken, basın faaliyetlerinde iki temel çerçeve belirlemiştir. Bunlardan birincisi, halkın kendisini gönülden desteklemesini sağlamak; ikincisi ise seçmen vatandaşların seçime katılım

oranlarını arttırarak toplumu siyasi hayatın içine çekmek... (Özkan, 2002, s. 30) Bu yönleri ile Demokrat Partinin yürütmüş olduğu seçim kampanyası, pek çok açıdan Türkiye’de bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Zira daha önce vatandaşın siyaset hakkında ne düşündüğü hiç önemli olmamış ya da ne düşünmesi gerektiği konusunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Seçimlere daha fazla vatandaşın katılımını sağlamak, oy hakkı bulunan seçmene yönelik güçlü bir söylem oluşturmak, düzenlenen mitingleri basın yolu ile halka duyurarak gündem belirlemek, bağış toplayarak partinin maddi imkanlarını arttırmak gibi faaliyetlerle halkla yakınlaşmak, seçmen rızası imal etmek vb. tüm faaliyetler ilk kez Demokrat Partinin 1950 seçim çalışmaları sırasında kullanılmıştır. Basın ile kurduğu ilişkiler sayesinde, halkın değişik kesimlerine ulaşma imkânını bulan partinin, 1950 seçimlerinde ezici bir çoğunluk ile tek başına iktidara geçmesinde oldukça büyük katkısı olan basın faaliyetlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

5.1. Gazete ve Afişler

Demokrat Parti kamuoyu oluşturmak, düzenlediği etkinliklerden halkı haberdar etmek, partiye daha çok destekçi sağlamak ve oy verme hakkı olan vatandaşların siyasete katılımını gerçekleştirmek için yerel ve ulusal tüm basın organlarını kullanmıştır. Türkiye’de mevcut teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında seçmenlerin tamamına ulaşmak için kullanılan yegâne iletişim aracı gazeteler olduğundan, DP, parti politikalarının halka anlatmak için sık sık gazetelerin başyazarları ile bir araya gelmiştir. Bu toplantılarda, basın özgürlüğü konusunda iktidara önemli görevler düştüğünü ancak bu görevi tamamen iktidara bırakmanın yanlış olduğunu düşündüklerini söyleyen DP’liler, basın özgürlüğünün sağlanmasında kendilerine de görev düştüğünü ifade etmişlerdir (Özkan, 2002, ss. 31-33). Ayrıca iktidara geçtikleri takdirde basının hasretini çektiği özgürlüğe fiilen kavuşacağına dair vaatlerde bulunmuşlardır.

Basın özgürlüğü savunuculuğu yapan DP, verdikleri demeçler, ilan ve reklamlarla gündem oluşturmuş, basın aracılığı ile halkla parti arasındaki bağın sağlamlaşmasına çalışmıştır. Hıfzı Topuz’un, Demokrat Parti’nin seçim kampanyası ile ilgili basında yer alan haberler hakkında yaptığı yoruma göre basın, halkın siyaset kanadında olup biten her şey hakkında halkı sürekli haberdar etmiş ve “adalet”, “eşitlik” gibi kavramlar ile halkın seçimlere olan ilgisini arttırmış ve heyecanı her daim taze tutmuştur (Topuz, 2003, s. 192).

İki partinin de seçim beyannameleri basında oldukça yer işgal etmiştir. DP ve CHP’nin seçim beyannamelerinin sürekli olarak karşılaştırıldığı ve değerlendirildiği basında, CHP’nin beyannamesine kuşku ile yaklaşılmasını ifade eden Nadir Nadi Cumhuriyet Gazetesinde

Bizi seçerseniz size şunları şunları vadediyoruz’ diye sahifeler karalamak her halde pek inandırıcı bir metot sayılmaz. Bu şartlar altında halk gayet tabii olarak tereddüde düşecek ve bunca tatlı vaatlere girişen iktidar partisinin geçen devrede neler yaptığını kendi kendine soracaktır... (Cumhuriyet Gazetesi, 29 Nisan 1950, s. 1)

sözleri halkın boş vaatlere kanmaması gerektiğini belirtmiştir.

Hem yandaş hem de muhalif basın yazarları, seçim kampanyalarında büyük rol oynamıştır. CHP’nin sözcülüğü yapan Ulus Gazetesi, Demokrat Partinin yanında yer alan Zafer, Cumhuriyet, Vatan gibi birçok gazeteyle mücadele etmek zorunda kalmıştır. İki tarafın gazetelerinde de kamuoyunu kendi lehlerine tutum sergilemesini sağlayacak yazılar yayımlanmıştır. Aşağıda bu tür yazılara örnekler verilmiştir.

Diyarbakır da 1281, Osmaniye de 28 kişi ve bir köy halkı DP'ye kaydoldu. Diyarbakır halkının yüzde sekseni demokrat, Konya'da 1317 kişi Halk Partisinden istifa ederek DP'ye kaydoldu (Zafer Gazetesi, 7 Mart 1950, s. 1)

Demokrat Parti 1946 seçimlerinin malum sebepleri dolayısıyla meclis içinde bulundurduğu vekiller küçük bir azınlık olmuştur. Fakat Demokrat Partinin vücuda getirdiği eserler Halk Partili çoğunluğun yaptıklarından çok daha mühimdir ve hatta daha muhteşemdir. Demokrat Parti, tek parti zihniyetinin verdiği bir alışkanlık ile hareket edip vesayet sistemini devam ettirmek isteyenleri dahi yola getirmiş ve memlekette büyük bir değişime neden olmuştur. Nitekim bugün ki Seçim Kanunu Demokrat Partinin eserlerinden biridir. (Zafer Gazetesi, 7 Mayıs 1950, s.1)

1950 seçimlerinde işini şansa bırakmak istemeyen DP, seçmenin eğitilmesinde de yine basından faydalanmıştır. Nasıl oy kullanılması gerektiği, oy pusulalarının nasıl olduğu, seçmen kartlarında yer alabilecek hatalar vb. konular hakkında her türlü haber, seçim gününe kadar gazetelerde yer almıştır. Ayrıca seçim sonuçlarını nasıl öğrenileceğine, seçim güvenliği konusunda ne yapılması gerektiğine dair haberlere de yer verilmiştir. Bu tür haberler ile ilgili aşağıdaki örnekler verilebilir:

Seçmenlere, dağıtılan seçmen kartlarında ad ve soyadı yanlışlıklarına tesadüfi edilmektedir.... Seçim günü itiraza mahal vermemek üzere kartlardaki bu hususlara dikkat edilmesi..... ehemmiyetle hatırlatırız. (Zafer Gazetesi, 3 Mayıs 1950, s. 1)

Aziz Yurttaş, Bu söylediklerimi dikkatle oku. Eüer bunları bilmeyecek ve ihmal edecek olursan elinde tuttuğun mukaddes oy hakkını kaybetmiş olacaksın... (Zafer Gazetesi, 4 Mayıs 1950, s. 1)

Her vatandaş sandık başına emniyet ve huzur içinde gelerek kime isterse reyini serbestçe verebilecektir. (Son Posta Gazetesi, 29 Nisan 1950, s. 2)

Gazete haberlerinde dikkat çeken bir diğer konu da gazeteler sadece Demokrat Partiyi destekleyen yayınlar yapmamışlardır. Bu tür yayınların yanı sıra, Cumhuriyet Halk Partisinin oy toplamak için giriştiği baskıcı tavırlardan halkın etkilenmemesine dair uyarı yazıları ile iktidara yakın yayın organlarının yapmış olduğu yayınların etkisini azaltmaya yönelik yayınlar da yapmışlardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Atıfbey, Altındağ, Telsizler gibi şehir nüfusunun büyük bir ekseriyetinin oturduğu mahalelerde şu birkaç gün içinde Halk Partisine rey vermiyenlerden yirmi beş lira ceza alınacak şeklinde bir rivayet çıkarılmıştır. Vatandaşlar arasında haklı bir endişe doğuran bu rivayetin aslı ve kabiliyeti tatbikiyeti yoktur... (Zafer Gazetesi, 8 Mayıs 1950, s. 1)

Eskişehir'de Demokrat Parti Teşkilatının karıştığına dair Ulus Gazetesinde çıkan haber tamamen yalandır... (Zafer Gazetesi, 10 Mayıs 1950, s. 1)

Basında ayrıca CHP'nin seçim kampanyası ile ilgili eleştirel haberlere de oldukça sık yer verilmiştir:

CHP şu ana kadar çok çalışmayı lüzumlu bile bulmuyordu; bu bir. Demokrat Partililerin kuvvetini umursamıyordu; bu iki. Nihayet bu yeni çeşit çalışma şekli, alışanlar cinsinden olmadığı gibi, alışkanlıkların da dışındaydı, oy dilenciliği de ne demekmiş? Deniliyordu; bu da üç. (Cumhuriyet Gazetesi, 5 Mayıs 1950, s. 2)

Tokat'ta kaldığım müddet zarfında, bir tek D. Partili milletvekili adayına rastlayamadım, hepsi köyleri dolaşıyorlarmış. Bu arada, C. H. Partisinin adaylarından biriyle tanıştırdım. İsviçre'de tahsilini yapmış, efendiden bir zat. Yalnız bu aday İsviçre dağlarında geziye çıkan sportmenler gibi giyinmiş. Altları ızgaralı, deri ayakkabıları, golf pantolonu geniş omuzlu spor ceket ve kalın çerçeveli kar gözlüğü...buna mukabil, D. Partili adaylar, ayaklarına çarık çekip köyleri dolaşıyorlarmış. (Cumhuriyet Gazetesi, 9 Mayıs 1950, s. 2)

DP'yi destekleyen gazeteler bu tür haberler ile Cumhuriyet Halk Partisinin halktan ne kadar uzak olduğunu, halkın sıkıntılarını paylaşacak bir zihniyete sahip olmadığını belirtmiş, DP'nin ise CHP'nin aksine halkın içinden ve halka bütünleşmiş bir parti olduğuna dair vurgular yapılmıştır.

Demokrat partinin günümüz seçim kampanyalarına da damgasını vuran ve 1946 seçimlerinde oldukça etkili olan “Yeter Söz Milletindir” afişi de gazetelerde, miting meydanlarında geniş yer almıştır. 1950 seçimlerinin bir nevi özeti niteliğini taşıyan ve Selçuk Milar tarafından hazırlanan afiş, halkın diline tercüman olmuştur (Tekin, 2002, s. 67). “Yeter söz milletindir” sloganı, siyasal tarihimizdeki en etkili iletişim öğelerinin arasında yer almaktadır. Günümüze kadar üretilmiş olan hiçbir slogan, bu slogan kadar hatırlanma oranına sahip olamamıştır (Özkan, 2002, s. 33). Halka artık bir şeylerin değişmesi gerektiğini anlatan ve millet kavramını her fırsatta vurgulayan bu afişler, dönemin çok haklı bir beklentisine cevap vermesi açısından ayrıca değer taşımaktadır.

5.2.Mitingler

Halka kendilerini tanıtmak ve ideallerini anlatmak için gazetelerde çıkan haberlerin yanı sıra, halkla doğrudan buluşmaya büyük önem veren Demokrat Partililer, CHP dönemindeki gibi dolaylı ilişki kurma yerine doğrudan ilişki kurmaya özellikle dikkat etmişlerdir (Keloğlu, 2007, s. 147, 148). Parti, milli iradeye dayalı “demokrasi” ve “özgürlük” söylemlerinin yoğun propagandasının yapıldığı, iktidar partisinin eleştirildiği bu buluşmalarda halk desteğinin ne kadar önemli olduğunu defalarca vurgulamıştır. Toplumun psikolojisine vakıf olan Demokrat Parti, seçmene “*senin oyun önemlidir, senin oyunla demokrasi büyür*” gibi çeşitli mesajlar vererek ve halktan biri gibi davranarak amaçlarına ulaşmaya çalışmıştır. Vatandaşların oy kullanarak iktidarı belirleme haklarının artık kendi ellerinde olduğuna dair söylemlerde bulunan DP'nin bu söylemleri, ertesi gün gazete sayfalarında aynen aktarılmıştır:

Aziz yurttaş, oy hakkını serbestçe kullanabilmen için kanun, icap eden her türlü tedbiri almış durumdadır. Onun içindir ki endişe duymadan, çekinmeden, hiçbir tesire ve telkine kapılmadan, kimsenin tavsiyesine muhtaç olmadan, istediğine oyunu verebileceksin. Mukaddes oy hakkına sadece vicdanın sahiptir. Oyunu kullanmak için mutlaka sandık başına git. Hür bir insansın ve oyunu hür olarak kullanacaksın. (Zafer Gazetesi, 3 Mayıs 1950, s. 2)

Halk basının kendisine kazandırdığı siyasal kimlik ile siyasi hayatın içinde daha çok yer almaya başlamış, gerçekleşen tüm mitinglere oldukça yoğun bir ilgi göstermiş, konuşmacıların hepsini dinlemiş ve kendince değerlendirmeye başlamıştır (Uran, 1959, s.564; Aydemir, 2000, ss. 487-488; Cumhuriyet Gazetesi, 2 Mayıs 1950, s. 2).¹⁰

¹⁰Hem CHP hem de DP tarafından düzenlenen mitingler oldukça kalabalık gerçekleşmiştir. Ancak bu mitingler ile ilgili dikkat çeken asıl konu ise, CHP mitinglerine yakasına DP rozeti ile katılım sağlayan kalabalık DP gruplarıdır.

Yerel ve ulusal basın araçlarında sürekli olarak miting yerlerine, saatlerine, liderlerin hangi şehirlerde miting yapacağı gibi konulara yer verilmiş, kitleler DP'nin peşinden sürüklenmiştir. Demokrat Parti mitinglerinin ilginç olan bir diğer yanı ise, mitingin kalabalık olması ve gösterişli geçmesi için partililerin miting alanlarına kendi temin ettikleri araçlar ile vatandaşları taşımış olmalarıdır (Keloğlu, 2007, s. 148).¹¹

Demokrat Parti yapılan miting, toplantı, bir ilçe örgütünün açılışı vb. her türlü olayın gazetelerin ilk sayfalarında yayınlanmasını sağlamış, böylelikle basının işlevsel yararını partinin tanıtılması amacıyla kullanmıştır. Bu tür haberlere "Celal Bayar'ın Malatya Nutku" (Zafer Gazetesi, 8 Mayıs 1950, s. 1), "Bayar Bugün Elazığ'da İnönü'ye Cevap Verecek" (Zafer Gazetesi, 6 Mayıs 1950, s. 1), "Bayar'ın Seyahati Tezahürlere sebep oldu" (Zafer Gazetesi, 4 Mayıs 1950, s. 1), "Bayar Dün Uçakla Doğuya Gitti" (Son Posta Gazetesi, 6 Mayıs 1950, s. 1) gibi manşetten verilen haberler örnek olarak gösterilebilir.

CHP uzun yıllar iktidar olan bir parti olmanın güveni ile basın faaliyetlerinde DP kadar etkili bir çalışma yürütmemiştir. Bu durum basının dikkatinden kaçmamış ve konuyla ilgili gazetelerde şu haberlere yer verilerek, CHP'nin halk üzerindeki etkisinin azaltılması, halka değer verilmediği mesajının yerleştirilmesi amaçlanmıştır:

Demokratlar bütün ilçelerde, bucaklarda köylerde daima onların iktidar partisi mensuplarından daha ceval daha canlı oldukları seziliyor. Sık sık toplantılar tertip ediyor, halkı başlarına topluyor ve propagandalarına devam ediyorlar. CHP'de ise bir nevi durgunluk bir nevi kendi kendine emniyet var. Senelerden beri faaliyette olan teşkilatlarının kudretine biraz fazla güveniyorlar. Bundan başka, propagandalarını da öyle pek bağıra bağıra yapmıyorlar. Teslim edersiniz ki çeyrek asırdır iktidarda bulunan bir partinin, memleketin bugün içinde bulunduğu durumda, bağıra bağıra propaganda yapması da hayli müşküldür." (Cumhuriyet Gazetesi, 3 Mayıs 1950, s. 2)

"Halk Partisi propaganda savaşında cansız görünüyor. Rakip partiye nazaran daha yavaş hareket ediyor. Gerçi onlar da vakit vakit toplantılar yapmıyor değil. Lakin çorbada bizim de tuzumuz bulunsun kabilinden. Acaba neden? Görünüşe göre Halk Partisi'nde halinden memnun, istikbalinden emin insanların durumu var gibi... Bir mecliste az konuşup purosunu tütüren ve insana bıyık altından gülüyormuş hissini veren bir kalantör tasavvur ediniz! Teşbihte hata olmazsa, işte Halk Partisi!" (Cumhuriyet Gazetesi, 30 Nisan 1950, s. 2)

Demokrat Parti, halk ile kurduğu bu yakın temas sayesinde CHP iktidarının tam tersi bir nitelikte bir uygulama gerçekleştirmiştir. Halkın siyasi arenada bir rolü, önemli bir etkisi olduğuna halkı inandırmıştır. Halkta heyecan ve coşku yaratmıştır. Basın araçları da bu coşku ve heyecanın sürekliliği konusunda DP'ye destek vermiştir.

Örneğin; İsmet İnönü'nün İstanbul'da düzenlediği bir mitingin çok kalabalık olduğu ancak katılan kişilerin yakasında DP rozetlerinin takılı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Cumhuriyet gazetesinde yer alan bir habere göre; Demokrat Partililer zaman zaman CHP mitinglerine gövde gösterisi yapmak amacı ile yakalarında DP rozetleri ile katılmışlardır.

¹¹Günümüzde de seçim kampanyalarında halkın miting alanlarına parti araçları ile götürülme uygulamaları görülmektedir. Ayrıca seçmenin mitinge katılımının sağlanması, mitinglerin kalabalık olması için çeşitli basın organlarının kullanılmasının da ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu bağlamda da demokrat partinin gerçekleştirmiş olduğu basın faaliyetlerini ilk defa uyguluyor olması ayrıca bir önem arz etmektedir. Bununla birlikte mitinglerin katılım oranı seçmenler ve rakipler üzerinde etkili olmakta, partinin alabileceği oy potansiyeli hakkında da fikir yürütülmesine imkân sağlamaktadır.

5.3.Radyo

1946 yılından sonra mevzuatta yapılan değişikliklerle partilerin seçim kampanyalarında kullanımına açılan Radyo, önemli bir basın organı işlevi görmüştür (Özkan, 2002, ss. 22-29). İletişim araçlarının yetersiz olduğu dönemde radyo, DP'nin gazetelerden sonra kitlelere ulaşmak için kullandığı ikinci en önemli araç olmuştur. Halkın CHP'ye tepki göstererek DP'nin yanında yer almasında ve DP'nin güçlü bir muhalefet partisi olmasında gazeteler kadar, belirli süreler içinde de olsa, kullandığı radyo önemli bir role sahiptir.

Özellikle gazetelerin geç ulaştığı illerde radyonun anında iletişim kurma imkânının bulunması, DP'nin seçim kampanyasının başarılı olmasına oldukça fayda sağlamıştır. Yazılı basında da DP yetkililerinin hangi aralıklarla konuşma yapacağı hemen hemen her gün gazete sütunlarında halka duyurulmuştur:

Bugün saat 18.30'da ve 20.30'da Ankara, 20.10 ve 20.50'de İstanbul Radyosundan Demokrat Partinin sesini dinle. (Zafer Gazetesi, 8 Mayıs 1950, s. 1)

Bu akşam Ankara Radyosundan 19.50 ve 21.15'te, İstanbul Radyosunda 18.20 ve 20.20'de Demokrat Parti adına yapılacak konuşmaları dinle. (Zafer Gazetesi, 6 Mayıs 1950, s. 1)

5.4.Bağış Toplama Faaliyetleri

Seçim kampanyasını yürütmek için yeteri kadar kaynağa sahip olmayan Demokrat Partililer, seçim kampanyalarında gerekli olan bütçeyi bağış toplama kampanyaları ile sağlamıştır. Kendi olanaklarını kendisi yaratmaya çalışan DP, bu aşamada da basının yardımından faydalanmıştır. Basın aracılığı ile bir eşya piyangosu düzenleyen muhalefet partisi, seçim masrafları için maddi destek toplamaya çalışmıştır. DP'nin bütçe sıkıntısını aşmak için Cumhuriyet gazetesi ile görüşen Bayar "Bu esaslı bir meseledir. Şöyle düşünüyorum 18 milyon içerisinde bize taraftar olacak 100 veya 200 kişi bulabiliriz. Bunlardan beşer yüz lira alsak, 100 bin lira eder ki, bununla iki sene idare ederiz." sözleri ile gazete de düzenlenen piyangodan beklentisini açıklamış sonrasında ise beklentisinin çok çok üstünde bir destekle karşılaşmıştır. DP'ye destek verenlerin sayısı yüzbinleri aşmıştır (Eroğul, 1998, s. 12). Bu durum gazetelerin halk tarafından ilgiyle takip edildiği ve DP'ye olan desteğin büyüklüğünü de ispatlar niteliktedir.

Bağış toplama faaliyeti, Demokrat partiye hem maddi destek bulması hem de iktidar partisinden farklı olarak halkın desteğine her anlamda ihtiyaç duyduklarını anlatması açısından son derece önemlidir. Böylelikle halk ile DP arasındaki bağ daha da kuvvetlenmiştir. Gazetelerde yayınlanacak olan piyango metni de bu amacı en iyi şekilde vurgulayacak sözler ile hazırlanmıştır:

Vatandaş: Demokrat Partinin 7 Mayıs 1950'de çekilecek olan büyük eşya piyangosunun bir bileti için vereceğin bir lira ile hem bu zengin ikramiye listesinde şansını denemiş ve hem de asil Türk milletinin ve üyelerinin yardımından başka maddi kaynağı olmayan Demokrat Parti'nin, önümüzdeki seçim mücadelesi masraflarını karşılamış olacaksın. (Zafer Gazetesi, 7 Mart 1950, s. 1)

Ayrıca DP'nin halkın karşısına destek arayan bir parti olarak çıkması, CHP'nin kullandığı lüks malların halkın parası ile alındığı gibi propagandalar yapmasına da yardımcı olmuş, bunun yanı sıra "halkın içinden biri" imajını oluşturmasını da sağlamıştır.

Tüm bu basın faaliyetleri sonucunda Demokrat Parti 27 sene süren tek parti dönemini kapatmış ve 1950 genel seçimlerini ezici bir çoğunluk ile kazanmıştır (Turan Ş., 1999, s. 30; Yücel, 2001, s. 79).

SONUÇ

Basın ve siyaset arasındaki ilişkiler incelendiğinde; basının, yeni siyasi dengelerin kurulmasında ve toplumun yönlendirilmesinde etkili bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye; 1946-1950 yılları arasında, basının bu işlevlerini kanıtlar nitelikte bir sürece sahne olmuştur.

Tek partili dönemde tamamen iktidara bağımlı olan basın, II. Dünya Savaşı sonrasında, dünyada hakim olan liberal eğilimlerin etkisinde kalarak ve bu eğilimlerden biraz da cesaret alarak, 1950 seçimlerinde iktidarın el değiştirmesinde çok önemli bir görev üstlenmiştir. Halkın Demokrat Partiye destek vermesinde ve partinin yanında yer almasında basının oldukça önemli etkileri olmuştur. Zira Cumhuriyet Halk Partisinin içinden çıkan bir parti olarak DP'nin İktidar partisi ile arasında gözle görülür bir fark bulunmamaktadır. Hatta DP kurulduktan sonra Terakkiperver Cumhuriyet ve Serbest Cumhuriyet Partileri gibi pekâlâ kapatılabileceğinden ya da kapatılma korkusu yaşadığından; CHP'nin tüm ilkelerini kabul ederek, kendisini CHP'den çok da ayırtmadan muhalefet yapmaya çalışmıştır. Seçimler süresince kendisini ideolojik olarak CHP'den ayıramayan DP, sadece CHP'nin ekonomik açıdan göstermiş olduğu başarısızlıkları ve antidemokratik uygulamalarını eleştirerek bu konular ile ilgili vaatlerde bulunmuştur. Unutmamak gerekir ki CHP de seçim çalışmaları sırasında Demokrat Partinin vaatlerine benzer vaatlerde bulunmuştur. Elbette CHP, 27 yıl boyunca halkın gözündeki olumsuz bir imaj oluşturmuş ve halkı bıktırmıştır. Ancak DP'nin kurucuları da bu 27 yılın 23 yılı boyunca CHP'nin içinde yer almıştır. CHP'nin 1946 yılına kadar almış olduğu her kararda DP kurucularının da parmağı vardır. Bu nedendir ki DP'yi CHP'den çok ayrı düşünmek olanaksızdır.

Kısacası iki partinin hem parti ideolojileri hem de seçim beyannameleri arasında bir farklılık bulunmamaktadır. CHP'nin halkın aklına kazınmış olan olumsuz imajının yanı sıra ki yukarıda değindiğimiz nedenlerden ötürü DP'nin seçimi kazanmasının tek nedeni olarak asla kabul edilemeyecek bu imajın dışında, aralarındaki gözle görülür en önemli fark; seçimler sırasında yürütmüş oldukları basın faaliyetleridir. CHP, kaybetme ihtimalini göz ardı ettiğinden seçimlerde DP kadar sistemli ve özverili bir çalışma yapmamıştır. Oysa Demokrat Parti kuruluşundan muhalefete, muhalefetten iktidar olduğu 1950 yılına kadar sistemli ve planlı bir şekilde basın faaliyetlerini yürütmüştür. Kamuoyu oluşturma, seçmenin oy verme tutumunu değiştirme, halkın bilincini yönetme gibi tüm konularda basın organlarını aktif olarak kullanma örnekleri, Türkiye'de ilk kez DP zamanında gerçekleşmiştir.

Günümüz seçimlerinde uygulanan tüm basın faaliyetleri Demokrat Partinin uyguladığı yöntemlerdir. Hatta Demokrat Partinin kullanmış olduğu "Yeter Söz Milletindir" sloganı bugün dahi olduğu gibi kullanılmaya devam etmektedir. Partinin uyguladığı yöntemler, bugünün siyasi arenasında bir mit haline gelmiştir. Bu da bize Demokrat Partinin basın faktörünü ne kadar etkili ve doğru bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Basın bu dönemde sadece oy kullanma hakkı olan vatandaşın DP'yi desteklemesi için değil; seçimlere katılım oranının da maksimum seviyeye çıkması için de çaba göstererek, kitleler üzerindeki etkisini bir kez daha ortaya koymuştur. Yürütmüş olduğu basın faaliyetleri ile halkın katılım oranının %89,3 gibi oldukça yüksek bir rakama ulaşması, basının kamuoyu oluşturma

ve kitleleri yönlendirme işlevlerinin etkisini gözler önüne sermiştir. İlk kez tam anlamıyla katılımın gerçekleştiği bu seçimin, Cumhuriyet tarihinde büyük bir önemi vardır. Basının birleştirici etkisi sayesinde halk ile siyaset arasındaki kopukluk, bu seçimlerde ortadan kalkmıştır.

Seçmenin eğitilmesi, siyasete dahil edilmesi gibi konularda da öncülük yapan basın, ayrıca seçim sonuçlarının güven ortamında gerçekleşmesi için de sıkı bir takipçi görevini üstlenmiştir. Muhalefet partisinin kurulduğu yıllardan iktidara geçene kadarki süre içerisinde hakkında her gün olumlu yazılar, haberler yayımlayan basın, 27 yıldır devam eden tek parti yönetiminin sonlanmasında önemli bir rol oynamıştır.

Basının Demokrat Partiye verdiği desteğin nedeni, Demokrat Partinin liberal söylemleri olarak gösterilebilir. Çünkü basın ile olan ilişkileri, iki tarafın da birbirlerinden karşılıklı beklentilerinin uyuşması sayesinde ilerlemiştir. Demokrat Parti, basının büyük ümitler beslediği, özlemini çektiği yeni bir siyasi oluşumdur. Basının DP'nin yanında yer almasının nedenleri arasında DP'nin "demokrasi" ve "ifade özgürlüğü" söylemlerini fiili olarak gerçekleştireceğini garanti etmesidir.

CHP ile DP arasında yaşanan seçim mücadelesi, onları destekleyen basın organları arasında da yaşanmıştır. İktidarın sözcüsü olan Ulus Gazetesi dışında neredeyse tüm basın organları DP'yi desteklemiştir. Hatta Ulus Gazetesi yazarlarından CHP'yi destekleyen bazı yazarlar da Zafer Gazetesine geçerek; Demokrat Partisinin seçim kampanyalarına destek olmuştur. Basının bu denli yoğun desteğini kazanmış olan DP'den basının beklentisi ise demokrasinin ve yeni bir basın kanununun hayata geçirilmesidir.

Halkın rızasının kazanılması ve seçimlere gönüllü katılımının sağlanması gibi konuların siyasal arenada çok önemli bir yer teşkil ettiği herkesçe kabul edilmektedir. İşte Demokrat Parti, basınla kurduğu ilişkiler neticesinde bunu sağlamayı başarmıştır.

Basın, iktidarın gerek maddi gerek yasal olarak uyguladığı baskılara direnerek seçimlerde halkın DP'yi desteklemesi için gereken tüm çabayı göstermiştir. 14 Mayıs 1950 seçimlerinin belirleyicisi basın olmuştur.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında; Türkiye'de demokratikleşmenin gerçekleştirilmesinde, çok partili sistemin yerleşmesinde ve siyasi otoritenin el değiştirmesinde basının büyük bir işlevi olduğu bir kez daha ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

Ahmad, F. (2020). *Demokrasi sürecinde Türkiye (1945-1980)*. (A. Fethi, Çev.). Hil Yayınları.

Akdağ, M. (2020). Medya siyaset etkileşimi bağlamında türkiye'de siyasetin medya alanındaki dezenlemeleri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 1173-1197.

Akşam Gazetesi

- Albayrak, M. (2004). *Türk siyasi tarihinde Demokrat Parti (1946-1960)*. Phoenix Yayınları.
- Alkan, A. T. (1993). *İstiklal mahkemeleri*. Ağaç Yayıncılık.
- Anık, C. (2000). *Siyasal ikna*. Vadi Yayınları.
- Atabek, N. (2002). Kamuoyu, medya ve demokrasi. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 19(19), 223-238.
- Büyükbaykal, G. B.-C. (2015). *1946'dan günümüze medya ve siyaset*. (D. T. Yazıcı, Dü.). Volga Yayıncılık.
- Çavdar, T. (1983). Hakimiyet-i Milliye ve Ulus'ta demokrasi yaklaşımı. *Bilim ve Sanat Dergisi*, 31, Cumhuriyet Gazetesi
- Damlapınar, Z. (2008). *Medya ve siyaset*. Eğitim Kitabı Yayınları.
- Demir, V. (2007). *Türkiye'de medya ve siyaset ilişkisi*. Beta Basım .
- Erkan, N. (1998). *Türkiye'de demokrasiye geçişte basın (1945-1950)*. İletişim Yayınları.
- Eroğul, C. (1998). *Demokrat Parti tarihi ve ideolojisi*. İmge Kitapevi.
- Ertop, K. (1974). *Cumhuriyet 1924- 1974*. Cumhuriyet Matbacılık ve Gazetecilik T.A.Ş.
- Gevgili, A. (1983). Türkiye Bbsını. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 1, s. 204). İletişim Yayınları.
- Işık, M. (2012). *Kitle iletişim teorilerine giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Kabacalı, A. (1988). *Milli şef dönemi örtülü sansürü*. Tarih ve Toplum.
- Kabacalı, A. (1994). *Türk basınında demokrasi*. Kültür Yayınları.
- Kabacalı, A. (1995). Türkiye'de basın sansürü. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, (Cilt 15, s. 959-966). İletişim Yayınları.
- Karataş, M. (2014). Cumhuriyet Halk Partisi'nin siyasi iktidar anlayışı (1946-1950). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 505-524.
- Karpat, K. (2006). *Türk demokrasi tarihi*. Timaş Yayınları.
- Kartal, C. B. (2010). Türk siyasi hayatında "beyaz ihtilal" 1950 seçimleri. *Atatürk Dergisi*, 3(4), 265-280.
- Kaya, R. (1985). *Kitle iletişim sistemleri*. Teori Yayınları.
- Keloğlu, E. İ. (2007). *Demokrat Parti'nin halkla ilişkiler stratejileri üzerine tarihsel bir inceleme: 1946-1960*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koç, İ. C. (2010). Cumhuriyet Halk Partisi-basın ilişkileri (1929-1938). *Atatürk Dergisi*, (4), 179-206.
- Koçak, C. (1990). *Siyasal tarih 1923-1950, Türkiye tarihi, Çağdaş Türkiye 1908-1980*. Cem Yayınları.
- Koloğlu, O. (1992). *Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de basın*. İletişim Yayınları.
- Koloğlu, O. (2015). *Osmanlı'dan 21. yüzyıla basın tarihi*. Pozitif Yayınları.

- Meyer, T. (2002). *Medya demokrasisi: medya siyaseti nasıl sömürgeleştirir?* (A. Fethi, Çev.) Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Özer, Ö. (2012). *Alternatif medya alternatif gazetecilik*. Literatürk Yayınları.
- Özkan, N. (2002). *Türkiye’de seçim kazandıran kampanyalar-Türkiye’den ve dünyadan örneklerle*. Mediacat Yayınları.
- Sarıbay, A. Y. (2001). *Türkiye’de demokrasi ve politik partiler*. Alfa Yayınları.
- Şeyhanlıoğlu, H. (2011). *Türk siyasal muhafazakarlığının kurumsallaşması ve Demokrat Parti*. Kadim Yayınları.
- Son Posta Gazetesi
- Tanin Gazetesi
- Tasvir Gazetesi
- TBMM Zabıt Cerideleri, Devre VII, C.24 Toplantı:3 S: 262.
- TBMM Zabıt Cerideleri, IV. Devre, Cilt. 3, 25 Temmuz 1931, s. 355-366.
- TBMM Zabıt Cerideleri, VII. Devre, Cilt. 1, 13 Eylül 1946, s. 280.
- Tekin, N. T. (2002). *1946 seçimlerinde propaganda tek parti döneminin sonu*. Toplumsal Tarih.
- Tokgöz, E. (1999). *Türkiye’nin iktisadi gelişme tarihi*. İmge Yayınevi.
- Topuz, H. (1973). *100 soruda Türk basın tarihi*. Gerçek Yayınevi.
- Topuz, H. (2003). *II. Mahmut’tan holdinglelere Türk basın tarihi*. Remzi Kitapevi
- Tunaya, T. Z. (1996). *Türkiye’de siyasi partiler (1859-1952)*. Arba Yayınevi.
- Tunçay, M. (1992). *T.C’nde tek parti yönetimi’nin kurulması (1923-1931)*. Cem Yayınevi.
- Tuncay, S. (1996). *Parti içi demokrasi ve türkiye*. Gündoğan Yayınları.
- Turan, İ. (1982). *Siyasal sistem ve siyasal davranış*. Der Yayınları.
- Turan, İ. (2003). *İsmet İnönü, konuşma demeç, makale, mesaj ve söyleşiler (1944-1950)*. TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.
- Turan, Ş. (1999). *Türk devrim tarihi 4. kitap ikinci bölüm çağdaşlık yolunda yeni Türkiye (14 Mayıs 1950-27 Mayıs 1960)*. Bilgi Yayınları.
- Ulus Gazetesi
- Uran, H. (1959). *Hatıralarım*. Ayyıldız Matbaası.
- Uzman, N. (2017). Adnan Menderes ve M. Fuad Köprülü’nün Cumhuriyet Halk Partisi’nden ihraçları. *TAD*, 36(62), 205-228.
- Varel, A. (2020). *Ellili yıllarda muhalefet: hükümete yönelik eleştiriler ve DP karşısında CHP’nin ideolojik konumlanması*. (M. Kaynar, Dü.). İletişim Yayınları.
- Vatan Gazetesi
- Yalman, A. E. (1997). *Yakın tarihte gördüklerim ve geçirdiklerim 1922-1971 (2 b., Cilt 2)*. (E. Ş. Erdiç, Dü.). Pera Turizm ve Ticaret A.Ş.

Yaylagül, L. (2008). *Kitle iletişim kuramları egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Dipnot Yayınları.

Yücel, M. S. (2001). *Demokrat Parti*. Ülke Kitapları.

Zafer Gazetesi

Zürcher, E. J. (2017). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. (Y. Saner, Çev.). İletişim Yayıncılık.



Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuk Hakları Bağlamında İncelenmesi: TRT Çocuk Kitaplığı Örneği

Examination of Children's Literature Works in the Context of Children's Rights: The Example of TRT Children's Bookshelf

Burcu Gök Tülkay^{1*}
Özkan Sapsağlam²

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Graduate Student, Yıldız Technical University, Turkey
bgok72@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0009-0002-9077-9101>

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey,
ozkan@yildiz.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9965-5191>

Makale geliş tarihi / First received : 01.06.2023
Makale kabul tarihi / Accepted : 17.07.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşit düzeydedir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index: 05%

Atıf bilgisi / Citation:

Gök Tülkay, B., & Sapsağlam, Ö. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk hakları bağlamında incelenmesi: TRT çocuk kitaplığı örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 142-158.

ÖZ

Çocuklar, gelişimsel özellikleri gereği en fazla korunmaya ve desteğe ihtiyaç duyan grupların başında gelmektedir. Çocukların korunmasına yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli hukuki düzenlemeler bulunmaktadır. Türkiye'nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi bu hukuki düzenlemelerden biridir. Bu çalışmada TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer alan hikâye kitaplarının Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde vurgulanan temel çocuk hakları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ve durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 'TRT Çocuk Kitaplık' uygulamasında yer alan ve farklı yaş gruplarına yönelik olan hikâye kitapları incelenmiştir. Araştırma materyallerinin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma materyallerini okul öncesi üç, dört ve beş yaş grubu çocuklarına yönelik farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış 15 adet hikâye kitabı oluşturmuştur. Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, incelenen çocuk kitaplarında çocuk haklarına yönelik sözel ve görsel içeriklerin yer aldığı, hikâye kitaplarında en fazla yaşama hakkına, ikinci sırada gelişme hakkına, üçüncü sırada korunma hakkına ve son olarak da katılma hakkına yer verildiği görülmüştür. İncelenen hikâye kitaplarında çocuk haklarının olumlu kullanımının olumsuz kullanımından daha fazla olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler

Çocuk, çocuk hakları, çocuk hakları sözleşmesi, çocuk edebiyatı, TRT çocuk kitaplık

ABSTRACT

Children are one of the groups most in need of protection and support due to their developmental characteristics. There are various legal regulations at national and international level for the protection of children. The Convention on the Rights of the Child, to which Turkey is a party, is one of these legal regulations. This study aims to examine the storybooks in the TRT Children's Bookshelf application in the context of basic children's rights emphasized in the United Nations Convention on the Rights of the Child. The research was conducted according to qualitative research approach and case study design. Within the scope of the research, storybooks for different age groups in the 'TRT Children's Bookshelf' application were analyzed. Purposive sampling method and maximum diversity sampling technique, which are among the non-random sampling methods, were used to determine the research materials. The study materials consisted of 15 storybooks prepared by different publishers for preschool children aged three, four and five. The research data were analyzed by content analysis method. The results of the study showed that the analyzed children's storybooks contained verbal and visual content related to children's rights. The results also demonstrated that the storybooks mostly included the right to life, secondly the right to development, thirdly the right to protection and lastly the right to participate. It was determined that the positive use of children's rights in the analyzed storybooks was more than the negative use of children's rights.

Keywords

Children, children's rights, Convention on the Rights of the Child, children's literature, TRT Children's Bookshelf

GİRİŞ

Çocukluk, modernleşmenin etkisiyle ortaya çıkan bir toplumsal buluştur ve bu sayede çocukluk, yetişkinlik evresinden ayrı bir dönem olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu da çocuklar için, yetişkinlerinkinden farklı bir hukuk sistemi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Erbay, 2019). Anne, baba ve çocuklar arasındaki hakları, ilişkileri ve görevleri düzenleyen kuralların hepsi 'çocuk hukuku' kavramını oluşturur. Çocuk hakları, çocuğun gelişim alanları açısından normal ve sağlıklı bir biçimde gelişmesi için hukuk kuralları tarafından korunan haklardır (Akyüz, 2012). Bir diğer tanıma göre çocuk hakları; modern toplumda ve dünyada bir birey ve bir insan olarak karşımıza çıkan çocuğun sahip olduğu hakları korumaya çalışan standart kurallardır (Hareket, 2020).

Uluslararası ve ulusal hukuka baktığımızda; çocuk haklarını güvence altına alan farklı metinler vardır. Ulusal hukukta, çocuk haklarının korunmasına dair kurallar değişik kanunlarda bulunmakla beraber, en önemlileri, 1982 Anayasası'nın 41, 42, 50, 56, 58, 61 ve 62. Maddelerinde yer alan çocuk hakları ile ilgili hükümlerdir (Akyüz, 2012). Uluslararası platformda, çocuk haklarına ilk kez I. Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan Milletler Cemiyeti'nde yer verilmiş ve 26 Eylül 1924'te Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi kabul edilmiştir. Bu bildirge ülkemizde 1931 yılında yürürlüğe girmiş ve 1959 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Bakırcı, 2004).

Çocuk haklarını güvence altına alan bir diğer metin ise, 20 Kasım 1959 yılında BM tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi'dir. Bir önsöz ve on temel ilkedden oluşan metinde, çocukların özel yardıma ihtiyaçları olduğu kabul edilir ve bu bildirge, çocuk haklarının varlığının evrensel anlamda kabulünün ilk adımıdır (Bakırcı, 2004). Çocuk hakları ile ilgili olan üçüncü metin, yine BM tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'dir. Uluslararası hukukta en temel yasal metin olan ÇHS, aynı zamanda çocuk haklarına en geniş kapsamıyla yer veren metindir (Ceylan, 2018). Sözleşmeyi dünyada 193 ülke onaylamıştır. Bu sayede dünyanın her yerindeki çocukların sahip olduğu hakların güvence altına alınmasında çok önemli bir ilerleme kaydedilmiştir (Ceylan, 2018). Çocuk Hakları Sözleşmesi, Türkiye'de de 09.12.1994 tarihinde onaylanarak 20.01.1995 tarihinde yürürlüğe girmiştir. (Akyüz, 2012).Avrupa Konseyi, çocuk hakları ile ilgili önemli sözleşmeler imzalamıştır. Bunlardan önemli iki tanesi şunlardır: Çocuk Haklarının Kullanılmasına Dair Avrupa Sözleşmesi (1996) ve Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismarına Karşı Korunması Avrupa Sözleşmesi'dir (2007). Bu örgütlerin yanında çocuk haklarının korunması için önemli sözleşmeler imzalayan örgütlerden biri de Lahey Devletler Özel Hukuku Konferansı'dır. Bu örgüt çocuğun yüksek yararı ilkesini gözeterek birçok sözleşme imzalamıştır. Çocuk haklarının korunması için çaba gösteren bir diğer örgüt de Afrika Birliği Örgütü'dür. 1990 yılında Çocuk Hakları ve Esenliği Hakkında Afrika Şartı'nı oluşturmuştur (Akyüz, 2012).

Görüldüğü üzere, çocuk haklarını korumak için düzenlenmiş birçok sözleşme vardır fakat tüm kuralların hepsini toplayan bir hukuk düzenlemesi yoktur. Bu açıdan en kapsamlı metin Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir (Bakırcı, 2004). Bu sözleşme üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda yer alan 41 madde çocuk haklarını düzenler. İkinci kısım izleme ve uygulamayı kapsayan 41-45. maddeleri kapsar. Üçüncü kısım yürürlüğe girişle ilgili olan 46-54. Maddeleri kapsar. Sözleşmede yer alan haklar dört alt kategoride incelenebilir. Bunlar yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma haklarıdır.

Yaşama hakları; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkı, tıbbi bakım hakkı, beslenme hakkı, isim ve vatandaşlık hakkı, barınma hakkı gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayan haklardır.

Gelişme hakları; oyun ve dinlenme hakkı, eğitim hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı gibi çocuğun kendisini en üst düzeyde geliştirmesini sağlayan haklardır.

Korunma hakları; çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüden korunmasını sağlayan haklardır.

Katılma hakları; çocuğun görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı, düşüncelerini ifade etme hakkı, dernek kurma ve toplanma hakkı gibi çocuğun aile içinde ve toplumda etkin rol oynamasını sağlayan haklardır (Akyüz, 2012).

Çocuklar okul öncesi dönemden itibaren sahip olduğu hakları bilmelidir. Eğer bu hakları bilirlerse, hak ve sorumluluğun ne demek olduğunu bilir, demokratik değerleri anlar, yurttaşlık bilinci kazanır ve kendilerini ihmal ve istismardan koruyabilirler (Akyüz, 2012). Bir diğer deyişle; çocuk haklarına yönelik eğitim önleyici bir işleve sahiptir (Gyurova, 2023). Ayrıca, çocuklar küçük yaşta sahip oldukları hakları öğrenir, bir hukuk bilincine sahip olurlarsa, gelecekte akli ve vicdanı hür bireyler olabilirler (Ceylan, 2018).

Çocuk hakları eğitiminin amacı; kültürel çeşitliliğin ve hoşgörünün, sosyal adaletin, barışın ve demokratikliğin takdir edildiği bir toplum ortaya çıkarmaya yönelik değer ve tutumların kazandırılmasıdır (Butler, 2012). Bu açıdan, okul öncesi dönem çok büyük öneme sahiptir. Çünkü okul öncesi dönem, çocuk gelişiminin yapıtaşı konumundadır. Hayatımız için gerekli olan yürüme, konuşma, problem çözme becerisi, insanlarla iletişim kurma gibi becerilerimizin temeli bu dönemde atılır. Eğer bu dönemde bu becerileri kazanamazsak ileri yaşlarda kazanmamız çok zordur (Karaman Kepenekçi & Aslan, 2011). Çocukların bu dönemde kazanması gereken temel bilgi ve beceriler, dil gelişimi, kişilik gelişimi ve çocuğa verilmesi gereken değerler açısından hikâye kitapları çok büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda 'çocuk edebiyatı' önem kazanmaktadır (Şimşek, 2005). Bir çocuğun her yönden gelişiminin yeterli düzeyde sağlanarak nitelikli bir bireye dönüşmesinde, diğer bilim dalları gibi edebiyat dalına da 'çocuk edebiyatı' anlamında büyük görevler düşmektedir (Kıbrıs, 2016). ÇHS'nin 17. Maddesinde çocuk kitaplarının önemine yer verilmiştir:

- *Taraf devletler kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar.*
- *Bu amaçla taraf devletler:*
 1. *Kitle iletişim araçlarını çocuk bakımından toplumsal ve kültürel yararı olan ve 29 uncu maddenin ruhuna uygun bilgi ve belgeyi yaymak için teşvik ederler;*
 2. *Çeşitli kültürel, ulusal ve uluslararası kaynaklardan gelen bu türde bilgi ve belgelerin üretimi, değişimi ve yayımı amacıyla uluslararası işbirliğini teşvik ederler;*
 3. *Çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ederler.*

Çocuk edebiyatı; edebiyatın bütün özelliklerini taşımakla birlikte, çocuğun her açıdan gelişimine destek olacak eserlerdir (Arıcı, 2016). Çocuk edebiyatı deyince karşımıza 'çocuğa görelilik' ilkesi çıkar. Bu da çocuklar için yapılan edebiyatın, çocuğun gelişim düzeyine, algısına

ve psikolojisine göre uygun olması özelliklerini taşır (Şirin, 1994). 'Çocuğa görelilik' ilkesini; çocuklara öğretilmek istenen şeylerin dikte etmek yerine, çocukların dünyasına girerek öğretilmesidir. Bunu sağlamanın en güzel yollarından birisi kitaplardır. (Sever, 2019). Bu yüzden, çocuk haklarının öğretilmesinde hikâye kitapları çok büyük öneme sahiptir. Çünkü kitaplar çocukların gelişimlerini desteklemekle beraber onları aynı zamanda eğitir (Arıcı, 2016). İnsanlara bir şey öğretmek için en etkili araç edebiyattır. Çünkü edebiyat insanın zihnine, kalbine ve ruhuna dokunur. Ayrıca, çocuklar kitaplar sayesinde anlaşılması en zor konuları bile basit neden-sonuç ilişkileri sayesinde algılayabilirler (Oğuzkan, 2013). Hiç kuşkusuz, genç kuşakların kişiliklerinin oluşmasında çocuk edebiyatı hayati bir öneme sahiptir ve çocukların üzerinde kalıcı bir iz bırakır (İsmail, 2023).

Bu araştırmada TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer alan hikâye kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. TRT Çocuk Kitaplığı, cihazlara ücretsiz olarak indirilebilen bir uygulamadır. İçeriğinde üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz yaş ve üzeri olmak üzere sesli, animasyonlu, aktivite ve oyunlar içeren çocuk edebiyatı ürünleri bulunmaktadır. Bu edebi ürünler birçok farklı yayınevinden çıkmıştır. Hikayelerde, masallarda aktivite içeren sayfaların yanısıra, eğitici sürpriz oyunlar da yer almaktadır. Ayrıca kitaplar beş alt kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler 'Hayatın İçinden, Meraklı Bilgin, Bizim Masallar, Doğanın Masalı ve Bizim Kahramanlar'dır. Uygulamada hem ebeveyn hem de çocuk profili oluşturulabilmekte ve ebeveyn paneli sayesinde, çocuğun okuduğu toplam sayfa sayısı, toplam okuma süresi, kitaba ait oyunları oynama süresi, bölüm sonunda yer alan aktivite soruları sayesinde çocuğun kitabı ne derecede anladığı gibi istatistiklere ulaşılabilir. Kitapların internetsiz dinlenip okunabilmesi sayesinde çocuklar kitaplara her zaman kolaylıkla ulaşabilmektedir. Araştırma amacı doğrultusunda, TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer alan kitaplarda yaşama, gelişme, korunma ve katılma haklarına olumlu ve olumsuz olarak yer verilme durumları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalarda ele alınan konu derinlemesine incelenir (Karataş, 2015). Ayrıca keşfedilmeyi bekleyen bir konu/durum nitel araştırma sayesinde ayrıntılı bir şekilde ele alınır ve kompleks bir konu aydınlatılmış olur (Creswell, 2021). Her ne kadar nitel araştırmanın tek bir tanımını yapmak zor olsa da kuram oluşturma temelinde, sosyal olguların kendi doğal ortamında araştırılıp incelenmesini sağlayan araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar, nitel süreçler kullanılarak gözlem, doküman analizi, görüşme gibi yöntemlerle bilgilerin toplandığı araştırma türüdür (Yıldırım, 1999). Ayrıca, nitel araştırma yöntemleri, teoriden bağımsız olarak uygulanabilen yöntemler olarak algılanmamalıdır (Bhangu, Provost, & Caduff, 2023).

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması deseni seçilmiştir. Durum çalışması; bir olayın veya olayların, birbirine bağlı sistemlerin, ortamın, grubun vb. derinlemesine incelendiği araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2021). Eğitimde kullanılan araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışmasında seçilen özel bir durum veya grup, kendine özgü özellikleri dolayısıyla seçilmiştir ve sonuçları araştırma evrenine genelleme amacı yoktur (Özden & Durdu, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenmeye çalışılan özel durum; TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer alan çocuk kitaplarında çocuk haklarına yer verilme durumudur.

Araştırma Materyalleri

Araştırma kapsamında TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer alan 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş üzeri çocuklara yönelik beşer adet olmak üzere toplamda 15 adet kitap incelenmiştir. Araştırma materyallerinin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. (Büyüköztürk vd., 2021). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemindeki amaç; seçilen küçük örneklemin evrene genellenmesi değil, seçilen örneklemdaki farklılık ve benzerliklerin ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın kapsam geçerliliğini artırmak için farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ve farklı yaş gruplarına yönelik hikâye kitapları seçilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çocuk kitapları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *İncelenen Kitapların Adları ve Bilgileri*

Kodlar	Yaş Grubu	Sayfa Sayısı
K1	5+	16
K2	5+	14
K3	5+	16
K4	5+	16
K5	5+	28
K6	4+	30
K7	4+	16
K8	4+	20
K9	4+	14
K10	4+	22
K11	3+	40
K12	3+	26
K13	3+	32
K14	3+	14
K15	3+	30

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi ile araştırılan olgu ve olaylarla ilgili yazılı kaynaklar incelenir. Bu yöntemde gözleme ya da herhangi bir görüşme yapmaya gerek yoktur (Karataş, 2015). Araştırma verileri çocuk hakları ve onun dört alt kategorisi olan yaşama, gelişme, korunma ve katılma hakkı temalarına göre toplanmıştır. Bu kategorilere göre kitaplarda çocuk haklarına olumlu ve olumsuz olarak yer verme durumu incelenmiştir. Kitaplar araştırmacılar tarafından dijital ortamda incelenmiştir. ‘TRT Çocuk Kitaplık’ uygulaması, sanal marketlerden telefon ve tabletlere ücretsiz olarak indirilebilen, içeriğinde çocuklar için geliştirilmiş sesli ve animasyonlu yüzlerce çocuk kitabının bulunduğu bir uygulamadır. Kitaplar ‘Hayatın İçinden, Meraklı Bilgin, Bizim Masallar, Doğanın Masalı ve Bizim Kahramanlar’ isimli beş kategori altında yer almaktadır. Bu kategoriler içinden seçilen, farklı yaş gruplarına hitap eden 15 kitabın analizi ile araştırma verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan veriler, içerik analizi yönteminin bir türü olan tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi; metin içinde bulunan karakterlerin, temaların,

cümlelerin vb. varlıklarını belirleyip onları sayıya dökme işlemidir (Seggie & Bayyurt, 2021). Bir başka deyişle, içerik analizi; araştırma verilerindeki birincil kalıpları kodlamak, kategorize etmek ve sınıflandırmaktır. Neyin önemli olduğunu belirlemek için içeriğin analiz edilmesidir (Patton, 2002; Akt. Çelebi, 2021). Tematik analiz; 'bir anlatının ne anlama geldiği' ve 'anlatının, durumla ilgili hangi bilgileri verdiği' sorularını açıklar (Çelebi, 2021). Bir diğer tanıma göre tematik analiz; yazılı veya görsel verilerin belirli kategoriler altında toplanmasıdır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015). İçerik analizi yaparken en küçük anlamlı birim olarak cümleler referans alınmıştır. Referans alınan birim, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Çok büyük birimleri irdelemek zor olacağı gibi, çok küçük birimler de anlam parçalanmalarına sebep olabilir (Seggie & Bayyurt, 2021). Bu yüzden en küçük anlamlı birim olarak cümlelerin referans alınması uygun görülmüştür. Kodlamalar yapılırken çocuk haklarının olumlu ve olumsuz kullanımı olarak kodlanmıştır. Ayrıca yapılan yorumların desteklenmesi ve araştırma verilerinin güvenilirliğinin artırılması için kodlanan cümlelerden direk alıntılar yapılmıştır. Araştırmada kullanılan kısaltmalar (K1, K2 vb.) kitabın kaçıncı sırada olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla üç farklı yaş grubuna hitap eden ve her yaş grubu için farklı yayınevlerinin yayınladığı kitaplara yer verilmiştir. Araştırma grubunun geniş bir yelpazeyi içermesi, araştırma sorusuna bulunan cevabın daha inandırıcı olmasını sağlar (Patton, 1987; Akt. Seggie & Bayyurt, 2021). Bilimsel araştırmaların en önemli boyutlarından biri de araştırma sonuçlarının güvenilirliğidir. Bu araştırmada güvenilirlik için üçgenleme tekniğinden yararlanılmıştır. Üçgenleme tekniği dörde ayrılır. Bu teknikler şunlardır; analizci üçgenlemesi, kuram üçgenlemesi, kuram/bakış açısı üçgenlemesi ve kaynakların üçgenlemesidir (Patton, 2014; Akt. Sapsağlam, 2017). Bu araştırmada güvenilirlik için veri kaynaklarının üçgenlemesi ve analizci üçgenlemesi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları; incelenen kitaplarda çocuk haklarına yer verme durumu ve sırasıyla yaşama hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılma hakkına yer verme durumları ve bu haklara yönelik olumlu ve olumsuz içerik örnekleri olarak alt başlıklar altında sunulmuştur.

Kitaplarda Çocuk Haklarına Yer Verme Düzeyi

Tablo 2. Kitaplarda Çocuk Haklarına Yönelik Sözel İfadelere Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

	Yaşama Hakkı		Gelişme Hakkı		Korunma Hakkı		Katılma Hakkı		Genel Toplam
	+	-	+	-	+	-	+	-	
K1	1	1	0	1	0	0	5	0	8
K2	2	1	2	4	1	1	1	0	12
K3	2	2	0	0	0	2	1	0	7
K4	1	0	2	0	1	0	3	0	7
K5	3	2	9	1	0	0	0	0	15
K6	4	5	1	1	0	0	0	0	11
K7	1	0	0	0	1	3	0	0	5

K8	2	1	0	2	1	2	0	0	8
K9	1	0	5	3	0	0	2	0	11
K10	1	0	0	1	1	2	5	1	11
K11	1	0	2	0	0	4	1	0	8
K12	2	4	0	0	0	2	0	0	8
K13	1	0	3	1	0	5	2	0	12
K14	0	0	3	0	0	0	3	0	6
K15	1	2	1	0	3	6	0	0	13
Toplam	23	18	28	14	8	28	23	1	142
Yüzde	16,20	12,68	19,72	9,86	5,63	19,01	16,20	0,70	100
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Yüzde	28,88		29,58		24,64		16,90		
Toplam	%		%		%		%		

Tablo 2'ye göre incelenen okul öncesi hikâye kitaplarında çocuk hakları ile ilgili toplam 142 ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadelerin 82'si olumlu ifadelerken, 60 tanesi olumsuz ifadelerdir. En çok gelişme hakkı ile ilgili (%29,58) ifadelere yer verilirken, ikinci sırada yaşama hakkına (%28,87), üçüncü sırada korunma hakkına (%24,65) ve en az katılma hakkına (%16,90) yer verilmiştir. Ayrıca tüm kitaplar içinde hakların olumlu kullanımına (%57,75), olumsuz kullanımlarından (%42,25) daha çok yer verilmiştir. Göze çarpan bir diğer önemli bulgu ise korunma hakkının olumsuz kullanımına (%19,01), olumlu kullanımından (%5,63) daha çok yer verilmesidir. Ayrıca iki kitapta (*Terzi Köstebek* ve *Kekito*) hakların sadece olumlu kullanımlarına yer verilmiştir.

Kitaplarda Yaşama Hakkına Yer Verme Düzeyi

Tablo 3. Kitaplarda Yaşama Hakkına Yönelik Sözel İfadelere Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Kitaplar	Yaşama Hakkı		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
K1	1	1	2
K2	2	1	3
K3	2	2	4
K4	1	0	1
K5	3	2	5
K6	4	5	9
K7	1	0	1
K8	2	1	3
K9	1	0	1
K10	1	0	1
K11	1	0	1
K12	2	4	6
K13	1	0	1
K14	0	0	0
K15	1	2	3
Toplam	23	18	41
Yüzde	%16,20	%12,68	%28,88

Tablo 3'e göre hikâye kitaplarında yaşama hakkı ile ilgili toplam 41 ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadelerin 23 tanesi olumlu, 18 tanesi olumsuzdur. Kitaplar içinde yaşama hakkına dair en çok olumlu ifadeler K6'da yer almaktadır. Aynı şekilde en çok olumsuz ifade de bu kitapta yer almaktadır. K14 kitabında yaşama hakkına dair hiçbir ifadeye yer verilmemiştir.

Aşağıda yaşama hakkı ile ilgili olumlu örnekler yer almaktadır:

- ...Her birisinin kalabalık bir ailesi, akrabaları ve arkadaşları vardı. (K2)
- Bu sözlerin ardından fareyi düştüğü su birikintisinden kurtarmış. (K3)
- Ertesi gün köstebeği doktora götürmüşler. (K4)
- O evde bir anne, bir baba, bir de yavru akbaba yaşardı. (K8)
- Bıdıbık "O zaman çantalarımızı eve bırakalım, yemeğimizi yiyelim, sonra dışarıda buluşuruz demiş." (K9)

Kitaplarda yer alan yaşama hakkına dair olumsuz örnekler aşağıdaki gibidir:

- Su yok, yeşillik yoktu... (K1)
- Minik fare bir gün ormanda gezerken küçük bir su birikintisinin içine düşmüş. Su birikintisi küçükmüş küçük olmasına da bizim fare de çok minikmiş. (K3)
- Sıralar eskimiş, demirleri paslanmıştı. Duvarların rengi solmuştu. Yer yer çatlaklar oluşmuştu. (K5)
- Karnı aç tilki, yere eğilip kurbağayı yakından incelemiş. Zavallı kurbağa çok aç ve bitkin görünüyormuş... (K6)
- ...Sen ise ufak şeytan tırnağı.
- Bir daha söz etme seviyorsan canını. (K18)

Kitaplarda Gelişme Hakkına Yer Verme Düzeyi

Tablo 4. Kitaplarda Gelişme Hakkına Yönelik Sözel İfadelere Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Kitaplar	Gelişme Hakkı		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
K1	0	1	1
K2	2	4	6
K3	0	0	0
K4	2	0	2
K5	9	1	10
K6	1	1	2
K7	0	0	0
K8	0	2	2
K9	5	3	8
K10	0	1	1
K11	2	0	2
K12	0	0	0
K13	3	1	4
K14	3	0	3
K15	1	0	1
Toplam	28	14	42
Yüzde	%19,72	%9,86	%29,58

Tablo 4'e göre kitaplarda gelişme hakkı ile ilgili 42 ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin 28 tanesi olumlu, 14 tanesi olumsuz ifadelerdir. Yaşama hakkına dair en fazla olumlu ifade K4'te yer almaktadır. En çok olumsuz ifade ise K2'de yer almaktadır. K3, K7 ve K12 kitaplarında gelişme hakkına dair olumlu ya da olumsuz hiçbir ifadeye yer verilmemiştir.

Aşağıda gelişme hakkı ile ilgili olumlu örnekler yer almaktadır:

- *Küçük öğrenci bulutlar da nasıl yağmur yağdırılacağını öğrenmek için büyüklerinin yanındaydılar. (K2)*
- *Bay ayı ise köstebeğin çok yorulduğunu, bir tatilin ona iyi gelebileceğini söylemiş. (K4)*
- *...Dünyayı belki üç tur gezdi. (K11)*
- *O halde kalan zamanımızda eğlenmeye ne dersiniz? (K14)*

Aşağıda gelişme hakkı ile ilgili olumsuz örnekler yer almaktadır:

- *Kitaplukta yıpranmış birkaç eski kitap kalmıştı. (K5)*
- *...Ama benim yaşadığım zamanda öyle her evde sizinki gibi kocaman kitapluklar olmazdı. Hatta her evde kitap bile olmazdı. (K10)*
- *Pıspış önemli bir karar verdi. Bundan sonra aklına; uçan, minik ve parlak sorulardan gelmesine hiçbir şekilde izin vermeyecekti. (K13)*
- *Bahar geldiğinden beri nedense Bıdıbık'ın canı hiç ders çalışmak istemiyormuş. (K9)*
- *...Oyuna dalınca da derslerini tamamen unutupmuş. (K9)*
- *Bazı günler tek bir ders kitabının kapağını bile açmıyormuş. Öğretmeninin verdiği ödevleri de düzenli yapmıyormuş. (K9)*

Kitaplarda Korunma Hakkına Yer Verme Düzeyi

Tablo 5. Kitaplarda Korunma Hakkına Yönelik Sözel İfadelere Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Kitaplar	Korunma Hakkı		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
K1	0	0	0
K2	1	1	2
K3	0	2	2
K4	1	0	1
K5	0	0	0
K6	0	0	0
K7	1	3	4
K8	1	2	3
K9	0	0	0
K10	1	2	3
K11	0	4	4
K12	0	2	2
K13	0	5	5
K14	0	0	0
K15	3	6	9
Toplam	8	27	35
Yüzde	%5,63	%19,01	%24,64

Tablo 5'e göre kitaplarda korunma hakkı ile ilgili toplam 35 ifadeye yer verilmiştir. Bunların 8'i olumlu ifade, 27'si olumsuz ifadelerdir. En çok olumlu ifadeye K15 kitabında yer verilmiştir. K5, K9, K14 ve K15 kitaplarında hiç olumsuz ifadeye yer verilmemiştir.

Korunma hakkına dair olumlu içerik örnekleri:

- *Köstebek anlayışlı davrandıkları için arkadaşlarına çok teşekkür etmiş. (K4)*
- *Zehra ise çok fazla oyun oynamanın zararlı olduğunu biliyordu. (K16).*
- *Artık birçok arkadaşım var, çünkü onlara kötü davranmamam gerektiğini öğrendim. Bundan böyle hep iyi olacağım,' diye düşünerek uykuya daldı. (K15)*

Korunma hakkına dair olumsuz içerik örnekleri:

- *Nasıl da kaçtın ama. Korkak, korkak, diyorlardı. (K2)*
- *Aslan hala fareyi küçük görmekteymiş:*
Koskoca ağı nasıl kemireceksin? Baksana ipleri nasıl da kalın! (K3)
- *"Ya susarsın ya da gaganı bağlarız." Diyorlardı. (K7).*

Kitaplarda Katılma Hakkına Yer Verme Düzeyi

Tablo 6. Kitaplarda Katılma Hakkına Yönelik Sözel İfadelere Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Kitaplar	Katılma Hakkı		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
K1	5	0	5
K2	1	0	1
K3	1	0	1
K4	3	0	3
K5	0	0	0
K6	0	0	0
K7	0	0	0
K8	0	0	0
K9	2	0	2
K10	5	1	6
K11	1	0	1
K12	0	0	0
K13	2	0	2
K14	3	0	3
K15	0	0	0
Toplam	23	1	24
Yüzde	%16,20	%0,70	%16,90

Tablo 6'da görüldüğü gibi kitaplarda katılma hakkına ilişkin toplam 24 ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadelerin 23 tanesi olumlu ifade iken, 1 tanesi olumsuz ifadedir. Katılma hakkının olumlu kullanımına en çok katılma hakkına K1 ve K10 kitaplarında yer verilirken, katılma hakkının olumsuz kullanımına sadece K10 kitabında yer verilmiştir. K5, K6, K7, K8, K12 ve K15 kitaplarında katılma hakkına dair hiçbir ifadeye yer verilmemiştir.

Katılma hakkına dair olumlu içerik örnekleri:

- ...Ama hayır kuşların çoğu dönmeye karar vermişti. (K1)
- En sonunda yardım istemeye karar vermiş. (K3)
- Sonunda hayvanlar anlaşmışlar ve köstebeği tatile göndermeye karar vermişler. (K4)
- "Yeter artık!" Dedi Albi. (K11)

Katılma hakkına dair olumsuz içerik örneği:

- Tam, "Nasreddin Hoca'yı gönderelim, nasıl olsa alışık," diyecekti ki Hoca sözünü kesti. (K16).

Kitaplarda Çocuk Hakları Görselleri

Tablo 7. Kitaplarda Çocuk Haklarına Yönelik Görsel İçerik Örnekleri

ÇOCUK HAKLARI

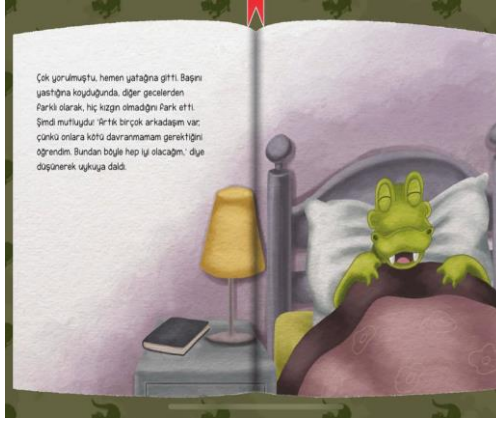
Yaşama Hakkı



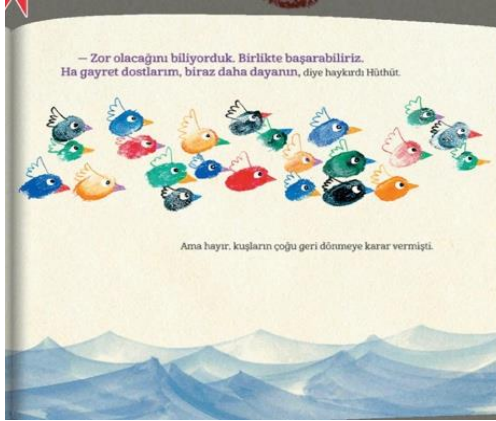
Gelişme Hakkı



Korunma Hakkı



Katılma Hakkı



TARTIŞMA ve SONUÇ

Çocuklar, erken yaşlardan itibaren sahip oldukları temel hakları bilmelidirler. Hakların çocuklara öğretilmesinde hikâye kitapları önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden çocuklara nitelikli kitapların sunulması çok önemlidir. Bu araştırmada 'TRT Çocuk Kitaplık' uygulamasındaki kitapların çocuk hakları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülen araştırma kapsamında, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına yönelik toplamda 15 adet okul öncesi hikâye kitabı incelenmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

İncelenen okul öncesi hikâye kitaplarında en çok gelişme hakkına, ikinci sırada yaşama hakkına, üçüncü sırada korunma hakkına ve en az katılma hakkına yer verilmiştir. Yaşama hakkı; çocuğun temel gereksinimlerini karşılmasını sağlayan, beslenme, barınma, uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi yardım hakkı gibi haklardır. Gelişme hakları; çocuğun kendisini en üst düzeyde geliştirmesini sağlayan oyun ve dinlenme hakkı, eğitim hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı gibi haklardır. Korunma hakkı; çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüden korunmasını sağlayan haklardır. Katılma hakkı ise çocuğun ailede ve toplumda etkin rol oynamasını sağlayan; kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı, ifade özgürlüğü hakkı, karar verme hakkı, toplanma hakkı gibi haklardır (Akyüz, 2012). Ayrıca kitaplarda hakların olumlu kullanımına, olumsuz kullanımından daha fazla yer verilmiştir. Göze çarpan bir diğer sonuç ise; korunma hakkının

olumsuz kullanımının, olumlu kullanımından daha fazla olmasıdır. İncelenen kitaplardan yalnızca iki tanesinde ise (*K4 ve K14*) hakların sadece olumlu kullanımına yer verilmiştir.

Araştırma sonuçları literatürdeki bazı sonuçlarla karşılaştırıldığında (Alpay & Tuna, 2021; Güzen, 2022; Sarı, 2019), araştırma sonuçları ile birebir uyumluluk gösterirken diğer bazı araştırmalarla (Karaman Kepenekçi & Aslan, 2011; Turan, 2011; Türkyılmaz & Kuş, 2014) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diğer yandan, Pembegül (2019) ve Bağçeli Kahraman vd. (2020) mevcut araştırmadan farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Sarı (2019) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ili Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi'nde yer alan 200 kitap çocuk hakları açısından incelenmiş ve incelenen kitaplarda en çok gelişme hakkına, ikinci sırada yaşama hakkına, üçüncü sırada korunma hakkına ve en az katılma hakkına yer verildiği saptanmıştır.

Alpay ve Tuna (2021), araştırmasında 2017-2018 eğitim-öğretim yılı, Rize ili Merkez ilçesindeki bağımsız anaokullarının okul yöneticileri, öğretmenleri ve velilerinin oluşturduğu 55 katılımcının tercih ettiği 95 okul öncesi hikâye kitabını çocuk hakları açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, kitaplarda en fazla gelişimsel haklara yer verildiği ve bunu sırasıyla yaşama, korunma ve katılma hakkının izlediği görülmüştür. Bunun sebebinin de çocukların eğitim hakkı, oyun, eğlence, kültür hakkı ve bilgi edinme hakkı gibi haklarının kitaplar tarafından temel olarak ele alınan ve okuyucuda geliştirilmek istenen alanlar olduğu ve bu hakların, çocuğun günlük yaşam rutininde en çok kullandığı haklar olduğundan kitaplarda da daha fazla yer aldığı düşünülmektedir. İncelenen okul öncesi hikâye kitaplarında en az katılma hakkına yer verilmiştir. Güzen'in (2022) araştırmasında, 2010-2020 yılları arasında, Türkçe basılmış 400 adet 3-7 yaşa hitap eden resimli hikâye kitapları kapsayıcılık ve çocuk hakları açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, çocuk haklarından en fazla gelişme hakkına yer verilirken, bunu sırasıyla yaşama, korunma ve katılma hakları izlemiştir. Ayrıca kitaplardan 14'ü doğrudan çocuk haklarını öğretmeyi hedeflemektedir. Karaman Kepenekçi ve Aslan'ın (2011) araştırmasında da 6 yayınevinin 2009 yılında ilk ya da yeni baskısını yaptıkları 81 kitap incelenmiştir. Kitaplar içinde en çok gelişme hakkına ve sırasıyla yaşama, katılma ve korunma haklarına yer verilmiştir. Korunma hakkına az yer verilmesinin sebebinin, çocuğu örseleyen durumlara kitaplarda yer verilmesinin çok tercih edilmemesi olduğu düşünülmektedir. Türkyılmaz ve Kuş (2014) İlköğretim 100 temel eserde çocuk haklarını incelediği çalışmasında, en çok yaşama ve gelişme hakkına yer verildiğini fakat ağırlıklı olarak olumsuz kullanımının yer aldığını ve katılma hakkına yok denecek kadar az yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bunun sebebi olarak da 100 temel eserde çocuk karakterin neredeyse yok denecek kadar az olduğu ve yetişkin karakterlere yer verilmesi ve ayrıca incelenen kitapların çocuk hakları olgusundan daha önce yazılan kitaplar olması düşünülmektedir. Turan (2011) tarafından yürütülen yüksek lisans tez araştırmasında 'Her Güne Bir Masal' adlı masal kitabından içinde çocuğun yer aldığı 70 masal kitabı incelenerek çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre; incelenen masalarda en çok korunma hakkına yer verilirken bunu sırasıyla gelişme, yaşama ve katılma hakkı izlemiştir. Ayrıca masalarda hakların olumlu kullanımı, olumsuz kullanımından fazladır. İlgili alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların olduğu da görülmüştür. Pembegül (2019) araştırmasında TÜBİTAK tarafından yayınlanan popüler bilim dergilerini çocuk hakları açısından incelemiş ve araştırma sonucunda dergilerde en çok katılma ve gelişme hakkına yer verilirken, yaşama ve korunma hakkına çok az yer verildiği görülmüştür. Bağçeli Kahraman vd. (2020) ise araştırmalarında, 2019 yılının en çok satan 64 resimli kitabı çocuk hakları

açısından incelemiş ve incelenen kitaplarda en çok katılma ve yaşama haklarına yer verildiğini en az gelişme ve korunma haklarına yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Todres ve Higinbotham' ın (2013) araştırmasında, *Horton Hears a Who!* ve *Yertle the Turtle* hikayeleri derinlemesine incelenmiş ve bu iki hikayede katılım hakkı gibi kapsayıcı temel haklardan, barınma hakkı gibi daha özel haklara kadar birçok hakkın özetlendiği ve bunun yanında bu hakların nasıl sağlandığı ve çocuk haklarından kimin sorumlu olduğunu keşfetmeyi sağlayacak hikayeler olduğu görülmüştür. Reynaert vd.'nin (2009) araştırmasında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne dair yapılan akademik çalışmalar eleştirel bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yapılan çalışmaların üç ana tema altında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu temalar; çocuk haklarında yeni bir norm olarak özerklik ve katılım hakkı, ebeveyn haklarına karşı çocuk hakları ve küresel çocuk hakları endüstrisidir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yayınevi editörleri, çocuk kitaplarını çocuk haklarına daha duyarlı bir anlayışla inceleyerek, çocuklara bu eserler sayesinde çocuk haklarının daha etkin bir şekilde öğretilmesini desteklemelidir.
- Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kitaplar incelenmiştir. Yeni yapılacak araştırmalarla diğer yaş gruplarına yönelik dijital kitaplar incelenebilir.
- Çocukların medya ve kitle iletişim araçlarını daha verimli kullanması amacıyla TRT Çocuk Kitaplık uygulaması gibi uygulamalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku*. Pegem Akademi Yayınları.

Alpay, B. & Tuna, C. (2021). Okul öncesine yönelik hikâye kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-14.

Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi Yayınları.

Bağçeli Kahraman, P., Kartal, T., & Yıldız, S. (2020). Resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 138-163. <https://doi.org/10.47935/ceded.801810>

Bakırcı, K. (2004). *Çocuk ve genç işçilerin haklarının korunması (Uluslararası, Bölgesel ve Türk Hukuku Açısından)*. Beta Yayınları.

Bhangu, S., Provost, F., & Caduff, C. (2023). Introduction to qualitative research methods - Part i. *Perspectives in Clinical Research*, 14(1), 39-42. https://doi.org/10.4103/picr.picr_253_22

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş, & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

Butler, C. (2012). *Child rights: The movement, international law, and opposition*. Purdue University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/yildiz/detail.action?docID=3119342>

Ceylan, Ş. (2018). *Çocuk hakları*. Hedef Yayınları.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: (Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni)* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Çelebi, M. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Erbay, E. (2019). *Çocuk hakları*. Yeni İnsan Yayınevi.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Güzen, N. M. (2022). *Resimli hikâye kitaplarının kapsayıcılık ve çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Gyurova, V. (2023). Fairy tales in the education on children's rights. *Pedagogika-Pedagogy*, 50-56. <https://doi.org/10.53656/ped2023-1.04>

Hareket, E. (2020). *Disiplinlerarası yaklaşımla çocuk hakları (Çocuk hakları eğitimine yönelik uygulama örnekleriyle)*. Pegem Akademi Yayıncılık.

İsmail, H. M. (2023). Children's literature: The significance and other impacts. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(3), 593-598. <https://doi.org/10.17507/tpls.1303.07>

Karaman Kepenekci, Y., & Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları eğitim, araştırma ve inceleme dizisi-I*. www.ankara.edu.tr

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Kök Yayıncılık.

Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı: Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle*. Anı Yayıncılık.

Özden, M. Y., & Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Pembegül, B. N. (2019). *Tübitak tarafından çocuklara yönelik yayımlanan popüler bilim dergilerinin çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., & Vandeveld, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4), 518-534. <https://doi.org/10.1177/0907568209344270>

Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(189), 287-303. <https://doi.org/10.19171/uuefd.11636>

Sarı, T. (2019). *Çocuk Kütüphanelerinde yer alan çocuk kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi: Ankara ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2021). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.

Şimşek, T. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Suna Yayınları.

Şirin, M. R. (1994). *Çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

Todres, J. & Higinbotham, S. (2013). A person's a person: children's rights in children's literature. *Columbia Human Rights Law Review*, 45(1), 1-56.

Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi: 'Her güne bir masal' adlı kitap üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Türkyılmaz, M. & Kus, F. (2014). İlköğretim 100 temel eserde çocuk hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 39-63.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5326>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Kayseri’de K-pop ve K-dizilerinin Popülerlik Düzeyi: Gençler Arasındaki İlginin Değerlendirilmesi ve Kültürel Etkilerinin Analizi

Popularity Level of K-pop and K-dramas in Kayseri: Evaluation of Interest Among Youth and Analysis of Cultural Effects

Hatice Karaman^{1*}

Zehni Özmen²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Postgraduate Student, Erciyes University, Turkey

haticekrmn96@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2846-2170>

²Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Erciyes University, Turkey

zehni@erciyes.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4587-8987>

Makale geliş tarihi / First received : 09.11.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 22.07.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Makaleye katkı oranı eşittir ancak makalenin dergiye sunumu ve takip edilmesi sürecini birinci yazar yürütmüştür.
- 2- Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığından Erciyes Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı’nda yapılan “Bir Alt Kültür örneği olan Kore Dalgasının Kayseri’deki Gençler Üzerinde Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan 31.05.2022 tarih/229 sayılı etik onay alınmıştır.
- 7- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 13%

Atıf bilgisi / Citation

Karaman, H., & Özmen, Z. (2023). Kayseri’de K-pop ve K-dizilerinin popülerlik düzeyi: Gençler arasındaki ilginin değerlendirilmesi ve kültürel etkilerinin analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 159-189.

ÖZ

Kore Dalgası, Güney Kore’nin kültürel ve sanatsal etkisinin küresel ölçekte artması olarak tanımlanır. Özellikle k-dizileri ve k-pop müziği aracılığıyla hızla yayılan bu kültürel hareket, popüler kültürün bir parçası haline gelmiştir. Son birkaç yıl içerisinde Kore Dalgası, küresel dizi ve müzik endüstrilerinde önemli bir etki yaratmıştır. Bu kültürel fenomen, dünya genelinde geniş bir hayran kitlesi edinmiştir ve Güney Kore kültürü, Kore Dalgası fenomeni sayesinde uluslararası alanda önemli bir tanınırlık kazanmış ve dünya çapında kabul görmüştür. Bu çalışma, Kayseri’deki gençlerin k-pop müzik dinleme ve Kore dizileri izleme nedenlerini sosyolojik bir perspektiften analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve bu kapsamda katılımcı gözlemi yapılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden verimli sonuçlar alabilmek için katılımcı gözlem ve derinlemesine gözlem yapılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları, 18-27 yaş arasındaki k-pop ve k-dizileri hayranı olan 11 kadından oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, gençlerin k-pop müziği dinleme nedenleri arasında, etkileyici dans hareketleri, hikayelerin anlatımı, koreografiler ve mesajlar yer almaktadır. K-dizi izleme nedenleri ise, genellikle bölüm sayısının azlığı, romantizm, sevimlilik ve çıplaklık içermeyen görüntülerin sunulması şeklinde sıralanabilir. Bu veriler sayesinde, Kayseri’deki hayranların k-pop müziği dinleme ve k-dizi izleme nedenleri ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler

Kore Dalgası (Hallyu), K-Pop, K-Drama, Küreselleşme, Kültür Endüstrisi.

ABSTRACT

The Korean Wave is defined as the increase in the cultural and artistic influence of South Korea on a global scale. This cultural movement, which spread rapidly especially through k-dramas and k-pop music, has become a part of popular culture. Over the past few years, the Korean Wave has made a significant impact on the global drama and music industries. This cultural phenomenon has gained a large fan base around the world, and South Korean culture has gained significant international recognition and worldwide acceptance thanks to the Korean Wave phenomenon. This study aims to analyze the reasons why young people in Kayseri listen to k-pop music and watch Korean dramas from a sociological perspective. In this study, qualitative research methods were used and in-depth interviews were conducted by participant observation. In order to get productive results from the interview, participant observation and in-depth observation were made. The participants of this study consisted of 11 women aged 18-27 who are fans of k-pop and k-dramas. According to the findings, impressive dance moves, telling stories, choreographies and messages are among the reasons why young people listen to k-pop music. The reasons for watching K-dramas can be listed as the low number of episodes, the presentation of images that do not contain romance, cuteness and nudity. Thanks to these data, the reasons why fans in Kayseri listen to k-pop music and watch k-dramas were revealed.

Keywords

Korean Wave (Hallyu), K-Pop, K-Drama, Globalization, Culture Industry.

GİRİŞ

Kore Dalgası, Kore popülerliğinin ani yükselişini ifade eder. “Kore Dalgası, (Korece’de Hallyu 한류), 1990’larda Doğu Asya’da başlayan ve daha yakın zamanda Amerika Birleşik Devletleri, Latin Amerika, Orta Doğu ve Avrupa’nın bazı bölgelerinde devam eden Kore kültürünün uluslararası görünürlüğündeki bir dalgalanmayı ifade eder.” (Ravina, 2009, s. 4). “İlk Hallyu, 1990’ların sonlarında ve 2000’lerin başlarında Doğu Asya ülkelerinde, eşzamanlı olarak gözlemlenen Kore dizileri, filmleri, popüler müziği ve modanın popüler bir fenomeniydi.” (Seok-kyung, 2021, s. 8). 1990’ların sonunda Asya ülkelerinde başlayan bu süreç, 2000’lerde yavaş yavaş diğer ülkelere yayılmıştır. Böylece Hallyu dalgası kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alarak küresel bir fenomen haline gelmiştir. Çince ’de “Hanliu” olarak da bilinmektedir. İlk olarak 1990’ların sonunda k-drama ihracatıyla başlayan Hallyu, k-pop, film, yemek, güzellik, moda gibi kavramları içerisine alan çok katmanlı bir tabakadan oluşmaktadır. Hallyu’nun içerikleri sürekli gelişmekte ve pazar ihtiyacına uyum sağlamaktadır. Bu çok yönlülük, Güney Kore kültürünün ön planda kalmasını sağlamaktadır ve sosyal medya kullanan yeni neslin dikkatini çekmektedir.

Hallyu Dalgası, sadece K-drama dizileriyle sınırlı değildir. Müzik, moda, yemek, teknoloji ve eğitim gibi birçok alanda da genişlemiştir. K-pop, Kore moda endüstrisi, Kore yemekleri ve Kore teknolojisi, Hallyu Dalgası’nın diğer önemli bileşenleridir. Hallyu Dalgasının ilk aşamasını k-dramalar oluşturmaktadır. ‘Winter Sonata’ ve ‘What is Love About’ gibi popüler k-drama dizileri, Hallyu Dalgası’nın başlamasına öncülük etmiştir ve komşu ülkelerde büyük bir hayran kitlesi oluşturmuştur. 2012 yılının sonlarına doğru ise, Güney Koreli bir sanatçı olan Psy ‘Gangnam Style’ adlı şarkısıyla uluslararası bir başarı elde etmiştir. Psy’nin bu başarısı Youtube ortamı aracılığıyla olmuştur. Psy’nin küresel popülerliği, dünya çapında k-pop’un (Kore Pop Müziği) yaygınlaşmasına katkı sağlayarak Kore kültürüne olan ilgiyi artırmıştır. Bu popülerlikte YouTube gibi medya araçları, küresel fenomenlerin yaratılmasında önemli bir rol oynamıştır. YouTube, kullanıcıların videolarını dünya çapında paylaşarak sanatçıların popüler içeriklerinin geniş kitlelere ulaştırmasına yardımcı olmaktadır.

Dijital teknolojilerin gelişmesi, Hallyu’nun büyümesini kolaylaştırmıştır çünkü teknolojinin gelişmesi, küresel pazarlara daha kolay giriş yapılmasını sağlamaktadır. Kullanıcıların birbirleriyle küresel ölçekte iletişim kurmasını sağlayan Web 2.0 teknolojisi sayesinde Hallyu’ya olan bağlılık artmıştır. Küreselleşme, uluslararası tüketicilere kolay erişim sağlayarak ve yeni fırsatlar sunarak Hallyu’nun büyümesine katkıda bulunmaktadır. İzleyiciler, sosyal ağ ve video paylaşım siteleri gibi sanal topluluklarda, küresel olarak dolaşan medya içeriğini yeniden kullanabilir ve yeniden dağıtabilirler. Medya ortamı, üretici ve tüketici arasındaki sınırı ortadan kaldırarak, üretim ve tüketim arasında etkileşimlere neden olmaktadır. Bu etkileşimler sayesinde Güney Kore kültürü, ülke dışına yayılmış ve gıda, moda, elektronik gibi her alanda Kore kültürüne yönelik talepler oluşmuştur. Güney Kore’ye artan ilgi, kültür endüstrisinin dünya genelinde bir pazar kurmasına yol açmıştır. Bu pazarın oluşumu sayesinde sınırları aşan Hallyu, Doğu Asya’nın ötesinde de bir etki yaratmayı başarmıştır.

Bu makalede ise; birçok yönüyle Amerika ve Batı pop müzik endüstrisiyle benzer özellik gösteren Kore müziği ve dizileri, Türkiye’de de son yıllarda oldukça geniş hayran kitlesine sahip olmuştur. Bu nedenle hem Güney Kore müziğinin hem de Kore dizilerinin bu kadar genel konulara sahip olmalarına rağmen neden bu kadar popüler olduğunu anlamak bu çalışmanın

amacıdır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma, Kayseri’de bulunan Hallyu hayran kitlesinin neden Kore dizilerini ve müziklerini tercih ettiğini ve k-pop ve k-dizilerini özgün kılan şeyin ne olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece dünya çapında farklı kültürleri bir araya getiren Hallyu olgusunun, hayran kitlelerini nasıl cezbediği anlaşılacaktır. Kore Dalgası (Hallyu) olarak adlandırılan bu akım; Kore müziği, Kore dizileri ve Kore sinemasından oluşmaktadır. Fakat bu çalışmada sadece Kore müziği ve Kore dizileri ele alınmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, nitel tekniklerden biri olan katılımcı gözlem yöntemi kullanılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan bireyler, amaçlı ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Görüşmeciler, üniversite öğrencisi veya mezunu olan 18-27 yaş arasındaki kadın hayranlar arasından seçilmiştir. İlk olarak, görüşmecilerin seçiminde arkadaş çevresi referans alınmıştır. Daha sonra kartopu örnekleme kullanılarak önerilen kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Başlangıçtaki görüşülen kişilerle elde edilen bilgiler doğrultusunda yeni kişiler belirlenmiş ve bu kişilerle de görüşmeler yapılmıştır. Konunun kapsamı dahilinde başlıklar belirlenip bu başlıklara uygun sorular eklenerek görüşme formu hazırlanmıştır. Bu çalışmada, katılımcılarla yüz yüze derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme sırasında katılımcıların izinleri alınarak ses kayıtları alınmıştır. Bu ses kayıtları, görüşmelerin ardından analiz edilmiştir.

Güney Kore’nin Devlet Politikaları

“Kore, sinema ve televizyon da dahil olmak üzere çeşitli sektörlerde küreselleşme adına pazarlarını açmak için iki taraflı (büyük ölçüde ABD’den) ve çok taraflı baskılar altındaydı, 1990’larda küresel medya pazarının açılması Kore popüler kültürünün ihracatını kolaylaştırdı.” (Shim, 2008, s. 15). Güney Kore hükümeti, kültürel içerik üretiminin teşvik edilmesi ve ticarileştirilmesi için önemli adımlar atmaya başlamıştır. Bu durum, 1990’lı yıllardan itibaren Güney Kore yapımı dizilerin, müziklerin ve filmlerin tüketiminde hızlı bir artışa neden olmuştur. Böylece, Güney Kore medya sektöründe yerli içeriklerin popülaritesi ve etkisi hızla yükselmiştir. “1990’ların başından itibaren Kim Young Sam Başkanlığı ile (1993-1997) tecrübe edilen demokrasi ve hızlı ekonomik büyüme, 1997 yılı Asya ekonomik krizi ile Kore’nin IMF yardımı alması ile sonuçlanmıştır.” (Binark, 2019, s. 153). “2012 yılında Park Geun Hye’nin Başkan seçilişi (2012-2017) ile kültür politikasında beyaz ve kara listelerin oluşturulduğu bir döneme girilmiştir.” (aktaran Binark, 2019, s. 154). Güney Kore hükümeti, kültür endüstrisinin önemini keşfetmiş ve kültürel içeriklerin üretimini ve ticarileşmesini teşvik eden politikalar geliştirmiştir. Güney Kore hükümetinin kültür politikalarının bir amacı, Hallyu olarak bilinen Güney Kore kültürünü çeşitli içeriklerle zenginleştirmektedir. “Hükümetin ‘Sanayi devriminde geç kaldık, bilgi devrimini yakalayalım’ sloganı altında, bilgi toplumu altyapısı hızla inşa edilmiştir.” (Seok-kyung, 2021, s. 7). Bu sayede Güney Kore dijital kültürde dünyayı yakalamaya başlamıştır.

Kültürel bir fenomen olan Hallyu akımı, aynı zamanda Kore hükümetinin desteğiyle de başarısını arttırmaktadır. Hükümetin sektöre yaptığı yatırımların yanı sıra yaratıcılığı ve girişimciliği de kitleleri etkilemiştir. Hallyu’nun küresel düzeyde tanınmasına Koreli şirketlerin de katkısı olmuştur. “Koreli tüketici ürünlerinin satışı, Koreli şirketlerin ticari faaliyetlerinin teşviki ve Koreli imalat ve hizmet endüstrileri için küresel pazarlara erişimini arttırmıştır.” (Eun, 2013, s. 1561). Küresel pazarlara erişiminin sağlanmasıyla Hallyu da bir sektör haline gelmiştir. “Kore müziği (k-pop), dramalar (k-drama), filmler, moda, yemek ve güzelliğiyle büyülenen

gençler arasında çok popülerdir.” (Bok-rae, 2015, s. 154). Bu kültürel fenomen, devletin politikalarıyla bağlantılıdır. “1997 yılı, hükümetin bu yeni fenomene yaptığı yatırım ve ilerici büyümesinin başlangıcını işaret etmektedir.” (Santos & Margues, 2022, s.7). Fakat Kore yayıncılığının kontrolü, büyük oranda hükümetten sonra serbest piyasaya kaymıştır. Bu da “1991’de Kore’de yeni bir ticari televizyon sisteminin- Seul Yayın Sistemi (SBS)- doğuşunu” (Ju H. , 2010, s. 56) meydana getirmiştir.

Kore televizyon endüstrisinin gelişmesinde, devlet politikalarının yanı sıra internetin yaygınlaşması da etkili olmuştur. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, Kore hükümeti Hallyu ürünlerinin üretimini ve tüketimini teşvik etmeye başlamıştır. Kore’de “Yayıncılık internet teknolojisindeki hızlı gelişme, Kore yayıncılık endüstrisindeki televizyon kanallarının sayısının hızla artmasını sağlamıştır.” (Jeon, 2013, s. 56). Güney Kore hükümeti hem finansal destek sağlayarak hem de internetin gelişmesine katkıda bulunarak, Kore ürünlerinin uluslararası pazarlarda daha geniş bir yer edinmesini sağlamıştır. Bu sayede, Güney Kore teknoloji endüstrisi ve hükümeti sayesinde Kore ürünleri küresel pazarlarda rekabet edebilir hale gelmiştir.

Günümüzde, devlet çıkarlarının korunması sadece sert güç kullanarak sağlanamaz; aynı zamanda yumuşak güç unsurlarının da kullanılması gerekmektedir. Güney Kore’nin yumuşak güç politikası, karşı tarafa gönüllü bir şekilde ilgi uyandırmaktadır. Bu politika, k-dizileri ve k-pop gibi kültürel unsurlarla desteklenmektedir. Kore’nin bu gücü Joseph Jr. Nye’e göre “Yumuşak güç kavramı, açık tehditler veya tazminat yolları kullanmadan, kişinin kendi çekiciliğiyle başkalarını gönüllü olarak cezbetmesi anlamına gelir.” (Cho, 2020, s. 122). Böylece Güney Kore, kendi çekiciliği ve kültürel unsurları aracılığıyla diğer ülkeleri gönüllü olarak etkilemekte ve yönlendirmektedir.

Kore Dizilerinin Dünyadaki Yayılımı

Çin ile diplomatik ilişkiye giren Güney Kore ‘What is Love?’ (사랑이 뭐길래) ve ardından ‘Star In My Heart’ (별은 내 가슴에) dizilerin yayınlanmasıyla Çin halkı arasında popüler olmuştur. “Döneme damga vuran Kore dizileri 1990’larda Çinli gazeteciler tarafından “Korean Wave” (韩流) adı verilmiştir.” (Ravina, 2009, s. 4). Kore dizilerinin yayınlanmasının ardından Kore müziği, Kore dansları, Kore yemeği dönemin gençleri arasında yoğun ilgi görmüştür. Küresel Kore Dalgasının başlangıcında etkili olan “What is Love dizisi, 1997’de Çin’de yayınlanmıştır. Daha sonra yayınlanan Autumn in My Heart, Winter Sonata, Dae Jang Geum, My Love from the Star ve Descendants of the Sun” (KOFICE, s. 30) gibi dizilerde Kore Dalgasının büyümesine katkı sağlamıştır. Bu diziler, Güney Kore’nin popüler kültürünü dünya genelinde tanıtmaya yardımcı olmuştur.



Foto 1 ve 2. *Dae Jang Geum* ve *Star In My Heart* dizileri

Kore Dalgası, Çin’in ardından 2003 yılında Japonya’da ‘Winter Sonata’ (겨울 소나타) adlı dizinin gösterime girmesi ile Kore ateşini daha çok harekete geçirmiş ve gençler, dizilerin çekildiği yerlere ziyaretler gerçekleştirmiştir. “İlk aşkın kaderiyle birbirine bağlanan bir erkek ve kadının hikayesini anlatan bu dizi, Japon izleyicilerin özellikle orta yaşlı kadınların dikkatini çekmiştir.” (Lee & Ju, 2010, s.78). Korece ve Japonca altyazılı yayınlanan bu dizi geniş kitlelere ulaşmıştır. Böylece dizideki oyuncular kültürel bir fenomen haline gelmiştir. “Japon izleyiciler arasında Kore dizilerinin büyük miktarda ilgisini ve popüleritesini yeniden sağlayan, büyük hit olan Dae Jang Geum dizisidir. Japonya, Dae Jang Geum’u dört kez yayınlamıştır.” (Lee & Ju, 2010, s.79). Winter Sonata dizisinin etkisinin ardından “İlk olarak 2003’te MBC’de yayınlanan Saraydaki Mücevher’in (Daejanggeum) Hallyu’yu yeni seviyeye yükseltmiştir.” (KOCIS, 2015, s. 23). Bu dizi, oyuncu Young-Ae’nin oynadığı Sarayda, Joseon Hanedanlığı’nın Kralı Jungjong’un hükümdarlığı döneminde geçen bir dönem dramasıdır. Kralın ilk kadın doktoru olan öksüz bir mutfak aşçısının hikayesini anlatan bu dizi kısa sürede geniş kitlelere ulaşmıştır. “Saraydaki Mücevher dizisi, Kuzey Amerika ve Avrupa’nın yanı sıra Rusya, Türkiye, İsrail, Suudi Arabistan ve İran gibi dünya çapında 87’den fazla ülkede yayınlanmıştır.” (KOCIS, 2015, s. 23). Bu dizilerin konuları, Hallyu’nun dünya çapındaki popülerliğinin bir göstergesidir.



Foto 3. *Winter Sonata* dizisi

Full House, Playful Kiss, Boys Over Flowers, City Hunter gibi birçok dizi, Kore hayranları tarafından izlenmiştir. Bu diziler, Hallyu’nun daha geniş kitlelere ulaşmasına ve tanıtımına büyük katkı sağlamıştır. “2003 yılında Kore televizyon dizisi ‘Jewel in the Palace’ Asya kıtası dışındaki pazarlara ulaşan ilk program olmuştur.” (Do, 2011, s. 22). Sonuç olarak, Kore dizileri

uluslararası alanda büyük bir ilgi görmüş ve popülerliği giderek artarak Hallyu’nun en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir.

Kore’nin bu pembe dizilerinin yanı sıra Kore’nin tarihini anlatan ve geleneksel Kore kültürünü gösteren tarihi diziler de (Sageuk / 사극) vardır. Bu tarihi diziler modern mizah anlayışına sahiptir. Diziler geleneksel ‘Hanok’ binaları ile kuşatılmıştır. Dönemin farklı sosyal tabakasına göre çeşitlilik gösteren renk ve desenlerle ‘Hanbok’ adı verilen geleneksel kıyafetler giyilmektedir. Kore dizileri, zengin çeşitliliği ve canlılığıyla, izleyicilere Kore’nin benzersiz kültürünü ve estetiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, oyuncuların göz alıcı görünüşleri, makyajları ve saç stilleri de bu dizilerin popülerliğini arttırmış ve hayranlarını büyülemiştir.



Foto 4. Empress Ki (Tarihi Dizi)

Güney Kore’nin popüler ve tarihsel dizileri, birçok farklı kanal aracılığıyla izleyicilere sunulmaktadır. Kore televizyon endüstrisinde SBS, KBS ve MBC gibi kanallar önemli bir yere sahiptir ve bu kanallar birçok popüler dizi yayınlamaktadır. “SM Entertainment gibi Kore’deki büyük ajanslar, YG Entertainment ve JYP Entertainment, yıldızları keşfetme, besleme ve tanıtmanın tüm alanlarını entegre etmek için sözde ‘toplam yönetim stratejisi’ oluşturmuştur.” (KOCIS, 2011, s. 38). SBS kanalı, 1990’lı yıllarda televizyon programlarını ihraç etmeye başlayan eski bir Kore kanalıdır. Bu kültürel ihracatta, MBC tarafından yayınlanan animasyonlar, diziler ve video klipler gibi çeşitli ürünler önemli rol oynamıştır. Dizilerin birden fazla dile çevrilerek yayınlanması kültürel ihracatta önemli bir yer tutmuştur. “1997 yılından 2002 yılına kadar ki sürede, yayınlanan programların ihracatı %31 ile devamlı artış olup 2002 yılındaki bu ihracat %76,8, 2003 yılında bu oran %85,7 son olarak 2004 yılında ise %91,8’e kadar ulaştığı görülmektedir.” (Türközü vd., 2014, s. 21). Bu artışta, Güney Kore hükümetinin kültürün ihracat yoluyla yayılmasını teşvik etmesinin önemi büyük olmuştur.

Kore Müziğinin Dünyadaki Yayılımı

K-pop’ın kelime anlamı Korean Pop Music (Kore Pop Müziği) anlamına gelmektedir. K-pop, Kore müziğinin farklı türlerini ve kültürel özelliklerini içerisinde barındıran bir kelimedir. Sadece şarkı sözleri ve melodilerden oluşmayıp zorlu ve gösterişli dans koreografileri, moda ve renkli kıyafetlerin birleşiminden oluşmaktadır. K-pop müzik endüstrisi, genellikle büyük gruplardan oluşan ve solo şarkıcılardan daha geniş bir görsel etki yaratan bir yapıya sahiptir. K-pop grupları, her bir üyesinin vokal, rap ve dans gibi farklı roller üstlendiği bir yapıya sahiptir. Bu gruplar, müzik performanslarının yanı sıra çeşitli görsel unsurlarla da dikkat çekmektedirler.

“Kore’deki idol yıldız sisteminin 1990’ların ortalarında SM Entertainment’tan Lee Soo-man tarafından başlatıldığı bilinmektedir.” (Doobo, 2013 , s. 14). SM Entertainment, JYP Entertainment, YG Entertainment gibi şirketler, idol üretim sistemi konusunda oldukça başarılı bir şekilde faaliyet göstermektedir.

“1992 yılında 3 genç adamdan oluşan Seo Taiji & Boys adlı grup müzik piyasasını sallamaya başlar.” (Türközü vd., 2014, s. 25). 1990’larda Kore gençleri arasında ülke çapında geniş yankı uyandıran Seo Taiji & Boys adlı grup, k-pop’un ilk nesil grubudur. Bu grup, bir vokalist ve 20 ile 25 yaşları arasında olan iki rapçiden oluşmaktadır. Bu grup, tarzlarının yanı sıra Batı müziği türlerini de sergileyerek “난 알아요” (Nan Arayo / I Know) adlı şarkısı ile şöhret kazanmıştır. Dansları ve günlük yaşama dokunan şarkılarıyla dikkatleri üzerine çekmişlerdir. Seo Taiji & Boys grubunun ortaya çıkması, rap ve dans alanlarında büyük bir popülerlik kazanmalarını sağlamıştır. Asya’da geniş bir hayran kitlesine sahip olan bu grup, pop müziğinin akışını da değiştirmiştir. Seo Taiji & Boys, Güney Kore’de ve dünya çapında geniş bir hayran kitlesine sahip olmasının yanı sıra, diğer K-pop gruplarının da yolunu açmıştır.



Foto 5. K-pop’un ilk nesil grubu (Seo Taiji & Boys)

Şirketler tarafından bu süreçte idolleri eğitebilecekleri ve hayranlara gösterebilecekleri bir platform kurulmuştur. “1995 yılında girişimci Lee Soo Man Kore’nin en büyük yetenek ajansını yani SM Entertainment’ı kurmuştur ardından YG Entertainment, JYP Entertainment kurularak ses, dans oyunculuk gibi eğitimler verilerek idol üretmişlerdir.” (Türközü vd., 2014, s. 25). K-pop endüstrisi içinde yer alan şirketler, piyasayı etkileme konusunda oldukça güçlüdür. Bu şirketler, k-pop gruplarının çıkış yapmasını sağlamak için çok çeşitli pazarlama stratejileri kullanmaktadır. Bunlar arasında reklam kampanyaları, sosyal medya pazarlaması, reality show’lara katılım ve konserler gibi etkinlikler yer almaktadır.

H.O.T, Kore’de ilk çıkış yapan erkek idol grubudur ve ardından SHINWHA, G.D.O gibi gruplar piyasaya çıkmıştır. “Küresel bir dalga’nın parçası olan k-pop Asya’dan sonra Amerika ve Avrupa’nın birçok bölgesinde de hızla yayılmaya başlamıştır. Japonya’nın Oricon isimli şarkıyla müzik listesine giren ve albümü çokça satan BoA olmuştur.” (Türközü vd., 2014, s. 26). Daha sonra SUPER JUNIOR, BIGBANG, SS501, 4MINUTE, GIRLS GENERATION, KARA, 2NE1 gibi yeni idol grupları daha sonra ortaya çıkmıştır. Grupların çoğu rock, rap ve hip-hop gibi müzik türlerini içinde barındırmaktadır. K-pop gruplarının ve müziklerinin özellikleri arasında akılda kalıcı melodiler, renkli kıyafetler, danslar, canlı müzik videoları ve uluslararası hayranlara hitap etmek için İngilizce kelimelerin kullanılması yer almaktadır. Böylece Kore müziği “K-pop müzik pazarlama ve promosyonu, besteler, aranjmanlar, koreografi ve moda koordinasyonu gibi

faktörlerin entegre bir yönetim sistemi altında planlandığı ve yönetildiği bir müzik endüstrisi türüdür.” (KOCIS, 2011, s. 38).



Foto 6 ve 7. *Girls Generation ve Super Junior Grupları*

PSY’nin “Gangnam Style” şarkısı, 2010’ların sonlarında dünya genelinde büyük bir etki yaratan ve milyonlarca insanın beğenisini kazanan bir müzik videosudur. Piyasaya sürülen şarkı ve video klip, Güney Koreli sanatçının en popüler çalışmalarından biri oldu. “Aralık 2012’de ise PSY’nin Gangnam Style Youtube’da 1 milyar kez izlenen video olmuştur.” (Türküzü vd., 2014, s. 27). Bu şarkı, küresel bir başarı elde ederek Hallyu akımının popüler kültür düzeninde yeni bir yer edinmesine ve Kore müzik endüstrisinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Türkiye’de Hallyu Akımı ve Hayranları

Türkiye, Kore dizilerini ve müziklerini takip eden önemli ülkeler arasında yer almaktadır. TRT kanalında ilk defa 2005 yılında ‘Emperor of The Sea’ adlı Güney Kore tarihi dizisi, ‘Denizler İmparatoru’ adıyla Türkçeye çevrilerek yayınlanmıştır. Benzer şekilde, TRT’de 2006’da yayınlanan Princess Hours adlı dizi Türkçeye ‘Düşlerimin Prensi’ adı ile çevrilmiştir. Bu dizi gençlerin ilgisini çekmiş ve gençler Güney Kore dizilerine büyük ilgi duymaya başlamıştır. “YouTube ve Facebook gibi diğer SNS hizmetleri, Kore kültürel içeriğinin Türkiye’de ve Avrupa’nın diğer bölgelerinde yayılmasında çok önemli bir rol oynamıştır.” (Oh ve Chae, 2013, s.86). “Kore popüler kültürü ve Kore’ye olan merak ve ilgileri, ilk Kore dizileri Emperor of the Sea ve All In’i izledikten hemen sonra doğdu ve Türk izleyicilere k-pop müziğini ve Kore balad müziğini tanıtan Kim Bum Soo’nun seslendirdiği ‘You go away’ adlı OST şarkısıdır.” (Oh ve Chae, 2013, s.86). Bu şarkı, Türk izleyicileri üzerinde etkili olmuş ve Kore müziğine olan ilginin artmasında önemli bir rol oynamıştır. Şarkının Türkçe sözleri tam olarak anlaşılmasa da dinleyicileri etkilemiştir. Böylece bu şarkı, Türk izleyicilerin Kore kültürüne olan meraklarını artırmış ve daha fazla Kore müziği keşfetmelerine neden olmuştur.



Foto 8. *Princess Hours Dizisi*

Televizyon kanallarında daha fazla Güney Kore dizisi gösterilmesini isteyen gençler, çeşitli kampanyalar düzenleyerek taleplerini dile getirmişlerdir. Türk gençlerin bu çabaları sonucunda TRT kanalı, Saraydaki Mücevher (The Great Jang-Geum), Sarayın Rüzgârı (Yi- Son), Muhteşem Kraliçe (The Great Queen Sean Deok), Sarayın İncisi (Dong Ji), Savaşçı (Warrior Beak Dong Soo), Yaban Gülü (Boys Over Flowers) adlı dizileri yayınlamıştır. Yaban Gülü ve Playfull Kiss adlı Kore dizileri, Türkiye’deki gençler arasında en çok ilgi gören ve merakla takip edilen diziler arasında yer almaktadır. Bu dizileri takip eden gençler, internet ve YouTube gibi platformlardan dizileri izlemekle kalmamış, aynı zamanda Facebook, Instagram gibi sosyal medya mecralarında sevdikleri Kore pop müziklerini dinlemiş, Fandom’lar¹ oluşturarak bias’larını² belirlemiş ve ünlülerin fotoğraflarını ve sözlerini sosyal medya mecralarında paylaşmışlardır. Bu şekilde gençlerin Güney Kore kültürüne olan ilgisi daha da artmıştır ve Güney Kore dizilerinin dünya genelindeki popülaritesi, diğer televizyon kanallarının da bu fırsatı değerlendirmesine neden olmuştur. Bu ilgiyi artıran diğer etkenler ise Türkiye’nin Kore Savaşı’na asker göndermesi ve 2002 Dünya Kupası’nda Güney Kore ile oynanan üçüncülük/dördüncülük maçlarıdır. Bu etkenler, Türkiye ve Güney Kore arasında karşılıklı ilgiyi artırmış ve iki ülkenin insanları arasında bir saygı bağı oluşturmuştur. Ayrıca, TV ve sosyal medya araçları gibi kitlelerin beğeni yargılarını etkileyen popüler kültür unsurları da bu ilgiyi artıran etkenler arasında yer almaktadır.

Bu araştırmada, araştırmanın sonuçlarını daha iyi anlamak amacıyla Hallyu’nun küresel etkisini inceleyen bir dizi çalışma gözden geçirilerek Hallyu dalgasıyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Asa (2019) yapmış olduğu çalışmada; Güney Kore dizilerini İmam Hatip Lisesi öğrencileri üzerinde incelemiş ve Hallyu’nun gündelik hayatta gençler üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Asa’nın çalışmasında, Kore dizilerinin içeriğinde İslami değerlere aykırı unsurlar bulunduğu ve duygu pazarlamacılığıyla Müslüman gençlerin bağımlılıklarının kolaylaştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada; k-pop gruplarından biri olan BTS üzerine bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada, k-pop yıldızlarının ‘Soft Masculinity’ olarak sunulması ve tatlı-şirin çocuk imajının hayranları cezbediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda BTS grubunun, gençlere zor günlerinde verdiği pozitif mesajlar, müziği dinlemelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Zhanadılova (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada; gençlerin niçin k-pop dinlediklerini incelemiş ve k-pop dinleyen gençlerin günlük yaşamlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışma, k-pop idollerinin tarzlarının farklı olması ve bu tarzlarını değiştirmeleri, farklı konularda şarkılar söylemelerine vurgu yapmıştır.

Macit’in (2018) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada; Güney Kore dizileri, az şiddet içermesi, romantik aşkın etkileyici şekilde yansıtılması, oyuncuların cazip dış görünüşleri ve ahlaki

¹İnsanların gönüllü olarak belirli bir ünlüyü veya türü seçtiği ve belirli bir ‘kabul’ kültürü oluşturmak için bir araya geldiği fenomeni ifade eder. Ortak bir ilgiyi paylaşan bu fenomenler, diğer kişilerle empati ve dostluk duygusu kurmakta ve bir hayran alt kültürünü oluşturmaktadır.

² Hayranların en sevdikleri ünlülere verdikleri isim.

değerlere önem verilmesi gibi özellikleriyle bağımlılık yaratan yapımlar arasında yer almaktadır.

YÖNTEM

Sosyal dünyanın karmaşık yapısını daha kapsamlı ve geniş bir şekilde anlayabilmek ve yorumlayabilmek için nitel yöntemin bize sunduğu zenginliklere ihtiyaç duyulmaktadır. “Sosyal gerçekliği bireylerin meydana getirdiği bir gerçeklik olarak kavrayan düşüncenin temelinde, bizlere çeşitli ve ayrıntılı bilgi sunabilecek yöntem nitel veridir.” (Kümbetoğlu, 2017, s. 43). Sosyal ilişkileri sadece survey ve istatistiksel verilere dayanarak yorumlamak ve derinlemesine anlamak yeterli olmadığından, nitel araştırma yöntemine ihtiyaç duyulmaktadır. “Nitel araştırmada oluşturan veriler üç farklı şekilde ele alınabilir: Birincisi; araştırmanın içinde yer alan sosyal, kültürel, demografik ve fiziksel özelliği ele alan çevresel veriler, ikicisi; araştırmanın ilerleyen aşamasında karşılaşılan olaylar ve ilişkilerin araştırmaya olan tesirini gösteren süreçle ilgili veriler, üçüncüsü; araştırılan grubun hakkında olabildiği gibi, araştırma grubun ilerleyen süreç hakkında düşündüklerine bağlı algılara ilişkin verilerdir.” (Kümbetoğlu, 2017, s. 43). Tüm bu veriler, araştırmanın amacına ve araştırmacının sorularına göre yorumlanabilir. Veriler, araştırmacının hipotezlerini doğrulayabilir veya yanlışlayabilir ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin önerilerde bulunmak için kullanılabilir.

Nitel araştırma, insan davranışlarının ve kültürlerinin karmaşıklığını anlamak ve gerçekliğe yüklenen anlamları keşfetmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, insanların ve kültürlerin derinlemesine incelenmesiyle gerçekleştirilir ve daha kapsamlı bir anlayış sunar. “Gerçekliğin bütüncül bir biçimde kavranması için insanlar arasındaki ilişkileri, süreçleri, bağları ortaya çıkarıcı olmalıdır.” (Kümbetoğlu, 2017, s. 47). Bir araştırmacı, belirli durumlarda bireylerin başkalarıyla ilişkilerinde nasıl düşündüklerini ve davrandıklarını anlamak için nitel araştırma yöntemlerine başvurabilir. Nitel yöntemler, bireyleri anlamak için farklı teknikler kullanarak, derinlemesine görüşmeler, gözlem ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini içermektedir. Bu yöntemler aracılığıyla elde edilen veriler, araştırmacıların bireylerin davranışları ve düşünceleri hakkında daha kapsamlı bir anlayışa sahip olmalarını sağlamaktadır.

Araştırmacı, bireylerin farklı kültürlerde ve ailelerde nasıl yaşadıklarını keşfeder ve insan eylemlerine ve toplumsal olaylara yüklediği anlamları anlamaya çalışır. Sosyal bilimsel araştırmanın amaçlarından biri, bu farklı kültür ve çeşitliliğin altında yatan anlamı araştırmaktır. Başka bir deyişle, insanların iç dünyasını anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, sosyal bilimciler akademik araştırmalar yaparak insan davranışlarının ve toplumsal yapıların arkasındaki nedenleri ve düşünceleri keşfetmek için çeşitli araştırma yöntemlerini kullanırlar. Bu çalışmalar sayesinde, farklı kültürler ve toplumlar hakkında daha derin bir anlayış elde edilir. Şöyle ki “Nitel araştırma, insanların deneyimlerini olduğu gibi tanımlamayı ve açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar da bu sürecin sonunda yorumlarına kanıt olması için veri toplamaktadırlar.” (Salı, 2018, s. 142). Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanarak, Hallyu hayranlarının deneyimlerini doğru bir şekilde tanımlamayı ve açıklamayı amaçlamaktadır. Çalışmada, nitel tekniklerden biri olan katılımcı gözlem ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan kişiler amaçlı ve kartopu örnekleme teknikleriyle belirlenmiştir. “Kartopu örnekleme; özellikle nadir görülen durumları incelemede bu özellikte bir bireyle temas kurulmasının ardından, bu bireyin yardımıyla diğer bir bireyle görüşüp

zincirleme olarak örnekleme oluşturma işlemidir.” (Kılıç, 2013). Bu örneklemlerin kullanılmasının ana nedeni zengin veriler elde edebilmektir. Bu bağlamda, 18-27 yaş arasındaki kadın hayranlar arasından üniversite öğrencisi veya üniversite mezunu olan kişiler görüşmeciler olarak seçilmiştir. Görüşmeciler, kartopu örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme yapmak isteyen bir gözlemci, araştırdığı konu hakkında en çok bilgiye sahip olan kişiye “Araştırılan bu konu hakkında en çok bilen kişi kimdir? Görüşmeye başlanacak kişiler kimlerdir? (Uwe, 2009) bu soruları sormaya başlar. Bu yöntem aracılığıyla, araştırmayı yürüten kişi, görüşmeleri gerçekleştireceği diğer kişileri belirler ve bu kişilere yönelteceği sorularla verileri toplar. Böylece önerilen kişilere ulaşarak görüşmeler devam ettikçe, veri toplama işlemi tamamlanır. Buradan hareketle bu çalışmada, kartopu örnekleme yöntemiyle görüşmeciler belirlenirken ilk olarak arkadaş çevresi referans alınmıştır. Ardından, kartopu örnekleme kullanılarak tavsiye edilen kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında soruların unutulmaması için ana başlıklı sorular çıkartılmış ve görüşme formu hazırlanmıştır. Akabinde her bireyin yaşamış olduğu deneyimler, farklı yaşam tarzlarına ve farklı bakış açılarına sahip olduğu dikkate alınarak derinlemesine görüşme tekniği uygulanmıştır. “Derinlemesine görüşme, araştırılan konunun bütün boyutlarını kapsayan, daha çok uçlu sorular sorulduğu ve detaylı cevapların alınmasına imkan veren, yüz yüze, birebir görüşülecek bilgi toplanmasına imkan veren bir veri toplama tekniğidir. Karşısındaki kişinin duygu, bilgi, tecrübe ve gözlemlerine görüşme yoluyla ulaşılır.” (Tekin, 2012). Bu teknik, katılımcıların deneyimleri hakkında ayrıntılı ve kapsamlı bilgi sağlamak için tasarlanmıştır. Bu çalışmada, derinlemesine görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verilerin doğru ve eksiksiz olması için görüşme sırasında katılımcılardan ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler sonrasında, bu ses kayıtları analiz edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Kore Dalgası, dünya genelinde hızla yayılan bir fenomen haline gelmiştir. Son yıllarda Türkiye’de de gözle görülür şekilde artan Hallyu hayranları, 21. yüzyılda Kore dizilerinin ve müziğinin küresel başarısıyla ortak bir deneyim yaşamaktadır. Kore Dalgası, Asyalı hayranlar üzerinde uzun süredir etkisi olan bir kültürel harekettir. Ancak son yıllarda, bu hareket Batı dünyasında ve birçok ülkede popüler hale gelmiştir. Bu makale, bu kültürel hareketin neden Batı’yı fethettiğini ve yerel -Asya ülkeleri- olarak görülen bir şeyin nasıl sınırlarını aşmış hayran kitlelerini nasıl etkilediğini, Türkiye bağlamında Kayseri örneği üzerinden keşfetmektedir.

Buradan hareketle, Güney Kore’nin dizilerini izleyen ve müziklerini dinleyen 18-27 yaşında Kayserili kadın hayranlar üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu yaş aralığında, Güney Kore dizilerinde ve müziklerinde gençleri etkileyen faktörlerin neler olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır. Ayrıca, gençlerin Kore dizilerini izlemeye ve müziklerini dinlemeye iten faktörler de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, Kayseri’de Hallyu akımının popüleritesinin nedenlerini anlamak ve kültürel etkilerini incelemektir. Bu çalışma, Güney Kore popüler kültürünün nasıl küresel bir hit haline geldiğini ve diğer popüler kültür türlerinden nasıl ayrıldığını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma sayesinde, Kore popüler kültürünün başarısının altında yatan nedenler keşfedilerek Kore müziği ve dizilerinin diğer türlerden ne kadar farklı olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Önemi

Hallyu olarak bilinen Kore Dalgası, dünya genelinde büyük kitlelere ulaşmıştır ve bu yayılıştta internet ve sosyal medyanın büyük bir rolü vardır. Sosyal ağlar sayesinde küresel bir gençlik alt kültürü ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Hallyu genellikle genç hayranlardan oluşan geniş bir kitleye sahiptir. Her ülkeye göre farklı yayılma biçimleri ve ülkelere farklı etkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda bu çalışma Kayseri’deki hayranlar üzerinde yapılmış ve Kayserili hayranların Kore dizilerini izleme ve müziklerini dinleme nedenleri ortaya çıkarılmıştır. Kayseri’de daha önce yapılmamış bir çalışma olup bu alandaki eksikliğin giderilmesine yönelik katkı sağlayacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada görüşme formunu uygulayabilmek için (Tarih: 31/05/2022, Sayı:229) etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. İzin alındıktan sonra Haziran – Eylül aylarında görüşmelere başlanmıştır. Araştırmanın örnekleme yöntemi, yakın arkadaş çevreden başlayıp kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemle araştırmaya katılacak 11 kişiye ulaşılmıştır. Bu araştırmanın hedef kitlesi, 18-27 yaş aralığındaki kadın hayranlar olup, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacının belirli bir konuda belli bir çerçevede yönelttiği sorulardan oluşmakta ve katılımcıların serbestçe cevaplamasına izin vermektedir. Bu yöntem, araştırmacının belirli bir konu hakkında derinlemesine anlayış sağlamasına ve katılımcıların düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde açıklamasına olanak tanımaktadır. Elde edilen veriler, bu yöntemle analiz edilir ve sonuçlar belirlenir. Bu çalışmanın odak noktası, k-pop ve k-diziler üzerinedir. Bu kapsamda, araştırmanın hedef kitlesi olan 18-27 yaş aralığındaki kadın görüşmecilere yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Soruların sıralaması ise öncelikle k-pop, daha sonra da k-diziler olarak belirlenmiştir.

Fakat bu çalışmada, hayranları k-pop ve k-dramaları neden izlediklerini, onları diğer dizilerden ve müziklerden farklı kılan hususların ne olduğu sorusu ön planda tutulmuştur. Görüşmede verilerin unutulmaması için görüşme yapılan kişilerden ses kaydı için izin alınmıştır ve ses kayıtları analiz edilmiştir. Görüşmecilerin isimlerinin baş harfi kodlanmış ve görüşmecilerin yaşları bu çalışmada belirtilmiştir. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. “Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. “Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.” (aktaran Özdemir, 2010, s. 336). Bu yöntem, araştırma sonuçlarının daha anlaşılır ve etkili bir şekilde aktarılmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırma Problemi

“Kayseri’deki Kore fanlarının neden Kore müziği dinlediği ve neden Kore dizisi izlediği” araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamsal çerçeveyi açık bir biçimde ortaya koyabilmek için ise araştırmada cevap aradığımız ana sorular aşağıda belirtilmiştir.

1) Kore dizilerine ve Kore müziklerine nasıl ulaştınız?

- 2) Kore dizilerinin hangi özellikleri gençlerin ilgisini çekmekte ve gençler için ne anlam ifade etmektedir?
- 3) Kore müziğinin hangi özellikleri gençlerin ilgisini çekmekte ve gençler için ne anlam ifade etmektedir?
- 4) Kore Dalgasının başarısının ardındaki faktörler nelerdir?

Araştırmanın Evreni, Örnekleme ve Sınırlılıkları

“Nitel araştırmada sosyal gerçekliği nicel gibi genelleme amacıyla incelenmediğinden, araştırmacılar verileri derleyebileceği modeller üzerinde çalışırlar.” (Kümbetoğlu, 2017, s. 97). “Nitel araştırmada örneklem ise, kesin ve belirlenmiş seçme tekniklerinden farklı olarak esnek biçimde belirlenir.” (Kümbetoğlu, 2017, s. 97). Bu bağlamda araştırmanın evrenini, Kayseri’deki 18 yaş üstü kadın hayranlar oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme ise, Kayseri’de yaşayan Kore hayranlarıdır. Araştırmanın yürütücüsü olarak ben de Hallyu dünyasının içinde yer almaktayım. Bu nedenle görüşme yapılan kişilere arkadaş çevremden ve sosyal medya üzerinden ulaşılmıştır. Kore dizisi izleyen ve k-pop dinleyen, farklı zamanlarda 11 kadın hayranla görüşülmüştür. Görüşmeciler farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencileri ve mezunlarından oluşan 18-27 yaş aralığındaki kadınlardan oluşmaktadır. Görüşme, hayranların kendilerini rahat hissedebileceği samimi sohbet tarzında bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşmelerden, hayranların k-dizi ve k-pop hakkındaki fikirleri, tercihleri ve deneyimleri hakkında sonuçlar elde edilmiştir.

BULGULAR

Kültür, bir toplumun bireylerinin sahip oldukları yaşama biçimleri, inançları, gelenekleri, değerleri gibi çeşitli unsurları kapsar. Bu unsurlar, toplumdaki insanların neyi önemsediklerini, nasıl düşündüklerini, davrandıklarını, yaratıcılık gösterdiklerini ve birbirleriyle nasıl etkileşim kurduklarını belirler. Bu nedenle kültür, bir toplumda insanların yaşamlarını etkileyen temel bir unsurdur. Kültür, insanların kavrayış ve deneyimlerine dayanarak oluşur ve günlük hayatta kabul ettiğimiz normları ve yaşadığımız deneyimleri belirler. Bu normlar ve deneyimler, insanların neyi önemsediklerini, nasıl düşündüklerini, davrandıklarını ve birbirleriyle nasıl etkileşim kurduklarını belirleyen önemli faktörlerdir. Kültür, insanların günlük hayatta karşılaştığı durumları anlama ve yorumlama biçimlerini şekillendirir. Bu nedenle kültürün yorumlanması ve anlaşılması kişisel perspektiflere bağlı olarak farklılık gösterir. “Frans Boas’a göre; her birimizin taktığı bir ‘kültürel gözlük’ benzetmesini önerir.” (Gökalp, 2011, s. 31). Kültür, insanların dünyayı anlaması ve yorumlaması için kullandığı bir araçtır. Bireylerin dünyayı algılama ve yorumlama biçimleri, onların sahip oldukları kültürel bakış açılarına bağlıdır. Bu nedenle kültür, bireylerin kendilerini ifade etmeleri ve davranışlarını şekillendirmeleri için son derece önemlidir. Herkesin benzersiz bir kültürel perspektifi vardır ve bu perspektif, insanların dünyayı anlama ve etkileşim kurma biçimlerini belirler.

Küreselleşmenin artmasıyla birlikte ‘Küresel Kültür’ kavramı önem kazanmıştır. Bu kavram, farklı toplumlar arasında kabul edilen, paylaşılan ve yayılan kültürel öğeleri ifade eder. Müzik, moda ve film gibi kültürel öğeler küresel kültürün bir parçasıdır. Farklı kültürlerin birbirleriyle etkileşimi, kültürel çeşitliliği artıran ve kültürel zenginliği destekleyen önemli bir olgudur. Her kültür, kendine özgü bir bakış açısı ve değerler sistemiyle kültürel alanda yer almaktadır ve bu kültürler arasındaki etkileşimler karşılıklıdır. Bu karşılıklı etkileşimler, kültürlerin birbirlerini

etkilemesine ve birbirlerinden öğrenmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, kültürler arasındaki bu etkileşimler, kültürlerin gelişimine ve zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Küreselleşme, teknolojinin ilerlemesi ve iletişim araçlarının yaygınlaşması sonucu dünya genelinde bir kültürel ve ekonomik birleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu kültürel birleşme, bazı kültürel öğelerin yaygınlaşmasına ve benzer davranış biçimleri sergilenmesine neden olmaktadır. “Hemen hemen bütün toplumların benzer davranış biçimleri sergilemeleri, küreselleşme ve çok uluslu kapitalizmin varlığının bir sonucu olarak görülebilir.” (Karakoç, 2009, s. 101). Küreselleşme, dünya çapında iletişim, iş birliği ve ticaretin artması anlamına gelirken, çok uluslu kapitalizmde şirketlerin küresel piyasalarda faaliyet göstermesini ve dünya genelinde hakimiyet kurmasını ifade eder. Bu durum farklı toplumların, benzer tüketim alışkanlıkları, yaşam tarzları ve davranış biçimleri geliştirmesine neden olmaktadır.

Artan küresel akışlarla dünya bir bütünleşme eğilimindedir. Dünya, Marshall McLuhan’ın deyimiyle ‘Küresel Köy’ haline gelmiştir. Bu kavram, dünya nüfusunun birbirleriyle çok daha yakın bir şekilde etkileşim kurduğunu, kültürlerin birbirlerini etkilediğini ve dünya genelinde ortak bir kültür oluştuğunu ifade etmektedir. Küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan küresel köy kavramının gerçekleşmesinde, medyanın katkısı büyük bir öneme sahiptir. Medya, teknolojik gelişmeler sayesinde haber, bilgi ve kültürün hızlı ve kolay bir şekilde dünya çapında yayılmasını sağlamıştır. Böylece medya, dünya genelindeki kültürel etkileşimleri hızlandırmakta ve geniş kitlelere yaymaktadır. Günümüzde, insanlar dünya genelindeki olaylardan haberdar olmak ve diğer kültürlerle etkileşime geçmek için internet, televizyon ve diğer medya araçlarını kullanmaktadırlar.

“Kitleselel medyanın modern toplumdaki verimliliğinin en dikkat çekici özelliklerinden birisi onun dünyadaki milyonlarca kişinin aynı kültürel ürünleri tecrübe etmesine izin vermesidir.” (Edles, 2005, s. 81). Kitleselel medya, kültürel ürünlerin yaygın olarak tüketilmesi yoluyla dünya çapında bir bütünleşme eğilimi yaratmaktadır. Farklı kültürlerden insanlar arasında etkileşimler ve ortak deneyimler yaşandıkça, benzerliklerin arttığı ve farklılıkların azaldığı bir kültürel zemin oluşmaktadır. Gençler, kitleselel medya araçlarına daha çok maruz kaldıklarında, bu araçlar tarafından etkilenme olasılıkları daha yüksektir. Bu etkiler, gençler arasında benzer kültürel değerlerin oluşmasına sebep olmaktadır. “Bir endüstri toplumunda yaşadığımız için, bütün kaynaklarımız gibi, popüler kültürümüzde endüstrileşmiş bir kültürdür.” (Fiske, 1999, s. 40). Bu kültür, kültür endüstrisi olarak adlandırılan bir sektör tarafından üretilip pazarlanmaktadır. Televizyon, sinema, müzik, moda ve diğer popüler medya araçları, günümüzde kültürün önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu medya araçları, halkın ilgisini çekecek içerikler üreterek, onların kültürel tüketim talebini karşılamaktadır. Kapitalist toplumun özelliklerinden biri, insanların tüketici olarak kabul edilmesidir. Bu toplumda insanlar, maddi ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli ürünlere yönelmektedirler. İnsanlar, kolaylıkla erişebilecekleri ürünler sayesinde ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Dolayısıyla, tüketim toplumunda, herkes bir tüketici olarak kabul edilmektedir. Teknolojinin hızlı gelişimi ve internetin yaygınlaşması, tüketicilere her türlü içeriğe erişebilme imkanı sağlamıştır. Kapitalist tüketim toplumu, kültürel içeriğin sunulması, tüketilmesi ve dağıtılması konusunda önemli değişikliklere yol açmıştır.

Kültür endüstrisi, bireylerin tüketim davranışlarını etkileyen ve değiştiren bir faktördür. Bu endüstri, tüketicilerin belirli bir kültürel kimlik ve tarz benimsemelerini hedefler. Bu, insanların

özellikle eğlence, sanat ve medya alanlarında tüketim alışkanlıklarını etkileyen önemli bir faktördür. Kültür endüstrisi, insanların tüketim tercihleri ve yaşam tarzlarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Endüstri ürünlerinin çekiciliği, insanların belirli bir ürüne yönelmeleri ve satın almaları konusunda etkilidir. Bu etki, insanların alışveriş alışkanlıklarını, tutumlarını ve davranışlarını değiştirmektedir.

Kültür endüstrisi, farklı toplumsal sınıflar arasında farklı anlamlar taşıyan ürünler sunarak, bireyleri belirli bir sınıfa yönlendirmektedir. Bu ürünler, toplumsal sınıfın kültürel değerleri ve normlarına uygun olarak tasarlanabilmektedir. Kültür endüstrisinin etkisi tamamen belirli bir sınıfın tercihleriyle sınırlı değildir. Herkesin belirli bir tüketim tercihi vardır ve kültür endüstrisi, farklı kesimlerin ilgisini çekebilecek ürünler sunarak geniş bir kitleye hitap etmektedir. Sonuç olarak, kültür endüstrisi, bireylerin tüketim tercihlerini ve yaşam tarzlarını şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Ancak, bireylerin kendi tercihlerine ve seçimlerine göre kültür endüstrisinin etkisi farklılık gösterir ve tamamen belirli bir sınıfa yönelik değildir. Kültür endüstrisi, bireylerin kişisel ilgi ve tercihlerine göre farklılık gösteren kültürel seçimlerini etkileyebilir ve dolayısıyla her birey için farklı bir etki yaratabilir. Bu durum, kültür endüstrisinin geniş kitleler tarafından benimsenmesine ve popüler kültürün oluşumuna katkı sağlamaktadır.

Kore Dizileri (K-dizi)

Bu makalede, k-pop ve k-drama hayranlarının bu kültüre neden dahil olduğu ve k-pop ve k-dizilerinin diğer kültürel ürünlerden farklılaşan özellikleri anlaşılmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ise Hallyu akımı nasıl bu kadar geniş bir hayran kitlesine ulaşmayı başardı? Hallyu kültürüne neden ilgi duyulmaktadır? sorularına cevap aranmıştır.

Bu bölümde “Kore dizilerine ve Kore müziklerine nasıl ulaştınız?” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

“Genellikle internetten, önceden Koreantürk vardı. Ondan sonra nereden bulsam izliyorum. İngilizce altı yazılı bulsam da izliyorum” (Ş, 26 yaş).

“İnternet sitelerinden izliyorum. Koreantürk, Asya fanatik gibi sitelerden” (E, 25 yaş).

“O zamanlar Dream Tv de k-pop zamanı vardı oradan dinlerdim. Asya.com siteleri var oradan izlerdim hep sonra Netflix’te yayınlanmaya başlayınca oradan izledim” (F, 28 yaş).

Güney Kore dizilerini takip etmek isteyen hayranlar, aktif bir şekilde internet sitelerini kullanmaktadır. Başlıca izledikleri siteler; Koreantürk, Asyafanatik ve Netflix’dir. Dijitalleşmenin artması ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, insanlar, artık film ve dizi izlemek için çevrimiçi platformları tercih etmektedir. “Kore dramalarının uluslararası popüleritesi, 2000’li yıllarda video akışı web sitelerinin ve sosyal ağların ortaya çıkmasından bu yana daha yüksek bir seviyeye geçmiştir.” (Culture, 2011, s. 38). İnternet kullanımı, hayranların düşünme ve izleme şekillerinde önemli değişikliklere neden olmakta, tüketim ve paylaşım şekillerinde köklü bir değişime yol açmaktadır. Artık insanlar, filmleri, dizileri, müzikleri ve diğer kültürel ürünleri çevrimiçi platformlardan izleyip paylaşabilmektedirler. Bunun yanı sıra, internet sayesinde insanlar, özellikle de hayranlar, daha önce ulaşılmaz olan içeriklere kolayca erişebilir hale gelmiştir. Bu durum, kültürel ürünlerin tüketim ve paylaşımının artışına yol

açmaktadır. Böylece, internet, televizyon, Netflix gibi platformlar coğrafya ve dil sınırlarını aşarak hayranlarına yeni bir sosyal deneyim sunmaktadır. Bu sayede insanlar farklı kültürleri, dilleri ve yaşam tarzlarını keşfederek birbirlerini daha iyi anlayabilir ve bu bilgileri paylaşarak kültürlerarası etkileşimi artırabilirler.

Bu bölümde hayranlara, “Neden Kore dizilerini tercih ettikleri, neden bu kadar Kore dizilerine bağımlı oldukları ve Kore dizilerini diğer dizilerden farklı yapan şeyin ne olduğu” hakkında sorular sorulmuştur.

“ABD dizisi ya da bizim dizilerin bana göre onların bir farkı yok. Aynı tip insanlar aynı kıyafetler, saç şekilleri, makyaj yapımları hep aynı. Ama o tarafa döndüğüm zaman orada başka bir dünya var. Avrupa ve Amerika’daki insanlarda gelenek yok bir kalıp yok ne bir kıyafet ne de bir yemek ya da davranış şekli olsun, ama Koreliler öyle değil, Korelilerde belli bir kıyafet var, belli bir ev var, (belirli bir sembolleri var), hepsi Noodle, Bibimbap, Kimchi yiyor. Orada belli kendine has özelliği var. Burada yok. Daha renkli geliyor çünkü; Modern ve gelenek bir araya karışmış evleri. Çok hoşuma gidiyor. Evleri modern hale getirip sana gösteriyorlar. Bambaşka bir dünya çünkü hiç orayı görmemişsin. Batı sana yabancı gelmiyor, biliyorsun, tanıyorsun. Ama Kore’nin konuşma şekli bambaşka, davranış şekli tonlaması bile bambaşka” (E, 24 yaş).

Dizilerde gösterilen kültürler, o ülkenin değerlerini yansıtır ve o kültür hakkında düşünme fırsatı verir. Batı kültürü ve Amerikan kültürü birçok izleyici için tanıdık olabilir, fakat Güney Kore kültürü farklı bir dünya sunmaktadır. Güney Kore’nin mimari yapıları, kıyafetleri, yemekleri ve davranışları birçok ülkeye göre farklılık göstermektedir. “Aşk hikayelerinin geçtiği ortam, nefes kesen manzarası, lüks evleri, şık kıyafetleri ve muhteşem meslekleri ile Kore toplumundaki tüm sınıf farklılıklarını ve sosyal ilişkileri homojenleştirmeye ve gerçek dışı bir şehir gösterisi varlığı yaratmaya çalışır.” (Mee, 2005, s. 7). Kore dizileri, modern ve geleneksel unsurların bir arada var olduğu ortamlarda romantik aşk hikayelerini anlatarak izleyicileri etkilemektedir. Kore dizilerinde sıklıkla kullanılan gösterişli unsurlar arasında lüks evler, şık kıyafetler ve dikkat çekici meslekler gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar, dizilerin görsel olarak daha ilgi çekici ve etkileyici olmasını sağlamaktadır.

Kore dizileri, sadece gösterişli unsurları değil, aynı zamanda Güney Kore kültürünü ve geleneklerini de yansıtmaktadır. Bu gelenekler, dizilerin karakterleri ve hikayelerinde sıklıkla kullanılmakta ve izleyicilere farklı bir kültürü tanıtmaktadır. Kore dizilerinde sıklıkla işlenen geleneklerden biri de Kore mutfağıdır. Bu mutfağın karakteristik özellikleri, dizilerde sık sık gösterilmektedir. Kore dizilerinde karakterler, genellikle geleneksel yemekleri hazırlarken veya restoranlarda yemek yerken görülürler. Bu yemeklerin sunumu ve lezzeti, izleyicileri etkileyerek Kore mutfağına ilgi duymalarına neden olmaktadır. Kore dizilerinde sıklıkla işlenen yemekler arasında; Noodle, Bibimbap, Kimchi gibi yemekler yer almaktadır. Kore dizilerinde işlenen Kore mutfağı, izleyicilerin Kore kültürüne olan ilgisini artıran önemli bir faktördür. “Koreli olmayan izleyici ve tüketicinin hem farklı bir kültür karşısında yeni şeyler öğrenme merakını canlı tutmaktadır.” (aktaran Fırat, 2008, s. 69). Kore dizileri, farklı bir kültürü tanıtmaya konusundaki başarısıyla hayranların ilgisini çekmektedir. İzleyicilerin yeni şeyler öğrenme merakını canlı tutan bu dizi türü, kültürel farklılıkların anlaşılması ve keşfedilmesine yardımcı olmaktadır.

Dizilerde gösterilen Güney Kore kültürü, davranış şekillerinden tonlamasına kadar izleyiciye farklı, samimi ve eğlenceli gelmektedir. Güney Kore dizilerinde sunulan farklı kültür ve eğlence anlayışı, Amerikan kültüründen ayrıldığı için hayranlara yeni bir dünya deneyimi yaşatmaktadır. Bu durum, izleyicilere Batı kültüründen farklı bir kültür ve yaşam tarzı keşfetme olanağı sunmaktadır.

“ABD dizilerinde çok bel altı şeyler dönebiliyor. 20 bölüm varsa en fazla 3-4 bölüm öpme sahnesi var ya da yok. Bizim dizilerde adam öldürme, hakaret etme, sürekli şiddete meyilli içerik söz konusu. Kore dizisi hem eğlendiriyor hem de kötü içerikli sahneler yok.” (Ş, 26 yaş).

“Kısa sürüyor genellikle 16 bölümlük oluyor. Kısa ve öz olduğu için belki de çekici geliyor. Diğerleri uzatıyor bilmem kaç sezon. Bazı Kore dizilerinde de 2 ya da 3 sezon izleyebiliyorsun ama adamlar abartmıyor. Diğer dizilerde tam tersi. Biraz daha samimi geliyor. Amerikalılar onlar pat küt böyle kabalar. Koreliler öyle gelmiyor bana.” (Ş, 25 yaş).

“Amerikan dizisi izliyorum ama Kore dizisinde bizim kültürümüze daha yakın olduğunu düşünüyorum. Anlatılan konu biçimi daha bana uyuyor. Bir de Türk dizileri neden değil? Bizim diziler çok uzun oluyor. Sonradan çok saçmıyorlar. Sanki o yüzden Kore dizilerini daha çok seviyorum.” (E, 26).

Görüşmecilerin sıklıkla vurguladığı bir konu olan dizi bölüm sayısı, Kore dizilerinin izlenmesinde tek neden olmamakla birlikte oldukça etkili bir faktördür. Amerikan, Batı ve Türk dizileri gibi diğer ülkelerin dizileri genellikle uzun süreli ve birçok sezondan oluşurken, Güney Kore dizileri daha kısa sürelidir ve genellikle bir, iki sezon sürmektedir. Kısa bölüm süreleri, Güney Kore dizilerinin izlenebilirliğini artırmaktadır. Hızlı bir başlangıç ve net bir sona sahip olan bölümler, konudan uzaklaşmadan izleyicilerin zamanını verimli kullanmasına olanak sağlamaktadır.

ABD ve diğer ülkelerde yayınlanan dizilerle karşılaştırıldığında, ilk yayınlanan Güney Kore dizilerinde ahlaka aykırı unsurlar sınırlıdır. Hayranlar, Güney Kore dizilerini ahlaki açıdan daha uygun bulmaktadır. Amerikan ve birçok farklı dizide ahlaka uygun olmayan görüntülere sıkça rastlanmaktadır. Ancak Güney Kore dizilerinde bu durum tam tersidir. Ahlaka uygun görüntüler, Güney Kore dizilerini diğer dizi türlerinden ayırmaktadır. Kore dizilerinin bu özelliği diziyi çekici ve izlenebilir yapmaktadır. İsrail’de yapılan bir araştırmada: “Batı tarzı TV dramalarının aksine, Kore dramasında ifade edilen duygular saf ve sadedir, bu niteliklerin bir sonucu olarak, Kore televizyon dramasının her yaş, aile izlemesi ve dindar izleyiciler için de uygun olduğudur.” (Levkowitz & Lyan, 2015, s.12). Güney Kore televizyon dizileri, her yaşta izleyiciye hitap etmeleri ve ailelerin birlikte keyifle izleyebilmeleri yanı sıra, dindar izleyicilerinde ilgiyle takip edebilecekleri ideal bir seçenek olarak öne çıkmaktadır.

Görüşmecinin de ifadesiyle, “Dizilerdeki ahlaka uygun görüntüler bizim kültürümüze daha uygundur.” “Türk dizi ve filmlerinin bir yerinde illaki yatak odası sahnesine yer verirken, Güney Kore filmlerinde aşkı platonik görüyoruz, aşkı kabalaştırmadan, uygunsuz sahnelere yer vermeden.” (Özturhan, 2019, s. 78). Türk dizileri ve filmleri sıklıkla yatak odası sahnelerine yer verirken, Güney Kore dizileri aşkı daha çok platonik bir şekilde ele alır ve uygunsuz sahnelerden kaçınarak ahlaki unsurları korumayı tercih etmektedir. Bu nedenle ahlaki unsurların, ticari bir

meta haline dönüşmesi oldukça yaygın bir durumdur. Ahlaki unsurların metaya dönüşmesi, duygu yüklü konuları ve çekici idolleri sayesinde, hayranları etkileme gücüne sahip olan Kore dizilerinin popülerliğini artırmaktadır. Bu dizilerde ahlaki değerlerin korunması, muhafazakar izleyicilerin ilgisini çekmede önemli bir faktördür.

“ABD dizilerini izleyenlerde çok fazla var ama. Bağımlılık açısından tatlı tatlı konuşmalar olsun, birbirine verdikleri hediyeler olsun, romantikliği fazla abartmaları bizi içine çeken şeyler diye düşünüyorum. Gerek ABD gere Batı dizilerinde olsun romantiklik duygusu çok aşırı işlenmiyor. Kore de biraz daha arada mesafe kalarak, aşk acısı veya hareketlilik, onu sevdiğin için ona kıyamama, onun için her şeyi göze alma, daha çok ön plana çıktığı için dizilerde bunlar hoşuma gidiyor. Bunu için izliyoruz, seviyoruz. Çünkü farklı geliyor.” (Ş, 25 yaş).

“İnsanlar dini ve ahlaki yönden bakıyorlar diye düşünüyorum. Amerikalıların biraz daha açık seçik ya, sınırları yok, her şey tamamen görünüyor. Ama Kore dizilerinde bir yavaştan alma, el ele tutuşurken bir on saat bekleniyor. Ama Amerikalılar da direk, on saniye falan sürmüyor bile. Kore dizilerinde o tutuşma anını biraz daha yumuşak gösteriliyor. Daha içli alışılmışın dışında. Bir de renk kullanılan renkler var. Kore dizilerinde kullanılan renkler daha açık renktir. Dizi başlar başlamaz bir Kore gösterilir, Korelilerle ilgili toplumsal bir şey gösterilir. Orayı tanıtma havası falan (caddeleri, sokakları) ama Amerikan dizilerinde öyle değil, Karanlık, kasvet, koyu renklerin kullanımı çok yaygın.” (E, 24 yaş).

“Dizi izlemedeki nedenim dış görünüşü, sonra konularına bakıyorum ne işliyormuş. Yani ilk oyuncuya bakıyorum. Sonra konusuna bakarım. İlğimi çekerse izlerim. Amerikan dizilerinde tabii ilgimi çeken de oluyor. Kore dizilerinin dış görüntüsü ve dilini merak ediyorum. Korece, kıyafet, dış görünüş, oynama tarzı, duyguyu yansıtma da çok dikkatimi çekiyor. Amerikan dizilerinde bir an da duyguyu verip hemen geçiyorlar. Hani ne olduğunu anlayalım. Amerikan dizilerindeki oyuncular kötü demiyorum ama Koreliler o duyguyu çok güzel yansıtıyorlar. Korece de çok tatlı geliyor. Aegyo yapıyorlar ya sevimli sevimli insana bağımlılık yapan şey oydu. Korece konuşma tarzı çok hoşuma gidiyor. İngilizce de direk konuşuyorsun ya da kabaca Amerikan İngilizcesiyle konuşuyorsun ama Korece de tatlı tatlı konuşursun. Tatlı tatlı, sevimli sevimli konuştuğumuz için dikkatimi çekiyor.” (Ş, 25 yaş).

Dizide yer alan idollerin fiziksel görünüşleri de izlenme oranları üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Birçok hayran, idollerin çekici fiziksel görünüm ve konuşma tarzlarına hayranlık duymaktadır. “Koreli yıldızlar ‘karizmatik’ değil ‘sevimli’ olarak görülüyor bu nedenle insanlar onları hayal kurmaktan çok tüketilecek nesnelere olarak görülmektedir.” (Mee, 2005, s. 9). Koreli ünlüler, genellikle ‘sevimli’ ve ‘çekici’ olarak kabul edilirler ve bu nedenle hayranlar, onları sadece hayal etmekle kalmaz, aynı zamanda tüketim nesnelere olarak da görürler. Bu sevimli imaj, idollerin ticarileştirilmesine yol açmaktadır. İdollerin performansları artık sadece hayranlarına sunulan bir eğlence kaynağı olmanın ötesinde, aynı zamanda ticari bir ürün olarak da görülmektedir.

Genellikle Kore dizilerinin bağımlılık yapan özellikleri arasında, duygusal tüketim yer almaktadır. Dizilerde işlenen romantik kurgu, Güney Kore kültürüne özgü bir bakış açısıyla

sunulmaktadır ve izleyiciyi derinden etkilemektedir. Bu sayede, izleyici ve oyuncu arasında duygusal bir bağ oluşmakta ve izleyiciler benzer duyguları paylaşmaktadır. Kore dizilerinde başroldeki çiftin dizinin sonunda el ele tutuşması ya da sarılması, Amerikan dizilerindeki yatak sahnelerinden daha fazla duygusal etki yaratmaktadır. Duygusal yakınlık, Kore dizilerinin ana fikridir ve izleyiciye yoğun bir duygu deneyimi yaşatmaktadır. Bu nedenle dizinin hızlı bir şekilde tüketilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. K-drama hayranları, özellikle kadın hayranları, oyuncularla duygusal bir bağ kurmakta ve dizinin duygusal atmosferinden etkilenmektedir. “Kültürlerarası hayranlar arasında, duygusal yakınlık etkili bir rol oynamaktadır ve kültürlerarası içerikler, kültürel mesafelere, çeşitliliğe ve engellere rağmen dikkat çekicidir.” (Chin & Morimoto, 2013, s. 93). Duygusal yakınlık, kültürlerarası hayran topluluklarının dizileri izleme veya bir ürünü kullanmaya gönüllü katılımını artırmaktadır. Bu sayede, k-dizileri yoğun ve sürükleyici hikaye anlatımıyla izleyiciler arasında duygusal bir bağ kurmaktadır.

Aynı zamanda dizilerde Konfüçyüsçü ahlak ve etik ilkelerine önem verildiği açıkça görülmektedir. “Amerikan ve Japon pop kültürleri, şiddet ve sansasyonelizme karşı Konfüçyüs kültürünün ailevi ahlakına uygunluğunu ve şiddet içermeyen yapısını benimsemektedir.” (Hae-Joang, 2005, s. 6). Amerikan ve Japon popüler kültürüyle karşılaştırıldığında, Kore kültürünün Konfüçyüsçü bir duyarlılıkla tüketilmesi kolaylaşmaktadır. “Müslüman ülkeler dramaları ‘güvenli’ bulmaktadır.” (Jang & Paik, 2012, s. 198). Kore dizilerinin diğer dizilere kıyasla muhafazakâr olduğu görüşmeciler tarafından belirtilmiştir. Ahlaka uygun görüntüler, dizileri daha güvenli hale getirmektedir. Konfüçyüsçü temelli değerler hayranlara hitap etmekte, hayranlar bu değerleri kendi kültürlerine uygun bulup izlemektedirler. Kore dizilerinde vurgulanan ahlak, dizilerin popüleritesini korumak için önemli bir değerdir ve Kore dizilerinde vurgulanan bu ahlaki değerler, sadece Güney Kore’de değil, dünya genelindeki hayranlar tarafından da takdir görmektedir.

Kapitalist toplumda romantizm, medya ve ticari kültür tarafından yaygın bir şekilde yansıtılmaktadır ve insanların günlük hayatta özlem duydukları duyguları temsil etmektedir. Dizilerdeki hikayeler gerçek hayattan kesitler sunmakta ve böylece kadın hayranların kolayca özdeşleşmesini sağlamaktadır. Hayranlar, izledikleri dizilerdeki karakterleri kendileriyle özdeşleştirerek, karakterlerle duygusal bir bağ kurma eğilimindedirler. Dizilerdeki romantizm ise duyguların farklı bir bireysel alana geçmesine olanak tanımaktadır. Böylece k-dizileri, romantik hikayeleri ve karakterleri ile dikkat çekmektedir. Örneğin Çin’de yapılan bir çalışmada “K-dramaların aktör özellikleri, oyunculuk becerileri, aşk hikayelerin geliştirilmesi önemlidir.” (Hwang, 2014, s. 20) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, aşk hikayelerinde bulunan unsurların, izleyicilerin memnuniyetini etkileyen önemli faktörler arasında yer aldığını göstermektedir.

Kore dizileri uzun yıllardır aşk ve romantizm temasına büyük önem vermekte ve bu tema genellikle büyük bir başarıyla işlenmektedir. Kore dizilerinde sıkça kullanılan sırt üstü gezintiler, bilek tutma, şemsiye tutma gibi romantik jestler, diğer ülkelerin dizilerinde pek sık rastlanmayan ve özellikle Kore kültüründe sevgi dolu bir bağı ifade etmek için kullanılan hareketlerdir. Bu jestler, Kore dizilerinin romantik aşk hikayelerine farklı bir boyut kazandırarak, izleyicileri derinden etkilemektedir. Kore dizileri, romantizmi işleme biçimleri ve karakterler arasındaki yoğun duygusal bağları ile öne çıkmaktadır. Bu sayede, izleyicilerin duygusal bir bağ kurması kolaylaşmaktadır. Kore dizilerindeki romantik jestler, izleyiciler

arasında bir kültürel bağ oluşturmakta ve bu jestler, izleyicilerin hikayeye daha fazla dahil olmalarını ve duygusal olarak yatırım yapmalarını sağlamaktadır.

“İlk başta insanın hoşuna giden şeyler bunlar, tatlı küçük şeyler olur ya insanı heyecanlandıran öyle şeylerdi. Bir insanın sana arkadan sarılması, sana dönüp şemsiye getirmesi ...bunları ABD dizisinde görmedim. Bizim kültürümüze daha yakın görüyorum. Bu hareketlerin Amerikan kültüründe ya da izlediğim diğer dizilerde yok. Onlar daha direk işin içine giriyor.” (E, 26 yaş).

“Ooo ne kadar romantikmiş falan diyorum. Koreli erkekler böyleymiş. Gerçekten böyle mi davranıyorlarmış diye düşünüyordum. Gerçekten çok mu düşüncelilermiş. Empatileri çok mu yüksekmiş. Amerikan dizilerinde bunu görmedim. En fazla sarılıyor. Hediye falan veriyor. Romantik olarak etkisi fazla geçmiyor. Kore dizisi o duyguyu tamamen veriyor, sıkıyor. O yüzden daha iyi benim için. Kadına davranışı farklı bir şey. Kadını öne çıkarıyor. Onun değerli olduğunu hissettiriyor. Bu da büyük etki. Kadın olarak hepimizin beklediği şeyler.” (Ş, 25 yaş).

Kore dizilerinde, sıradan romantik aşk üçgenleri konu alınırken, Amerikan ve diğer ülke dizilerinden farklı bir yaklaşım benimsenmektedir. Kore dizilerinde, romantizm daha yavaş ve daha zarif bir şekilde işlenmektedir. Bu dizilerde el/bilek tutma, arkadan sarılma ve şemsiye tutma gibi basit hareketler önemlidir ve sıkça kullanılır. Bu hareketler, karakterler arasındaki duygusal bağ arttırmaya yardımcı olur ve romantik bir atmosfer yaratır. Özellikle erkek karakterlerin, kadın karakterlere karşı gösterdikleri duyarlılık ve hassasiyet, izleyicileri etkilemektedir. Bu tür davranışlar, Amerikan dizilerinde gördüğümüz romantizm anlayışından oldukça farklıdır. Kore dizilerindeki romantizm, daha çok duygusal bir bağ kurma ve karşılıklı anlayışa dayanır. Dizilerdeki romantik davranışlarla her kadın, dizinin bir parçası olduğunu düşünmekte ve diziyi izlerken kendini değerli hissetmektedir. Adorno’nun da belirttiği gibi, “Kültür endüstrisi, gündelik yaşamı cennet gibi sunar.” (W.Adorno, 2009, s. 75). Kültür endüstrisi, insanların gerçek hayatlarından kaçmalarına neden olacak şekilde, gündelik hayatı gerçeküstü ve idealize edilmiş bir şekilde göstermektedir. Böylece günlük yaşamda hoş giden davranışlar, kültür endüstrisi tarafından sunulmaktadır. Bu sunum, insanların günlük yaşamlarında hoşlandıkları davranışları yansıtmakta ve özellikle kadın hayranlar bu davranışlara dayanarak farklı ilişkiler kurmaktadır.

“Televizyon izleyicileri, keyif aldıkları en önemli faktörün ihtiyaçlarını tatmin etmek olduğunu düşünürler ve aslında komedi her zaman gerekli değildir. Romantizmde seyircinin ruhuna dokunabilir ve Kore dizileri farklı beklentileri karşılamaktadır.” (Huang, 2009, s. 124). Romantizm konusunda kendilerinde eksiklik hisseden hayranlar, bu davranış biçimlerini takip ederek keyif almaktadır. Adorno’nun ifadesiyle “İnsanlara hayali bir mutluluk uydurarak onları aldatır.” (W.Adorno, 2009, s. 119). Bu bağlamda, romantikleşen kişilerin davranışları ve hayranların dizi izleme şekilleri de bu aldatmacanın bir örneğidir. Gerçek dünyadan uzaklaşarak televizyon dizileri izlemek, bazı insanlara düşsel bir mutluluk sağlayarak gerçek hayattan kaçmalarına olanak tanır. Bu durum, Adorno’nun eleştirdiği durumlardan biridir.

Kore Müziği (K-pop)

Bu bölümde, hayranlara “Neden insanlar K-pop müziği dinler?”, “K-pop idollerinin hayranlar üzerindeki etkileri nelerdir?”, “K-pop müziğinin diğer türlerden farklı ve dikkat çekici yönleri nelerdir?” gibi konular hakkında sorular sorulmuştur.

“İlk Playfull Kiss’i izledikten sonra çalan şarkuları araştırdım. SS501 grubuna baktım ve ilgimi çekti. SS501 ne demek diye internete girdim. Bir de ben araştırmayı seven birisiyim bir kelimeyi bilmiyorsam, hemen araştırırım. Hemen girdim baktım. 5 tane adam, isimleri var, üyeleri yaşları, nereli oldukları falan diye bir müzik dinliyorsun sonra başka bir müzik daha dinliyorsun. Sonra Boys Over Flowers’ da çalan şarkı (stand by me) Shine grubunu buldum. Her birine bakıyorsun beşer tane insan var. Belki daha fazla. Sonra Facebook da karşına çıkıyor. Bunlar bir grup bizde yok. Onlarda grup kültürü varmış. Bu grupların yöneticisi kim onların bir ismi varmış. Bunları araştırıp öğreniyorsun. Sonra buluyorsun.” (E, 24 yaş).

“Böyle 6-7 kişi olması, bir yandan da güzel bence Türkiye’de o hiç yok. Ama insana çeşitlilik veriyor, görsellik açısından. O grupta seni bağlayacak daha çok şey oluyor. Dans koreografileri daha gösterişli oluyor. Birbirini tamamlıyor gibi. Hayranlar daha fazla kişi olmasını seviyor. Üyeler arasında ilişki kurmayı seviyor. Hep öyle takip ediyorlar. Konser kayıtlarını izleyip, o şunu yaptı, bunu yaptı.” (A, 22 yaş).

“Grupların çok olması başta garip gelmişti. O kadar kalabalık grup olur mu ya? Diye düşünmüştüm. Ama gruplarda dans içeriği olunca vokal, rap hem dans içeriğinin olması ister istemez o alandaki yetenekli kişilerin grupta olmasını gerektirdiği için grupların kalabalık olmasını gerektiğini düşünüyorum.” (F, 28 yaş).

“Bir grubu çok yönlü yapar. Grupa bir şey yaptıklarında da daha çok etkili olur. Diye düşünüyorum... Koreografi olunca daha güzel oluyor. Grupların kalabalık olması daha cüretkâr, daha cesur oluyor. 4 kişilik bir grupta çok şey hareketler olmasını beklemiyorum. Görsellik şov açısından ama bir bütün herkes dansçı kullanıyor orası ayrı bir dava ama. Hepsinin idol olduğunu düşünürsek, daha güzel bir etkisi oluyor.” (G, 25 yaş).

K-pop ve Amerikan pop müziği birçok yönden benzerliği olmasına rağmen, k-pop’ı benzersiz yapan şey grubun içerisindeki idol çokluğudur. Çoğu hayranın gözüne çarpan ilk şey, bir k-pop grubunun içinde çok sayıda üye barındırmasıdır. K-pop gruplarındaki idollerin sayıca fazla olması, farklı becerilerini sergileme alanı sunmaktadır. Bu durum, k-pop gruplarını çok yönlü yapmaktadır. Birden fazla üyeye sahip olmaları, koreografileri ve dans uyumlarıyla hayranları etkisi altına almaktadır. K-pop grup dansları görsel bir şova dönüşmektedir. Farklı beğeni ölçütlerine sahip olan hayranlar, kendi düşünce yapılarına uygun idolleri grup üyeleri arasında kolaylıkla keşfetmelerine imkan sağlamaktadır. Grupların çok sayıda üyeye sahip olması, hayranları etkileme açısından önemli bir faktördür.

Görsel açıdan estetik değerler, her zaman k-pop’ın önemli bir parçasını oluşturmuştur. K-pop idolleri hem koreografi hem de görsel şovlar açısından daha fazla görünüşe ve görselliğe dayalı rolleri benimserler. Büyük gruplar, yeni ve özgün oluşumları temsil ederler ve koreografi bölümleri arasındaki geçişleri kolaylaştırırlar. Küresel çapta hayranlara hitap etmek zordur, bu yüzden tüm hayranların zevkine uygun olacak daha fazla çeşitlilik sağlanmalıdır. İsrail’de yapılan bir araştırmada; “K-pop müziği, izleyicilere görsel ve işitsel açıdan keyifli bir deneyim

sunarak, hayranların ilgisini çekmektedir.” (Otmazgin & Lyan, 2013:79). Görüşmecinin ifadesiyle “Görsellik şov açısından ama bir bütün herkes dansçı kullanıyor orası ayrı bir dava ama. Hepsinin idol olduğunu düşünürsek, daha güzel bir etkisi oluyor.” Hayranlar tarafından idol gruplarının örnek kişi olarak kabul edilmesinde, genellikle masumiyet ve samimiyet imajları belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, idol görünüşleri ve davranışları, kusursuz bir imaj yaratmak için özenle seçilmektedir. “Çeşitliliğin fazla olması Adorno’nun deyimiyile, herkes için uygun bir şey öngörülür ve böylelikle bu işlemlerden kimse kaçamazdı.” (W.Adorno, 2009, s. 51). Theodor Adorno, tüketim kültürünün, tüketicilerin kaçamayacakları şekilde, toplumun tüm kesimlerine hitap eden ve ilgi uyandıran materyaller sunarak kendisini sürdürdüğünü belirtmektedir. Bu kültür, bireylerin yaşamlarını ele geçirir ve kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirir. K-pop grupları da benzer bir şekilde, çeşitlilik, görsellik ve koreografi gibi unsurları kullanarak hayran kitlesini genişletmeyi amaçlamaktadır. Bu gruplar, idollerin kişilikleri ve yetenekleri üzerine inşa edilen bir imaj yaratır ve sıkı bir yönetim altında çalışarak tüketim kültürü içinde varlıklarını sürdürürler.

Burada, görüşme yapılan kişilere, k-pop müzik videolarının hangi çekici özelliklere sahip olduğu ve diğer müzik videolarından nasıl ayrıldığı hakkında sorular sorulmuştur.

“Müzik kliplerin de senaryoya odaklanıyorlar. Adamların bir senaryosu var. Hele BTS’de, kızlar çok paylaşıyor. BTS’de kullanılan sözler olsun orada kullanılan bir eşya yazı. Arka plandaki bir bölümü, bir gönderme var sen arkadakini merak ediyorsun. Öndekiyle onu karşılaştırıyorsun. Bir bağlantı var. Bir örüntü var. İlk dikkatimi çeken dans, dansın koreografisi, kıyafetlere odaklanıyorsun. Sonra kişilere tek tek o gruptaki üyelerde kimmiş. Önde mi duruyor, arkada mı duruyor. Bizim kültürümüzde şu var. Bir şey hazırladığımız zaman arka üçlüysen hep arka üçlüsün hiç öne geçmiyorsun. Kore kliplerinde öyle değil. Bir klipte öndeysen arkaya, arkadaysa öne geliyorsun. Bir yer değiştirme var. Biz de yok ya önde ya arkada. Sonra mekâna odaklanıyorsun. Mekândaki renk değişimleri BTS klibinde su sahnesi vardı. Sahneye su veriliyordu. Ben onu efekt zannediyordum. Kızlar arasında dedikodusu geçmişti. Gerçekten su vermişler, söyle çekmişler diye izliyoruz. Klibin arka planına odaklanmıştık. Gerçekten su vermişler. Adamlar emeklerin karşılığını alıyor. Bir şey için gerçekten uğraşıyorlar. Yeşil bir perdenin önünde bir şey yok. Amerika’dakiler öyle. Basit ya paten ya da kayak kayıyorlar. Oyuncululuyla sesiyle Show programlarına katılarak hep görüyoruz. Kadınların daha dansları daha naif, jessy-sert bir kadın ilk önce bunlar çıkış yaparken, naif çıkıyor, sonraları kişiliklerini dönüştürüyorlar.” (E, 24 yaş).

“Teknoloji çok yüksek, görsellik yüksek, moda bir örüntü içinde uyumlu oluyor. Yüksek teknoloji kullanmaları, makyajları, şarkı söylerken, dans ederken gösterdiği, mimik ve jestlerdi. Bunlarda etki ediyorlar. Cool davranıyor, şarkıya göre. Bts’in belirli bir olay örgüsü oluyor. İnsan da merak uyandırıyor. Acaba diğer albümde hikayenin neresi devam edecek, onu merak ediyorsun. Teoriler üretiliyor. Diğer bölümde bu olacak, şu olacak, diğer gruplarda oluyor. GOT7 grubunda da oluyor. GIRLFRIEND var. Teoriler olduğunu söylüyorlar. Ne olacak oda merak uyandırıyor. Şarkı söyleyen şarkıcı olarak biliyorsun. Bir de oyuncululuğunu görüyorsun. Nasıl oynadığını görüyorsun.” (Ş, 25 yaş).

“Direk görselliğe odaklanıyorlar. Yüzü güzel olan kliplerde daha çok gösteriliyor. Biraz daha dikkat çekici olsun. Şarkıyı klibe uyarlıyorlar. Bir konu üzerinde işleniyor genelde görsellik ön planda oluyor genellikle.” (F, 28 yaş).

“Kore kliplerin de renklere odaklanıyorlar. Hareketler canlılık. Birçok Kore kliplerini gördüm. Ama dikkatimi çeken şey renkli olması. Çok renkliler, giydiği kıyafetler, sanatçılar kullanılan açılar, makyajları çok renkliler.” (A, 22 yaş).

K-pop müziği, görsel estetiği ön plana çıkaran bir popüler kültür fenomenidir. K-pop sanatçıları, müzik videoları, canlı performansları ve sahne gösterileri aracılığıyla görsel bir şölen sunarak hayranlarına unutulmaz bir deneyim yaşatmayı hedeflemektedirler. Aslında, k-pop endüstrisinde tanınmış unsurlar bulunmasına rağmen, aynı zamanda yenilikler de mevcuttur. Bu yenilikler özellikle koreografi alanında kendini göstermektedir. Ayrıca hayranlar, müzik videolarında anlatılan hikayelerin olay örgülerini takip ederek teorilere katılırlar. Bunun yanı sıra görsellik, k-pop müzik videolarında ilk fark edilen öğelerden biridir. Bunun nedeni, renkli sahneler, özenle seçilmiş kıyafetler, sanatçıların kullanılan açıları ve makyajları gibi görsel unsurların büyük önem taşımasıdır. Bu nedenle k-pop hayranlarının ilgisinde fiziksel görünüm büyük bir rol oynamaktadır. Bu durum, k-pop müziğinin popülerliğinde ve kültürel etkisinde önemli bir rol oynamaktadır. “Görsel imgeyi vurgulayan, hızlı tempo ve neşeli fon müziği ile son modayı takip eden bir video nesli olduğudur.” (Mee, 2005, s. 3). K-pop müzik videoları, renkli kostümleri, ilginç sahne tasarımları, yaratıcı koreografileri ve diğer görsel unsurlarla doludur. Bu unsurlar, k-pop hayranlarının zevklerini tatmin etmek için tasarlanmıştır.

K-pop müziği, genellikle aşk ve ilişkiler gibi kişisel konulara odaklanan diğer pop müziklerinden farklı olarak, sıklıkla toplumsal ve sosyal konulara da değinmektedir. K-pop müziği sadece renkli kostümler ve yaratıcı koreografilerle dolu değil, aynı zamanda müziğin gücünü kullanarak insanlarda farkındalık yaratmak için de kullanılan bir araçtır. Eğitim, toplumsal baskı, intihar gibi çeşitli konular, k-pop şarkılarında ele alınmaktadır.

“Önemsiyorum, anlamları güzel oluyor. Bts’in let me know şarkısı var ya o çok hoşuma gidiyor. Çünkü tekrarlama yok. Bizdeki gibi nakarat söz tekrarlama yok. Bizdeki Demet Akalın gibi hep sözleri tekrar ediyor. Ama Kore müzikleri öyle değil, Kore’de bir hikaye var.” (E,24 yaş).

“Bts’in love yourself kampanyası vardı. Okulda şiddete maruz kalıyorlar. Bir sürü sıkıntılar çekiyorlar. Aşağılanma olsun onlara karşı şiddeti önlemek amacıyla kampanya başlatmışlar. Çok etkiliyorlar insanı, mutluluk veriyorlar. Seni kötü düşüncelerden arındırıyorlar. Seni değerli hissettiriyorlar. Sürekli aşk sözleri de değil. Ruh haline bakılarak aşk sözleri de dinleyebilir ama verdiği mesajda önemli. (Lise ve ortaokul çağındasın böyle şeylere daha çok ihtiyacın oluyor). Karışık oluyorsun insanın kafası onu dinlediğinde daha rahat oluyor. Sözlerinin rahatlatıcı etkisi var.” (Ş, 27 yaş).

“Bence sözlerin klibe yansımaları kullanıyorlar. Anlamını yansıtıyorlar. Sözlerde bir hikaye anlatımı var. Stray Kids kliplerinde mesaj veriyor. Gelecek şarkıları spoil içeriyor. Bizi heyecanlandırıyor. Klbin içinde o tarz ayrıntılara yer veriyor. Bazı kliplerinde de Türk Bayrağı görüyorsun oda bir iç çektiriyor. Heyecanlandırıyor.” (Ş, 25 yaş).

K-pop hayranlarına göre, k-pop müzik videolarının büyük çoğunluğu bir hikaye anlatımı içerir ve bu hikayeler, hayranların ilgisini çekecek ve bir sonraki videoyu merakla beklemelerini

sağlayacak ipuçları vermektedir. Teorilerde ve hikayelerde verilen mesajla ilgilenen bir sürü insan vardır. “Binark’a göre de BTS’in başarısının arkasında yatan sebeplerinden birisi, şarkı sözlerinin küresel arenadaki gençliğin sorunlarıyla (eğitim baskısı, işsizlik kaygısı, aile içi şiddet, kim olduğunu bilmeme, sevgisizlik, cinsellik ve yabancılaşma vb.) temellenmesidir.” (aktaran Keskin, s. 160). BTS ve STRAY KIDS gibi birçok k-pop grubu, müziklerinde ve kliplerinde toplumsal sorunlara değinerek sosyal mesajlar verirler. Bu gruplar, genellikle genç hayran kitlesine hitap ederler ve hayranlarını toplumsal konulara duyarlı olmaya teşvik ederler. “Karanlık düşünceleri, kaygıyı ve depresyonu bilirler ve bunlarla ilişki kurabilirler, sadece müziklerini dinlemek, performanslarını izlemek ya da röportajlarda ve şovlarda kendilerine sadık kaldıklarını görmek bana yalnız olmadığımı hissettiriyor, müziklerini dinlediğimde mutlu olmamı kolaylaştırıyor.” (Scott, 2018). K-pop müziğini dinlemek ve performanslarını izlemek, hayranların kötü düşüncelerinden arınmalarına yardımcı olmakta, ayrıca şarkı sözlerinde verilen mesajlar, hayranların kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlamaktadır. K-pop şarkıları, rahatlatıcı sözleri ve hikaye anlatımıyla hayranları pasif konumdan çıkartarak aktif bir konuma getirmekte ve hayranların ilgisini canlı tutmaktadır.

K-pop şarkı sözleri ve müzik videolarındaki hikaye anlatımı, günümüzde büyük ölçüde metalaşmıştır ve anlık olarak tüketilmektedir. Bu müzik videolarındaki hikaye anlatımı, genellikle ilgi çekici ve duygusal sahnelerle doludur ve dinleyicilerin dikkatini çekmek için tasarlanmıştır. Görüşmecinin “Lise ve ortaokul çağındasın böyle şeylere daha çok ihtiyacın oluyor. Karışık oluyorsun insanın kafası onu dinlediğinde daha rahat oluyor. Sözlerinin rahatlatıcı etkisi var.” sözlerinden de anlaşılacağı gibi, ergenlik yıllarında kafa karışıklığı yaşayanlar için k-pop müziği güzel bir kaçış fırsatıdır. K-pop müziğinin şarkı sözleri, kafa karışıklığı yaşayan hayranların hayatlarına etki ederek onların rahatlamasına yardımcı olmaktadır.

“Çok masum çok saf gözükiyorlar. Sevecen bütün her şey buna çıkıyor. Sevecen bir tavır sergiliyorlar. Tatlı, içten asla yapaylık yok. Yapay olanlar genelde kötü karakterler. Çıkar ilişkileri olan kötü karakterler gibi. Karakterler her zaman herkesin yardımına koşan öyle yansıtılıyor. Tatlılık, sevecenlik, masumluk, kibarlık.” (K, 25 yaş).

“Sanırım müzikleri ve renkli olmaları ya da hareketli olmaları, zaten çok fazla dram üzerine dram yaşıyoruz şu günlerde, onların renkliliği insanın hoşuna gidiyor.” (E, 25 yaş).

Yukarıda belirtildiği gibi, k-pop dünyası, k-idollarıyla ve müzik videolarındaki renkleriyle büyüleyici bir özelliğe sahiptir. K-pop’ın o renkli ve eğlenceli dünyası hayranları etkilemektedir. Bu müzik tarzı, insanların hayatın zorluklarından kaçış noktası olarak tercih ettiği bir seçenek olarak görülmektedir. Kültür endüstrisi ürünleri sadece insanların boş zamanlarını doldurmaları için değil, aynı zamanda gerçek dünyanın streslerinden uzaklaşmaları ve rahatlamaları için de sunulur. Adorno’ya göre, kültür endüstrisi tarafından sunulan şeyleri tüketmek, bir tür aldatmacadır. Kültür endüstrisi, tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ürünler sunan bir sektördür. Bu sektör, pazarlama teknikleri kullanarak insanları belirli tüketim alışkanlıklarına yönlendirir. Bu tüketim alışkanlıkları genellikle hazza dayalıdır ve insanların kendi özgür iradeleriyle seçim yapmalarına olanak tanımayacak şekilde sunulur. Kültür endüstrisi, insanların özgür iradeyle seçim yapmak yerine, sunmuş olduğu ürünlerin cazibesine kapılan insanları kontrol altına almaktadır. Özellikle gençler, popüler kültürün etkileme gücüne

maruz kalmaktadırlar ve bu da belirlenen standartlara uygun davranışlar sergilemelerine sebep olmaktadır.

Görüşmecinin ifadesinden hareketle “Çok masum çok saf gözüküyorlar. Sevecen bütün her şey buna çıkıyor. Sevecen bir tavır sergiliyorlar. Tatlılık, sevecenlik, masumluk, kibarlık.” K-pop endüstrisi, Batı’nın sert imajından farklı olarak, idolleri daha masum, sevimli ve sevecen bir imaja sahip kılarak dış görünümünü daha çekici bir hale getirmektedir. “Hallyu yıldızlarının dışlaştırılmış aşık olunacak ideal erkeklik imajının (soft masculinity) her ne kadar ‘bishonen’, ‘kawaii’ veya ‘kkonminam’ kökenli Konfüçyanist gelenekten beslenen yönleri bulunsa da günümüz küresel pazarında özellikle bayan izler kitlenin beğeni ve hazzına sunulan (erkekliğin yeniden üretimine dayanan ve hegemonik erkekliğe alternatif) popüler erkeklik imajı olarak sunulduğu gözlemlenmiştir.” (Keskin, 2020, s. 18-19). K-pop, erkeklerin görünüşleriyle (tatlılık, sevimlilik, masumluk, kibarlık) yeni bir erkeklik imajı oluşturmuştur. Bu yeni imaj, hayranlarını etkilemektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Kültürel küreselleşme tarihsel olarak Batı kültürü ve Amerikan kültürü tarafından etkilenmiş olsa da son zamanlarda Asya kültürleri de küresel popüler kültürün bir parçası haline gelmiştir. Hallyu, küresel kültürel etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve Güney Kore kültürünü dünya genelinde popüler hale getiren bir fenomendir. Hallyu, Batı ve Asya etkilerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir kültürel sentezdir. Hallyu, Güney Kore’nin kültürel bir fenomen haline gelmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu fenomen, Güney Kore’nin eğlence endüstrisindeki büyük ilerlemeleri ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri sayesinde dünya çapında büyük bir etki yaratmıştır. Hallyu kültürü, Doğu Asya’dan yayılan ve uluslararası sınırları aşan bir kültürdür ve farklı bir kültür olarak kabul edilmektedir. Sınırları aşan o kültürü anlamak ve yorumlamak önemlidir. Bu çalışmada, Kayseri’deki hayranların Kore müziğini ve Kore dizilerini sevme nedenlerinden hareketle varılan sonuç, Kore dizilerinin Batılı yapımlara göre cinselliği ve çıplaklığı daha az barındırması ve daha muhafazakar sahneler içermesidir.

Kore dizilerinin çekiciliğine katkıda bulunan faktörlerden biri, genellikle sınırlı sayıda bölümden oluşmalarıdır. Kore dizilerinin bu özelliği, izleyicilerin ilgisini çekmektedir çünkü daha kısa ve yoğun bir hikaye anlatımı sunmaktadır. Batı/Amerikan yapımı pembe diziler ise genellikle daha uzun sürelidir. Diğer diziler gibi sezonluk olmaması, dizide anlatılan hikayenin daha az karmaşık hale gelmesini sağlar. Bu nedenle Kore dizileri daha hızlı ve kolay tüketilebilir hale gelir. Amerikan dizilerinde olaylar hızlı gelişirken, Kore dizilerinde ise daha yavaş ve duyguyu yüklü ilerlemeler görülür. Bu durum oyuncularını ve diziyi daha etkileyici hale getirir.

İdollerin sevimli ve romantik hareketleri, izleyiciler tarafından dikkat çekici bulunmaktadır. Diğer dizilerde bulunması zor olan romantizm ve romantik davranışlar, hayranlara rahatlama ve gündelik hayatın verdiği sıkıntılardan kurtulma imkanı sunmaktadır. Aşk acısı, sevdiği için ona kıyamama, her şeyi göze alma, el bileğinden tutma gibi hareketler masumiyetin göstergesidir. Bu hareketler Kore erkeklerini daha romantik yapmaktadır. Anlatılan bir konu, hikaye temaları ve karakter davranışları, hayranlarla bağ kurmak için önemli bir etkidir. Bu tür hikayeler, genellikle basit bir konuya ve anlatıya sahiptir. Görüşmecinin ifadesiyle de destekleyecek olursak “Kore dizisi o duyguyu tamamen veriyor, sıkıyıyor. O yüzden daha iyi benim için. Kadına davranışı farklı bir şey. Kadını öne çıkarıyor. Onun değerli olduğunu

hissettiriyor. Bu da büyük etki. Kadın olarak hepimizin beklediği şeyler.” Hayranlar, Kore dizilerinde gösterilen saf ve gerçek aşka benzer bir yaşam biçimini arzulamaktadırlar ve bu duygunun günlük hayatta da tecrübe edilebileceğine olan inancı benimsemektedirler. “İnsan ilişkilerine ve sosyal gerçeklere yapılan duygusal yatırım seviyesi, kadınları Kore dramalarına çekmeye devam eden önemli bir popüler zevk kaynağı oluşturuyor.” (The Korean Wave, 2011, s. 74). Kore dizilerinin yoğun duygusal deneyimler sunması ve küresel ölçekte popülerlik kazanmaları, büyük bir hayran kitlesine sahip olmalarını sağlamıştır.

Kore dizilerinde gösterilen yoğun duygusallığın yanı sıra Konfüçyanizm etkisinde görülmektedir. Konfüçyanizm öğretisinin getirdiği ahlaki öğretiler, dizilerde gösterilmektedir. Kore dizilerinin izleyici kitlesi arasında popüler olmasının nedenlerinden biri, geleneksel ve Batılı unsurların bir arada bulunduğu kültürlerarası etkileşimin içinde yer almasıdır. Kore dizileri, geleneksel ve modern unsurları başarılı bir şekilde harmanlayarak, izleyicilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. “Müslüman ülkelerle karşılaştırıldığında daha az müstehcen ve Müslüman ülkeler dramaları ‘güvenli’ bulmaktadır.” (The Korean Wave, 2011, s. 72). Kore dizilerine ilgi duyan hayranlar, bu ahlaki değerleri kendi kültürlerine yakın bulmaktadır.

“Kültürel unsurlara dayanan başka benzerlik veya yakınlık seviyeleri de vardır: giyim, etnik tipler, jestler, beden dili, mizah tanımları, hikaye akışı hakkında fikirler, müzik gelenekleri, dini unsurlar, vb değişkenlik gösterebilir.” (Straubhaar & Pastina, 2005, s. 74). Bu kültürel unsurlar, benzerlik ve yakınlık seviyelerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kore dizilerinde ahlaka uygun davranışların uygun seviyede işlenmesi, hayranlar arasında kültürel bir yakınlık oluşturmada ve bu özellik, dizilerin daha hızlı keşfedilmesine ve hayranların hikayenin içine daha kolay bir şekilde girmesine olanak tanımaktadır.

Görüşmecilere göre, k-pop müziği, kendine özgü bir tarzı ve estetiği olan bir müzik türüdür. Bu müzik tarzı, özellikle gençler tarafından temsil edilmektedir ve müzik kliplerindeki çekici dans hareketleri, hikaye anlatımı ve koreografileri ile dikkat çekmektedir. Bu özellikler, k-pop’ın başarısında önemli bir etkiye sahiptir. K-pop müziğinde, koreografilerde hikaye anlatımı kültür endüstrisi tarafından bilinçli bir şekilde üretilmektedir. “Kültür endüstrisinin ideolojisi, kitle endüstrisinin bir parçası olmuş müziği kullanmaktadır. Bu kullanım biçimi ile müzik bu ideoloji için artık tamamı ile bir meta olmuştur.” (Akkol, 2018, s. 12). Bu kullanım, müziği ideolojik bir araç olarak kullanma eğilimindedir ve k-pop müziği de bu ideolojik amaca hizmet eden kültür endüstrisinin bir ürünüdür. “Müziğin ticari bir metaya dönüşmesi özellikle kapitalist toplumlarda kaçınılmazdır.” (Akkol, 2018, s. 115). Bu nedenle k-pop müziğinin de bir meta haline dönüşmesi, kültür endüstrisi tarafından yayılmasını kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. K-pop müziğinin popülerliğinin artmasının nedenlerinden biri, müziğin ticarileştirilmesi ve pazarlanmasıdır.

K-pop’ı dinleme nedenleri arasında renkli kullanım, kıyafetler, müzik videolarındaki mesajlar ve tatlı hareketler de yer almaktadır. “Pop, rap, R&B, punk, rock, soul gibi müzik türlerini tek çatıda toplamayı başaran k-pop sadece müzik olarak ele alınamaz, ışıltılı sahneleri, dans performansları ve idollerleriyle bir kültürden bahsedilmektedir.” (Eke, s. 434). Bu da 21. yüzyılın müzik anlayışının büyük ölçüde görselliğe odaklandığını göstermektedir.

Vurgulanması gereken diğer konu ise; Koreli sanatçıların grup olarak çıkış yapması ve dans hareketlerinin hem kolay algılanabilir olması hem de güzel görünmesidir. K-pop müziği sadece

sese değil aynı zamanda dans, koreografi gibi görsel görüntüye odaklandığı için bu grup kültürünü başka bir düzeye taşımaktadır. Görüşmecilerin ifade ettiği gibi, şarkıcılar dansçıları görsel açıdan kullanabilirler, ancak her birinin ayrı ayrı idol olması grubu daha çekici hale getirmektedir. Bu özellikler, K-pop’ın diğer türlerden farklılaşmasında ve hayranlarını kendine çekmesinde etkin bir rol oynamaktadır. K-pop müziğinin çeşitliliği, hayranların dikkatini çekerek kendi zevklerine ve tercihlerine uygun idolleri kolayca bulmalarını sağlamaktadır. “Sahne yalnızca müzik icra edilen bir alan değildir, dans, koreografi, dekor, giysiler, müzik ve seslerin tınılarının kesiştiği etkileşimsel bir alandır.” (aktaran Keskin, 2004, s.163). K-pop, kendine özgü dansları, imajları ve koreografileri ile öne çıkarak, farklı içerikleriyle geniş bir hayran kitlesinin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Küreselleşen dünyada sınırları aşarak, farklı etnik kökenlerden hayranlara ulaşmıştır.

K-pop ve k-dizileri, kültür endüstrisinin bir ürünüdür ve kapitalizm sisteminin sunduğu bir pazarda yer almaktadır. Bu sektör, tüketicilerin/hayranların istedikleri ürünleri kolayca bulabildiği bir pazar alanı oluşturmaktadır. Bu ürünlerin popülerliği, üreticilerin ticari başarısını artırmakta ve bu da sektörün büyümesine katkı sağlamaktadır. Hallyu, kültür endüstrisi tarafından güçlü bir şekilde oluşturulan duygu ve haz kültürüne dayanmaktadır. Tüm dünyadaki farklı sınıflardan insanlar, ortak bir beğeni anlayışı sergileyerek Hallyu’ya ilgi göstermektedir. Hallyu kültürü, farklı içerikler sunmasına rağmen, bu içeriklerin tüketimi tamamen özgür iradeye dayanmamaktadır. Tüm bu içerikler, kültür endüstrisi tarafından planlanmakta ve üretim araçlarına sahip olanlar tarafından üretilmektedir.

Ekonomik sermayeyi elinde bulunduran sınıflar, tarih boyunca toplumları etkileme gücüne sahip olmuştur. Bu sınıflar, sahip oldukları zenginlik ve kaynaklar sayesinde medya, reklam, kültür sanat gibi alanlarda etkinlikler düzenleyerek, kitleleri biçimlendirmişlerdir. Bu etkileme gücü, farklı sınıfları bir araya toplayarak, ortak bir kültür yaratmıştır. Özellikle günümüzde, globalleşme ve teknolojinin gelişimiyle birlikte, dünya çapında yayılan bir tüketim kültürü oluşmuştur. Bu kültürde, müzik, film ve diğer popüler kültür ürünleri, geniş kitleler tarafından benimsenerek, tüketilmekte ve takip edilmektedir. Ekonomik sermayeyi elinde bulunduran sınıfların etkisiyle, toplumlar üzerinde büyük bir kültürel etki yaratılmıştır. Bu etki, farklı sınıfları bir araya getirerek, ortak bir kültür yaratmalarına neden olmuştur. Bu süreçte, tüketim kültürü ve popüler kültür ürünleri, insanların ortak bir dilde buluşmasına yardımcı olmuştur. McDonald’s örneğinde olduğu gibi, Hallyu Dalgasında küresel çapta büyük bir etki yaratmaktadır. Kore’nin popüler kültürü; Kore müziği, Kore dizileri ve filmleri gibi birçok sanat dalı, dünya genelindeki izleyicileri benzersiz ve etkileyici özellikleriyle cezbederek onlara anlamlı ve eşsiz bir deneyim sunmaktadır. Bu eşsiz deneyim, insanları farklı kültürlerle tanıştırmakla diyalogu arttırmaktadır. Bu dalga, sadece Kore’nin kültürünü dünya çapında tanıtmakla kalmayıp, aynı zamanda insanlar arasında bağlar kurarak küresel bir topluluk oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2009). *Kültür endüstrisi yönetimi*. (Çev. E. Gen, N. Ülner ve M. Tüzel). İletişim Yayınları.
- Akkol, M. L. (2018). Müzik sosyolojisinde t. w. adorno’nun yeri. *Alternatif Politika*, s. 12.
- Asa, S. (2019). *Güney kore popüler kültürü’nün (Hallyu) imam hatip lisesi öğrencilerine etkisi üzerine bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Belkıs, K. (2017). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Bertha, C. & Hitchcock, M. L. (2013). Towards a theory of transcultural fandom. *Journal of Audience and Reception Studies*, 10(1), 43-97.
- Binark, M. (2019). Güney Kore hükümetlerinin kültür politikaları ve sinema endüstrisi destekleri. *sinecine: Sinema Araştırmaları Dergisi*, 153.
- Bok-rae, K. (2015, October). *Past, present and future of Hallyu (Korean Wave)*.
- Chae, C.-J.& O.-G. (2013). Constructing culturally proximate spaces through social network services: The case of hallyu (Korean Wave) in Turkey. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 10(38), 86.
- Culture, K. (2011). *K-drama a new to genre with global appeal*. Korean Culture and Information Service South Korea
- Do, T. E. (2011). *Emergence of the Korean popular culture in the world*. <https://www.theseus.fi/handle/10024/42870>
- Doobo, S. (2013). An Essay on K-pop: Korean wave, idols, and modernity. *Social Studies Education*, 52(2), 13-28.
- Edles, L. D. (2005). *Uygulamalı kültürel sosyoloji*. (Çev. C. Atay). Babil Yayınları.
- Eke, A. N. (2023) Kore pop müziği. *k-pop Zdergisi*. https://www.zdergisi.istanbul/media/magazines/pdf/003.104_k-pop.pdf
- Eun, S. C. (2013). Brilliant hallyu and ilastic surgery. *Korean Med Sci*, 1561.
- Fırat, D. (2017). Küresel yönde ters akış: Asya’dan doğan alternatif bir popüler kültür. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 2(3), 67-74.
- Fiske, J. (1999). *Popüler kültürü anlamak*. (Çev. S. İrvan). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gökalp, E. (2011). *Kültür sosyolojisi*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Hae-Joang, C. (2005). Reading the “Korean Wave” as a sign of global shift . *Korean Journal*, 45(4), 6.
- Hong, S. (2021). *Hallyu after BTS and Netflix*, <https://snuac.snu.ac.kr/eng/index.php/2021/10/14/hallyu-after-bts-and-netflix-issues-and-perspectives/>
- Huang, X. (2009). ‘Korean Wave’ — the popular culture, comes as both cultural and economic imperialism in the east asia. *Asian Social Science*, 5(8), 124.

- Hwang, R.G. (2014). A Study on influence of korean wave cultural contents satisfaction & national image by k-drama characteristic in china. *14 Journal of Korea Entertainment Industry Association*, 8(1), 20.
- Jang, G. & Won, K.P. (2012). Korean wave as tool for korea’s new cultural diplomacy. *Advances in Applied Sociology*, 2(3), 196-202.
- Jeon, W. K. (2013). *The ‘Korean Wave’ and television drama*. Doktora tezi, University of Glasgow, UK. <https://theses.gla.ac.uk/4499/1/2013jeonphd.pdf>
- Ju, S. L. (2010). Korean television dramas in japan :Imagining “East Asianness” and consuming “Nostalgia”. *Asian Women*, 78-79.
- Ju, H. (2010). *Glocalization of the Korean popuer culture in east asia : theorizing the korean wave*. Doktora tezi, Norman University, Oklahoma.
- Karakoç, E. (2009). *Medya ve popüler kültür eleştirel bir yaklaşım*. LiteraTürk Yayını.
- Keskin, A. (2022). *Güney Kore k-pop popüler kültürü ve Türkiye’deki yansımaları: sosyolojik bir inceleme*. Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, A. (2020). Bts veya aşık olunacak erkeklik: Youtube’da netnografik bir analiz. *Egemia Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya Ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, 6(4), 22.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1).
- KOCIS. (2011). *K-pop new force in pop music*. <https://www.korea.net/Resources/Publications/About-Korea/view?articleId=2217>
- KOCIS. (2015). *Drama a new tv genre with global appeal*. <https://www.korea.net/Resources/Publications/About-Korea/view?articleId=2226>
- Kofice. [2017-şanep] 2017 hanryu baeksere. *munhwasanep yanryu sarlyu*, s. 30-116.
- Levkowitz A, Lyan I. (2015). Consuming the other israeli hallyu case study. *Israeli Hallyu Case Study*, 12.
- Lyan I, N. O. (2013). Hallyu across the desert: K-pop fandom in Israel and Palestine. <https://escholarship.org/uc/item/7sm3999r>
- Macit, M. (2018). *Kore dalgası: Küresel popüler kültür fenomeni hallyu/kore dizileri*. Bir yayıncılık.
- Marques, I. S. (2022). *South Korea’s creatroe economy: a case study on the hallyu wave (Korean Wave)*. [https://www.iscap.pt/cei/erei/n10/artigos/In%C3%AAs%20Santos_Luana%20Marques_South%20Korea%C2%B4s%20Creative%20Economy_%20A%20Case%20Study%20on%20the%20Hallyu%20Wave%20\(Korean%20Wave\).pdf](https://www.iscap.pt/cei/erei/n10/artigos/In%C3%AAs%20Santos_Luana%20Marques_South%20Korea%C2%B4s%20Creative%20Economy_%20A%20Case%20Study%20on%20the%20Hallyu%20Wave%20(Korean%20Wave).pdf)
- Mee, K. H. (2005). Korean TV dramas in Taiwan: With an emphasis on the localization process. *Korea Journal*, 45(4), 183–205.
- Özturhan, F. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencilerini güney kore dizilerini izleme durumları ve dizilerin etkileri*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Ravina, M. (2009). Introduction: Conceptualizing the korean wave. *Southeast Review of Asian Studies*, 31, 3-4.
- Salı, D. J. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayını.

- Scott, N. (2018). *BTS won't cure my depression, but loving them helps me cope*. <https://fashionmagazine.com/flare/k-pop-mental-health/>
- Shim, D. (2008). The growth of korean cultural. *Television industry in east asia*, 15.
- Straubhaar, A. C. (2005, June). Multiple proximities between television genres and audiences the schism between telenovelas global distribution and local consumption. *International Communication Gazette* 67(3), 74.
- Tekin, H. H. (2012). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- The Korean Wave. (2011). *A New Pop Culture Phenomenon Contemporary Korea No.1*.
- Türközü, S.G., Türközü, H.K., & Oh Eun, K. (2014). *Kore’yi tanıyarak Korece öğrenelim*. Lotus Yayınları.
- Uwe, F. (2009). *An introduction to qualitative research* . Sage.
- Zhanadılova, A. (2019). *Kazakistan’da popüler kültürün bir göstereni olarak k-pop kimliği (Astana örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.



Religious Responsibility in Catholicism

Katoliklikte Dini Sorumluluk

Aybike Çağlar^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Master's Degree Student, Marmara University, Türkiye

Aybikecaglar14@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8951-6115>

Makale geliş tarihi / First received : 18.12.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 01.08.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Makalemiz için Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu tarafından 14/06/2023 tarihinde 2023-61 sayısı ile etik kurul onayı almıştır.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 12%

Atıf bilgisi / Citation:

Çağlar, A. (2023). Religious responsibility in Catholicism. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 190-213.

ÖZ

İnsanların düşünceleri ve yaşam tarzları her zaman içinde yaşadıkları dönemin etkisinde kalmıştır. Çağdan çağa, nesilden nesle yaşamda birçok şey değişir ve bu değişimler yaşamdaki birçok kavramı etkiler. Birçok insanın hayatının önemli bir parçası olan din, değişimden nasibini almış kavramlardan biridir. Bu durumdan ortaya çıkan soru, insanların dine bağlılıklarının zamanın değişmesiyle değişip değişmediğidir. Bu araştırma makalesinin amacı, nesiller arası farklılıkların dini faaliyetlerin nasıl yürütüldüğü üzerinde bir etkisinin olup olmadığını görmektir. Bu makale, zamanımızda dünyada en fazla müntesibi bulunan Hıristiyanlığın ana mezhebi olan Katolikliği ele alarak, özellikle Katoliklerin her nesilde dini sorumluluklarını yerine getirmeye devam edip etmediklerini ve bu konuda nesiller arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma makalesinin ortaya koyduğu hipotez, Katolik Hıristiyanlar arasında dini pratikleri yerine getirmede her yeni nesilde bir azalma olduğudur. Bu fikri test etmek için, birkaç anketten veri toplanmış ve nesiller arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Bu hipotez, bazı istisnalar dışında, eski nesillerin genç nesillere kıyasla dini pratiklerin çoğuna katılma olasılığının daha yüksek olduğunu göstererek, genel olarak doğrulanmıştır. Bununla birlikte, bazı nesiller, bazı belli dini pratikleri kendinden önceki nesillere göre daha fazla katılma eğilimindedir; ancak bu belirli durumda bile en eski nesilden en genç nesle doğru bir azalma olduğu iddiası doğrulanmıştır. Dolayısıyla bu istisna akılda tutularak, özellikle genç nesiller arasında dini sorumlulukların yerine getirilmesinin zamanla azaldığı iddia edilebilir.

Anahtar kelimeler

Hıristiyanlık, Katoliklik, Kilise, Dini Pratikler, Sakramentler, Nesil, Çağ, Değişim

ABSTRACT

People's thoughts and lifestyles have always been influenced by the times they live in. Many things change in life from one age to the other, or from one generation to the next, and these changes have an impact on many concepts in life. Religion, which is an important part of many people's lives, is one concept that has gotten its share from change. As a result, the question is whether people's adherence to religion changes with the change in time. The goal of this research paper is to see if generational differences have an impact on how religious activities are carried out. With Christianity as the religion with the largest number of adherents in the world and Catholicism as its major denomination, this research paper specifically aims to reveal if Catholics continue to fulfill their religious responsibilities in every generation and if there are any differences between generations in this regard. The hypothesis put forth by this research paper is that there is a decrease in the fulfillment of the religious practices among Catholic Christians in each new generation. To test this idea, data was collected from several surveys and a comparison between generations was made. This hypothesis was confirmed correct in general, although with some exceptions, by demonstrating that the older generations are more likely to be practicing in most of the sacraments compared to the younger generations. However, some generations tend to be more practicing than the previous generations in some specific sacraments; yet, the statement claiming that the execution of this specific practice decreased from the oldest generation until the youngest generation stands rightful. Thus, keeping this exception in mind, the claim should be that the fulfillment of religious responsibilities decreases over time, especially among the youngest generations.

Keywords

Christianity, Catholicism, Church, Religious Practices, Sacraments, Generation, Age, Change

INTRODUCTION

Beliefs have been a big part of life for human beings. Apart from a small number who do not actually believe in anything, people have either believed without being affiliated with a religious group or have been adhering to religions throughout the history that is known to us. This did not change even in our day, many different religions including worldwide ones as well as traditional ones are still on the rise. Findings from 2015 show the population of different world religions in percentage; Christians 31.2%, Muslims 24.1%, Hindus 15.1%, Buddhists 6.9% and 16% of those who identify as not affiliated with religions which includes both non-believers and those who believe but do not adhere to any religion.¹ These numbers show that religion is not seen as something belonging to the past but is still growing in number among people. However, an important question could be asked; do people adhere to a religion by applying it to their lives as a whole system with its decrees, or do they adhere to it as a mere customary belief, selectively? In this shifting age where nothing stays the same, with each new generation people's views on religion change as well; new belief systems rise, and religions change in their application to life. In fact, religions are getting intermingled, and people have begun to adhere to a religion by mere belief without doing anything that this particular religion commands.

Among these many religions, Christianity is the largest one in population, as has been noted above. The estimated percentages of some Christian denominations are; Catholics accounting for 50%, Protestants and Anglicans accounting for 37%, and Orthodox for a mere 12%. (Hackett et al., 2012, p. 17) Thus, the one that takes the lead as the largest is Catholicism. Considering its large population, the question above rises again: Is Catholicism still adhered to by the Catholics as a practiced system, or did it become a customary belief among the new generations?

This research paper aims to reveal these questions that have been put forth, and has taken Catholicism as the field of research on account of it being the largest denomination of the largest religion today.

Thus, it will be researched whether the religious responsibilities that have been formed by the Catholic Church are still practiced by Catholics, especially by the new generation. For this purpose, firstly some information on Catholic Christianity will be given, followed by some studies and statistics on the practices of the Catholics. The obtained data will be examined and a comparison between generations will be made to find an answer to the above-mentioned questions.

The aim of this research paper is to reveal how practicing Catholic Christians are, and to see whether the fulfillment of religious practices changes from generation to generation. The objective behind this is to see if the changes in the world with the passage of time, in the human life and mind specifically, have any effect on religious life especially on the practical life of the people.

This research paper gives answers to the following questions: How does Catholicism differ from other Christian denominations? What are the main practices in Catholicism and how are

¹ For further information, please see: <https://www.pewresearch.org/religion/2017/04/05/the-changing-global-religious-landscape/>.

they executed? How does the execution of these practices change between the older generations and the younger generations? Is there a difference between generations in the fulfillment of different religious practices? How is the correlation between believing in Catholicism in the present day and fulfilling the practices of Catholicism? The hypothesis of this research paper is that there is a decrease in the fulfillment of the religious responsibilities among Catholic Christians in each new generation.

This research paper is mainly focused on the religious practices of Catholicism, thus the first aim of this work is to communicate about the practices put forth by the Catholic Church. For this purpose, both primary and secondary sources will be used to examine the case firsthand and to make use of already collected data. The literature written about Christianity in general as well as written particularly on Catholicism will be reviewed and the data acquired by these will be presented. These particular sources will be found either through online books, articles, and encyclopedias from sources like Academia, Z Library or *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* website or will be found as hardcopy books and for this Library of Marmara University Faculty of Theology and the Library of Center for Islamic Studies will be searched. Later, the statistics of the studies and reports regarding the execution of practices by Catholics will be examined. The studies and reports that will be included in this research paper are collected by the Center for Applied Research in the Apostolate, Pew Research Center, NCLS Research, ACBC National Centre for Pastoral Research, Benedict XVI Centre for Religion and Society, Gallup, and Latin Mass Society and Brierley Consultancy through Faith Survey U.K.

Although a large number of useful studies could be found, there can be a limitation in this work because the studies that will be made use of usually cover certain areas. Thus this can make it hard to talk about the general situation of the Catholic world. Nevertheless, this fact of the study, which will use different centers, makes this limitation a little less of a problem. However, the fact that these studies differ in the years they were carried out could be considered an advantage for the aims of this research paper. When it comes to the primary sources; qualitative and quantitative methods will be used which include a self-made online questionnaire as well as an interview with an authority in one of the Catholic Churches in Istanbul to have a general view on the situation in Istanbul. However, the questionnaire will be a lot narrower in scope compared to the found institutional surveys because of the limited interaction with Catholics. Even though these investigations will not be as comprehensive to obtain a general idea, they will be used as a supporting factor to the studies of a wider scope.

The book *Catechism of the Catholic Church* is written by The Catholic Church. To collect this book, the mission of preparing a draft on the catechism of the Catholics was given by Pope John Paul II in 1986. In this research paper the English translation which was printed in the United Kingdom in 1994 has been used. The importance of this book for this research paper work is that this book includes important things regarding Catholicism, such as the creed, the sacraments the celebrations, and the like in a detailed manner. In this research paper, it will be used mostly for the explanations of the sacraments of Catholicism.

The book *Hıristiyanlık* is written by Şinasi Gündüz and was published by *Türkiye Diyanet Vakfı* for the first time in 2006. The book includes the history, the sources, the principles of faith, the denominations, the religious practices, and the church institution of Christianity in a manner that is not very detailed but efficient to obtain a general idea on every aspect of Christianity;

and this is the reason behind choosing this particular book as one of the main sources of this research paper.

The study report *Sacraments Today: Belief and Practice Among U.S Catholics* is written by Mark M. Gray and Paul M. Perl and has been conducted by the Center for Applied Research in the Apostolate in 2008 in the United States. Center for Applied Research in the Apostolate is a research center that was founded in 1964 which studies Catholicism and Catholic Church. The survey was conducted in 2008 with the participation of 1007 adult Catholic respondents. The survey is about the participation of the individuals in the religious practices and their beliefs about the sacraments. This study includes different sacraments in the survey as well as different demographic characteristics of the respondents. The main concern of this research paper, which is the approaches of different generations to the religious practices, is also a big part of this report; thus, this work can be cited as the fundamental source of this research paper. However, this specific study is supported by different studies of the next years in this research paper.

This research paper will consist of four main chapters. The first chapter will be the Introduction and will include the context of the research paper. In this part, the aims and objectives will be presented and the reason behind the chosen subject will be expressed. It will also be mentioned in which aspects the subject is going to be handled by asking some questions. Later, the methodology of this research paper will be pointed out which includes primary and secondary sources; and some of the main secondary sources to be used in this research paper will be briefly introduced.

The second chapter of this research paper, *What is Catholicism?*, will focus on Catholicism as a denomination. Firstly, Christianity will be briefly introduced, and a short history of how Catholicism differed from other denominations will be presented. Later, the religious practices that are accepted by Catholicism will be mentioned with brief information on how they are carried out. Also, some other worships of Catholics which occur daily, weekly and yearly will be mentioned to give a general idea to the readers, yet the focus will be on the Sacraments, which are the main religious practices in Catholicism.

The third chapter, *Catholic Church Data on the Observance of the Sacraments*, will focus on the studies which provide statistics on various religious practices among Catholics. This chapter will be the main concern of this research paper because of the information it provides. The studies that will be handled here mostly include respondents from various parts of the United States and Australia; yet some limited information on Europe, particularly the United Kingdom, will be presented as well. The demographic characteristics these studies contain generally include gender, race, marital status, education, and generation. In accordance with the aims of this research paper, the focus will only be on the generation differences; here the data on the fulfillment of religious practices by the older generations and the younger will be shown and compared, then inferences will be drawn by each data.

The fourth chapter, *Questionnaire & Interview*, will focus on the prepared questionnaire and the interview with an authority from one of the Catholic Churches in Istanbul. The questionnaire will include questions about different sacraments and will be held out online, and according to the obtained data, the answers of the respondents from different ages/generations will be compared. For the interview, the authority will be asked about the

parish of that specific church and the situation of the religious practices held in the church. Then an inference will be drawn from the answers to the questions.

In the conclusion section, the chapters will be summarized and the findings that have been obtained throughout the research paper will be assembled. According to the obtained findings, the questions that have been referred to in the aims and objectives will be answered. The hypothesis that has been mentioned will be examined in this part and it will be either proved or disproved by this research paper. In the end, personal opinions regarding the subject and the findings will be given.

Due to the fact that this article contains a questionnaire and an interview, it was subject to an ethics committee review. It received ethics committee approval from the Marmara University Institute of Social Sciences Research Ethics Committee on 14/06/2023 with the number 2023-61.

WHAT IS CATHOLICISM?

Christianity is a religion which has the largest number of adherents in the world with a population of over 2 billion people. It is the religion that originated in Jewish culture and expanded around the world approximately two thousand years ago. The central figure is Jesus the son of Mary, who was born in the borders of present-day Palestine, more than two thousand years ago. The Christian faith is founded on Jesus Christ, who is the Son of God as well as the savior of the believers. According to this religion, Jesus was crucified to rescue humans from sin (called the original sin) and has arisen from the dead, ascended, and taken his place with God the Father. (Demirci, 1998, p. 328) Although Jesus had some followers at the time, his teachings became more widely known after his crucifixion, as people began accepting him after his resurrection and appearance to his disciples, as well as other miracles, one of which was the descent of the Holy Spirit upon Jesus' followers. (Katar, 2013, p. 172) The Christian Bible is the holy book of Christianity, and it is made up of two parts: the Old Testament, which is based on Jewish culture, and the New Testament, which was written after Jesus. The importance of religious literature and many religious councils impacted the principles of the Christian faith in the first several centuries of the religion. (Gündüz, 2021, p. 65)

The central principle of faith is called the Trinity; according to this, God has three appearances as God the Father, Jesus the Son, and the Holy Spirit, through his essence that is one. Another principle is the above-mentioned belief in Original Sin, Crucifixion, and Salvation; according to this, when the first man Adam was created he committed an original sin, which caused him to be sent to earth from heaven. People have been saved from this sin through the crucifixion of Jesus Christ and his resurrection, which is known as the salvation. Another is the faith in Jesus Christ as Messiah, this means that Jesus will return to the earth a second time, judge both the dead and living and will establish the Kingdom of God in which good people will dwell in peace with him. The belief in Heaven, Hell, and Purgatory is the final premise to be discussed here; according to this, believers will go to Heaven, while nonbelievers will go to Hell, and sinful individuals will stay in Purgatory until they atone for their sins in order to enter Heaven. (Gündüz, 2021, p. 102)

Christianity, a religion which has the largest number of adherents in the world, consists of a number of denominations. Among these, the largest one in number of its adherents is Catholic Christianity by 50%, the second is Protestant Christianity by 30%, the third is Orthodox

Christianity by 17%, and the remaining 3% consists of several other denominations with smaller numbers of adherents. (Aydın, 1998, p. 354) The first serious division among Christianity occurred between the Catholics and Orthodox Christians, which was in the 11th century, which is based on both political and theological disputes. Yet, the division goes way back to the 4th century when the capital of the Roman Empire had been moved to Constantinople (East) from Rome (West). After becoming the new capital, a new church had been formed in Constantinople, independent from the Roman Church. (Gündüz, 2021, p. 127) This independence caused the problem of authority in religion and then caused some differences in the creedal understandings as well. The final division occurred in 1054, which was called the Great Schism which happened through the mutual excommunications by the Pope of the Roman Catholic Church in Rome and the Patriarch of the Eastern Orthodox Church in Constantinople.²

Another important division happened in the 16th century with the departure of the Protestant Church, which mainly consists of different churches and sects such as Lutheranism, Calvinism, the Anglican Church, and the Anabaptists. (Gündüz, 2021, p. 131-142) Protestantism occurred as a reaction against the Catholics with the Reform Movement. Catholic Church has been in the power of the religious, political, and economic life for a long time and this situation started getting negative reactions, people started questioning the precise authority of the Catholic Church in many parts of life and these reactions finally led to the religious reform movement with the impact of Martin Luther, a German theologian who is the first and main figure in religious reform movement and Protestantism, and Lutheranism in particular. This way the Protestant Church departed from the Catholic Church, which then became a common name for some different groups that are opposed to the teachings of the Catholic Church. (Katar, 2013, p. 181)

The Catholic Church has more of a centralistic, dogmatic, and tradition-oriented structure; the Orthodox Church is quite similar to Catholicism in terms of theological issues but differs in its interpretation of tradition and is not as centralistic as Catholicism. On the other hand, Protestantism differs from Catholicism in many aspects including theological issues; ideas such as facilitating the worships, rejecting the central authority, the emphasis on individual responsibility are some of the important characteristics of the Protestant Churches. (Aydın, 1998, p. 354)

Throughout the history of Christianity, many councils were held to discuss different matters such as the doctrinal issues or the organization of the church life. The Catholic Church considers twenty-one councils as ecumenical, starting from the first ecumenical council "The Council of Nicaea" (325) until the last one "The Second Council of Vatican" (1962-1965). (Aydın, 1991, pp. 10) Although these twenty-one councils are ecumenical according to the Catholic Church, only the first seven of them are considered ecumenical by The Orthodox Church, and for Protestantism, different churches have different opinions about the number of the ecumenical councils. The councils met within a historical framework to answer the problems or questions of its day. (Kelly, 2009, pp. 22) With these councils, the doctrines of the Catholic Church have been carefully formulated, and the Church has taken the form it has today. Three of these councils, namely the Council of Trent (1545-1563) and the Vatican

² Editors of Encyclopedia Britannica, "East-West Schism", *Britannica*, last modified December 2, 2019, accessed at 09/01/2022, <https://www.britannica.com/event/East-West-Schism-1054>

Councils (1st between 1869-1870 and 2nd between 1962-1965) can be specifically mentioned. In the Council of Trent, the Roman Catholic doctrines were defined such as the matters regarding the Original Sin and Justification or the sacraments, like the reality of the Presence in the Eucharist and the Sacrifice in the Mass. In the First Council of Vatican, the doctrine of the Supremacy and the Infallibility of the Pope was defined. And in the Second Council of Vatican, not only the matters regarding the Catholic Church were discussed but also the dialogue between the Catholic Church and other Christian denominations as well as other religions was the matter of discussion. (Walsh, 1967, pp. 330)

The concept of worship in Christianity is generally based on some practices called Sacraments, along with smaller practices called Sacramental and some daily, weekly, and yearly worships, which are usually in the form of festivals or prayers. Regarding the concept of worship, Catholicism is the strictest sect in Christianity, though Orthodox Church is quite similar to Catholicism in this sense.

According to Catholicism sacrament is defined as “a sacred sign instituted by Christ to give grace” (Kreeft, 2001, p. 296), meaning that sacraments are the practices or regulations for human life that signify deeper concepts, which were brought to humans by Christ himself and are the real manifestation of the grace of God. (Gündüz, 2021, p. 160) Christ has not only instituted these sacraments but also is and has been present in these sacraments. Although the main concept of sacraments is the same in all Christian sects, the number of sacraments change; according to the Catholic and Orthodox Churches, there are seven sacraments while there is only two according to the Protestants. The main sacraments, which are accepted by all denominations, are Baptism and Eucharist, and the rest of the seven sacraments that are accepted by Catholics are Confirmation, Penance, Anointing of the Sick, Holy Orders, and Matrimony. These sacraments cover different stages of human life.

The first sacrament is Baptism which is the condition of all other sacraments because Baptism is the way of becoming a Christian and also the way of being freed from sin, which can be done only once in one’s life. Christians assume that with baptism they participate in the dying and rising of Christ. (O’Collins & Farrugia, 2015, p. 249) Baptism is done either by immersing one in baptismal water thrice or by pouring some water on the head thrice. Through this celebration the Holy Words are proclaimed, the conversion is accepted, faith is professed, the person is baptized, anointed with chrism and the ceremony ends with receiving the Eucharist then getting the blessings. (Catholic Church, 1994, p. 280) The Catholic parents usually get their children baptized when they are infants; thus, the real First Communion and Confirmation which are separate from the practices in Baptism take place when the children become older, which will be explained later on.

The other sacrament is Eucharist, which means “thanksgiving” in Greek, it is one of the fundamental worships of Christianity and is accepted by all sects, it is also called the Communion and the Mass. This sacrament was directly instituted by Christ himself before he died; in his last meal with his disciples which is called the Last Supper, he took the bread and said “this is my body” then he took the wine and said “my blood of the covenant” (O’Collins & Farrugia, 2015, p. 260); so in the sacrament of Eucharist, Christians use bread and wine as a memorial of Jesus Christ and as giving thanks to God the Father. The celebration of this sacrament takes place in the Church with the gathering of the believers together; firstly, the readings from the Holy Book and sermon take place then the bread and wine are presented by

the priest in the name of Christ. (Catholic Church, 1994, p. 304) It is believed that Christ is present in the Eucharist not only metaphysically but also physically; the Catholics especially believe that the bread and wine turn into Christ's body and blood with this celebration. (Katar, 2013, p. 208) In Catholicism Mass is celebrated every day. (Aydın, 1998, p. 349)

Another sacrament is Confirmation. It is the anointing of the Christian with the sacred chrism/oil, which is for the strengthening of one's faith, which is also done once in a lifetime. In Catholicism there are two anointing with chrism; the first one is when the infant is anointed as a part of the baptismal rite and the other one is the anointing in the Confirmation, which is held when one reaches the age of reason; that would be adolescence. The consecration and the anointing are both made by the bishop; for the Confirmation rite, the bishop extends his hand over the Catholics to be confirmed while praying then anoints the foreheads with sacred chrism and says, "Be sealed with the Gift of the Holy Spirit." (Catholic Church, 1994, p. 293)

The next sacrament is Confession/Penance; it is for being free of a sin that has been committed and to turn back to the state of Grace after Baptism. According to Christianity, only God forgives sins, and also the Son of God has this authority to forgive sins on earth, Christ then gave this authority to his disciples who later on gave this power to the Church and this is practiced through the authorized priests. This sacrament is carried out mainly by two steps, the confession to the priest and the reception of penance; the celebration of the sacrament starts with the blessings of the priest and reading the Word of God, then the person makes a confession of his/her sins to the priest and the priest imposes a penance, then the celebration ends with prayer and blessings of the priest. (Catholic Church, 1994, p. 333) In the first periods of Christianity, confession was made publicly in front of the congregation, later on, it became a private confession in which the person confesses his sin to the priest in a special compartment in the church. (Katar, 2013, p. 208) In some councils, it was mentioned that the sacrament of penance was compulsory for the forgiveness of sins committed after Baptism and it must be done at least once a year. (Aydın, 1998, p. 350)

The next sacrament is the Anointing of the Sick. This is the anointing of the sick or very old Christians with the sacred oil; the actual purpose of this sacrament is the healing of the sick, however, over time it began to be performed for those who are on the deathbed to die upon Christian faith, yet after Vatican II the effect of healing was highlighted again. (Katar, 2013, p. 208) This sacrament can be received several times in one's life and in any case of illness or serious conditions. This sacrament can be received at home, in hospital, or church, for one or more persons at a time. For the celebration of this, the priest puts his hand on the sick person and prays then anoints them with the oil, especially on the forehead and the hands in the Catholic Church. (Catholic Church, 1994, p. 342)

The last sacrament is the Matrimony; according to Christians, marriage symbolizes God's love for humanity and Christ's love for the Church and his apostles, thus it is a sacred act. It is also important in the sense of forming a Christian family and raising Christian offspring, which would contribute to the continuation of Christ's existence on earth. Marriage takes place during the Eucharist; also it is appropriate for bride and groom to receive Penance before the marriage. (Catholic Church, 1994, p. 364) The marriage ceremony is performed in the church under the supervision of the priest; this ceremony takes place by readings from the Holy Book, the acceptance of each other as spouses, and the priest's declaration that he accepts this marriage and the giving of blessings. (Aydın, 1998, p. 350) Marriage is considered a lifelong

commitment, thus the Catholics do not accept divorce because it is accepted as an act against the plan of God, yet some Catholic churches accept adultery as justifying divorce, but not remarriage. (O'Collins & Farrugia, 2015, p. 307)

Another sacrament is called the Holy Orders, this is the sacrament of the holy priesthood for the assignment and function of the clergy; this was the mission of Christ entrusted to his disciples who also entrusted this to the Church, thus to the clergy. There are three degrees, from the highest, as Bishop (episcopate), Priest or Presbyter (presbyterate) and Deacon (diaconate). Bishopry has different gradations among which the title "Pope" has the highest grade, who is the religious and political leader of the Catholic Church worldwide; the authority to determine the doctrine that constitutes the principles of belief is in the hands of the Pope as the leader. The importance of the Pope lies in the belief that the Pope is the successor of Peter –who is accepted as the first bishop-, the disciple of Jesus entrusted with this mission. This grade is followed by the Cardinals who help the Pope in his mission; while the Pope chooses the Cardinals, the Cardinals chose the Pope. (Aydın & Eroğlu, 2007, p. 160-161)

In Catholicism, the clergy cannot get married because they are supposed to dedicate themselves to the Church. This sacrament is performed preferably on Sunday in a cathedral. The deacon is appointed only by the bishop; the priest is appointed either by the bishop or appointed priests, and the bishop is appointed by the Pope along with the confirmation of three specially elected bishops. The essential rite for this sacrament consists of the bishop extending his hand on the head of the ordinand and reading the Holy Book and praying. (Aydın, 1998, p. 350)

As it has been mentioned, the major denominations of Christianity are the Catholic Church, the Orthodox Church and the Protestant Churches. The division of the Catholic and the Orthodox Churches was in 1054 and the separation of the Protestant churches from the Catholic Church first happened with the Lutheran Church in 1517, later the term Protestant became a name for all the churches which are not affiliated with either Catholic or Orthodox Churches. (Rhodes, 2015, pp. 20-21). Between these churches there are differences regarding both the doctrines and the organization of the church life. The difference of the Orthodox Church and the Catholic Church mostly lies in some certain doctrines; the Orthodox Church rejects the doctrine of "Filioque" which means the Holy Spirit proceeds from both the Father and the Son, so they believe Holy Spirit proceeds from the Father alone. They also do not accept the pope as the sole vicar of Christ, papal infallibility and indulgences. The Orthodox Church has seven sacraments which are also called mysteries. In Eucharist it is believed that the bread and wine change into real body and blood but how this happens is a mystery; the difference of the Catholic Church is that they believe how this change happens is "Transubstantiation" which means that the substance changes but appearance does not. (Rhodes, 2015, pp.284-286) Since the Protestant Church is an umbrella term for many churches, there are different opinions under Protestantism, but their general differences from the Catholic Church are that they consider the Bible as the only infallible rule and leave out the tradition unlike Catholics. They believe the salvation is by grace alone through faith alone and unlike the Catholics they do not believe that the priest is an intermediary between people and God. (Rhodes, 2015, pp.22) They reject the papal infallibility and purgatory. When it comes to sacraments they generally accept two of the sacraments which are Baptism and Eucharist; they believe marriage is not unbreakable unlike in Catholicism; and for some of the Protestant Churches, the bread and

wine do not change in substance in Eucharist, though some Protestants accept the Catholic doctrine.

There are also sacred practices called sacramental, which are of a lower degree than the sacraments. (Kreeft, 2001, p. 304) The sacramentals, which are especially important in the Catholic Church, are the ceremonies of exorcism, funerals, and blessings. There are also some daily, weekly, and yearly worships in Christianity. The daily worships are held by reading from the Holy Book and praying, the time for these daily worships were three times which are the “third, sixth, and ninth hours” of the day but then has been increased to seven times which is still accepted by the Catholics. (Aydn, 1998, p. 350) The weekly worships are held on Sunday in church, on which reading of the Holy Book and the Eucharist takes place. The yearly worships are usually in the form of festivals and the most important two are Christmas and Easter. Christmas refers to the birth celebrations of Jesus. On this day, in the celebrations held collectively in the church, the Eucharist is received and some chapters from the Holy Book are read. Catholics celebrate Christmas on 25 December. Easter is a sacred day established to commemorate the resurrection of Jesus after his death, it is also called Passover. This day is fixed as the first Sunday after the first full moon following the spring equinox. (Aydn, 1998, p. 351)

In conclusion, it can be said that in Catholicism there are seven important worships which are called sacraments, which cover many stages of a Christian’s life, and it is important to carry out these sacraments for the welfare of one’s spiritual and physical life. The Catholic community is expected to perform these sacraments and lead a life on the path of Christ through these that were all established by him. It is considered quite important by the Church that the teachings and the doctrines of Christ exist in each Catholic generation, regardless of the age they are living in. Thus, the question arises whether the Catholic community actually leads their life strictly following this path of Christ, even in the 21st century; and whether there is any difference between generations regarding this lifestyle. In the following chapter, we will be examining studies concerning how the practices are executed among the different generations of Catholics and will be trying to answer the question above.

CATHOLIC CHURCH DATA ON THE OBSERVANCE OF THE SACRAMENTS

Religion has always been a part of human life, and a world without any religion has never been a reality and probably it will never be so. Although religion stays an important concept in each age, it is known that people's view of religion has been changing in every generation with the change of the human mind through time. As has been seen in the previous chapter, Christianity –and Catholicism particularly- has a certain understanding of religious life which is fixed. Since the perspectives of people change through time, a question should be asked: “Do the perspectives of Catholics change by the generation regarding the adherence to the religious practices?” In this chapter, to find an answer to this question we will be handling studies that provide statistics on the approaches of Catholics about the sacrament practices.

An article written by Jeffrey M. Jones for Gallup, “U.S. Church Membership Falls Below Majority for the First Time” shows that the Church membership has fallen from 73% in the 1940s to 47% in 2020, he also mentions the difference among generations:

Church membership is strongly correlated with age, as 66% of traditionalists -- U.S. adults born before 1946 -- belong to a church, compared with 58% of baby boomers, 50% of those

in Generation X, and 36% of millennials. The limited data Gallup has on church membership among the portion of Generation Z that has reached adulthood are so far showing church membership rates similar to those for millennials. (Jones, 2021)

This article might give us an idea about the perspective of different generations on religion even though it does not provide specific data on Catholicism and religious practices.

Another study by the name *The Age Gap in Religion Around the World* that has been carried out by Pew Research Center in 2018 argues that young adults are less religious than the elders and are less likely to exercise religious practices; and that this situation is more or less similar around the world. According to the survey of Pew Research Center that has been carried out in 106 countries; in 46 of them, the younger adults aged 18-39 are less likely to be religious compared to the adults aged 40 and above. In 58 countries there is no significant change between ages and in 2 countries the younger adults are more likely to be religious. (Hackett et al., 2018, p. 5) The data also show similar outcomes for Christians as the younger Christians are less religious than the older Christians with 37 countries with younger Christians being less religious and one country with older Christians being less religious out of 78 countries with a Christian population. (Hackett et al., 2018, p. 7) Additionally, Christian adults who say that they attend religious services at least weekly are 41% from ages 40 and above, and 31% from ages 18-39. (Hackett et al., 2018, p. 44) Although these are not data about Catholicism, these can give us a general idea of whether the adherence to religious practices changes by generation.

Sacraments Today: Belief and Practice Among U.S. Catholics, a study which was held out by the Center for Applied Research in the Apostolate and was carried out in 2008 with more than 1000 participants show data on the perspectives of adult U.S. Catholics and how often they attend to certain sacraments. In the study, it has been mentioned that there are important generation differences among Catholics and that older Catholics are more involved in Church life than the younger generations. (Gray & Perl, 2008, p. 2) Here we will take a look at the data. The generations in this study are divided as "Pre-Vatican II" (born in or before 1942), "Vatican II" (born between 1943-1960), "Post-Vatican II" (born between 1961-1981), and Millennials (born in 1982 and later).

Since the sacrament of Baptism means becoming a Christian, it is a practice every Catholic has to do; thus, there is no generational difference among Catholics regarding practicing Baptism since they cannot be Christian without it. Yet what we can say here is the difference among generations in their approaches to Baptism: the respondents who consider Baptism as "very meaningful" are as follows; Pre-Vatican II is 88%, Vatican II is 75%, Post-Vatican II is 66% and Millennial is 61%. (Gray & Perl, 2008, p. 33) For the Mass attendance at least once a week it is shown in the study that Pre-Vatican II attendance is 45%; Vatican II is 24%; Post-Vatican II is 15% and Millennial is 18%; also the attendance at least once a month is 64% for Pre-Vatican II; 42% for Vatican II; 39% for Post-Vatican II and 36% for Millennials. (Gray & Perl, 2008, p. 21) For the celebration of First Reconciliation, First Communion, and Confirmation the data is as follows: for the Pre-Vatican II the First Reconciliation is 98%, First Communion is 99% and Confirmation is 95%; for the Vatican II the First Reconciliation is 93%, First Communion is 94% and Confirmation is 91%; for the Post-Vatican II the First Reconciliation is 89% First Communion is 91% and Confirmation is 79%; for the Millennials the First Reconciliation is 84%, First Communion is 85% and Confirmation is 69%. (Gray & Perl, 2008, p. 29) For the participation in Reconciliation/Confession at least once a year, the study shows that the data

for Pre-Vatican II Generation is 42%, Vatican II Generation is 27%, Post-Vatican II is 22% and for the Millennial generation, it is 27%. (Gray & Perl, 2008, p. 59)

When it comes to the Sacrament of Anointing of the Sick, the data shows the reception of this sacrament for oneself or a family member as; Pre-Vatican II is 53%, Vatican II is 59%, Post-Vatican II is 46% and Millennial is 43%. (Gray & Perl, 2008, p. 65) When it comes to the sacrament of Holy Orders; men who have considered priesthood are 17% in Pre-Vatican II Generation, 25% in Vatican II Generation, 12% in Post-Vatican II, and 9% in Millennial Generations. (Gray & Perl, 2008, p. 70) The women who have considered becoming a nun are 15% in Pre-Vatican II, 26% in Vatican II, 13% in Post-Vatican II, and 8% in Millennial Generations. (Gray & Perl, 2008, p. 75) Herewith, we see in general that the participants of younger generations in this study tend to participate less in the considered sacraments compared to the older generations as is shown by the given numbers. Although there are still some slight fluctuations in certain sacraments as seen in the Holy Orders and Anointing of the Sick where a generation's participation is higher than a previous generation; the data still shows that with each generation there is a decline in the participation.

Another study made by CARA about the Holy Orders, which has been carried out in 2012, *Consideration of Priesthood and Religious Life Among Never Married U.S. Catholics* shows that only 13% of male and 10% of female Catholics have ever considered religious life. Among these the generational differences on the respondents who said they have considered a religious vocation are as follows: male respondents are 27% from Pre-Vatican II, 15% from Vatican II Generation, 7% from Post-Vatican II, and 13% from the Millennials; female respondents are 22% from Pre-Vatican II, 23% from Vatican II Generation, 7% from Post-Vatican II, and 8% from the Millennials. Here we see some rise in the data of the Millennials especially in male respondents compared to the Post-Vatican II Generation, but when we compare it to the Pre-Vatican II Generation we still see that the data decreases by the generation. There is a fluctuation here as well similar to the previous study especially among the female respondents in Vatican II Generation. These show us that although the idea of decrease is still valid in general, the situation might differ in different generations.

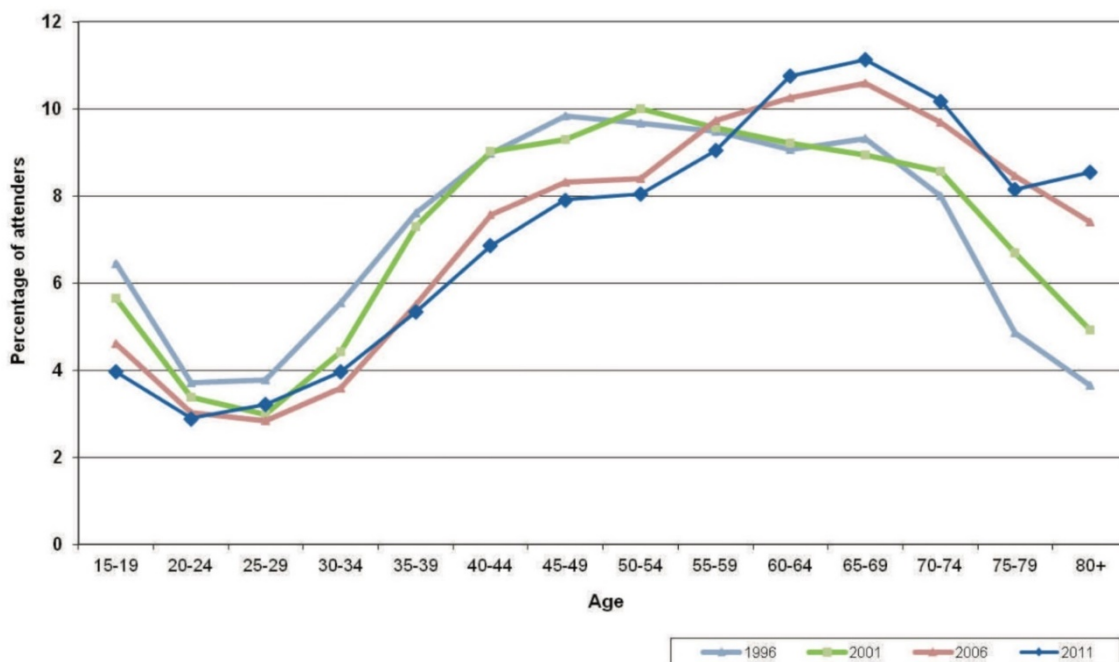
A study about the Sacrament of Marriage made by CARA in 2007, *Marriage in the Catholic Church: A Survey of U.S. Catholics*, says that the older generations especially the generations before Vatican II generation are more involved in church life compared to the younger generations so in general, they tend to score higher on their answers regarding commitment to Catholic practices. (Gray et al., 2007, p. 1) In this study, there has been given data on many aspects regarding marriage but we will focus on marriage in the Church, and the acceptance of divorce. Except for the 29% who haven't married, 65% of the respondents have married in the Church, 5% did not marry in the Church but had their marriage convalidated and 30% did neither. 84% of the Pre-Vatican II were married in the Church while it is 58% for Vatican II and 60% for Post-Vatican II and Millennials together. (Gray et al., 2007, p. 69) Here we see that the marriage in the Church has been decreasing; this might show that the sacrament of Marriage decreases with each generation. For the acceptability of divorce, 76% say it is acceptable in some cases, 17% say it is acceptable in all cases, and 7% say it is not acceptable at all. Accepting divorce in all cases by generations is as follows: Pre-Vatican II as 9%, Vatican II as 22%, Post-Vatican II as 19%, and Millennial as 11%. (Gray et al., 2007, p. 55) We would expect to see the acceptance of divorce in all cases -which is a practice that is not much supported by the

Catholic Church- to increase by the generation in line with the general idea that the commitment to practices decreases by generation; although we still see an increase compared to the Pre-Vatican II Generation, we see that Vatican II and Post-Vatican II generations score higher rather than Millennials.

Another research covering the U.S. community which is made by the Pew Research Center in 2015, *U.S. Public Becoming Less Religious*, shows that there is a decrease in the attendance to religious services by Americans at least once a week with the rate of 36% which was 39% in 2007; among the Christian groups the rate of attendance at least every week is 39%. (Cooperman et al., 2015, p. 69) The study also presents that the older generations of believers are more likely to attend religious services compared to the younger generations. The rates for participants who say they attend the religious services at least once a week are as follows: for age 65 and above it is 58%, for 50-64 it is 37%, for 49-30 it is 37% and for 18-29 it is 28%. (Cooperman et al., 2015, 69) In general, through this data, we can say that the attendance to religious services decreases by the generations.

The previous studies covered the U.S. community, here we will take a look at some studies carried out in Australia. The paper *What Do Mass Attendees Believe?* that has been prepared by Robert Dixon through ACBC Pastoral Research Office in 2014 puts forth some data regarding the attendance of Catholics to the Mass.

Figure 1. Age profile of Mass attendees aged 15 and over in 1996-2011. Source: 1996 Catholic Church Life Survey, and 2001, 2006 and 2011 National Church Life Surveys



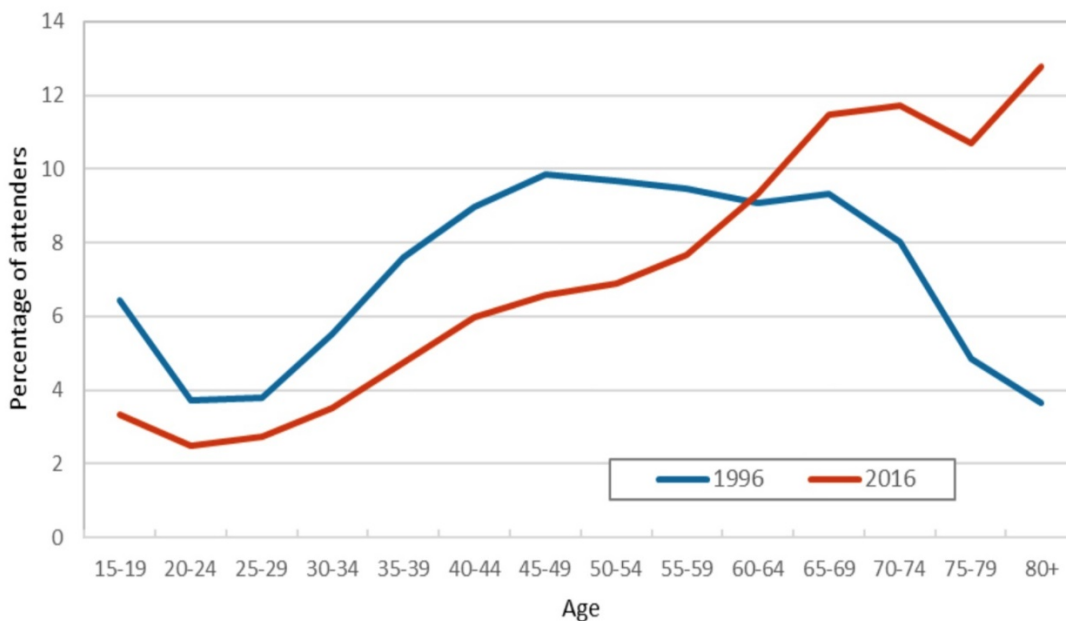
In every successive survey, older teenagers made up an even smaller proportion of Mass attendees (down to 4 percent of all attendees aged 15 and over in 2011), while the percentage of people aged 80 or more has more than doubled, from below four percent of the total in 1996 to more than eight percent in 2011. Attendees aged between 60 and 74 made up about one-third of all attendees in 2011. The changes in the age profile are a consequence of very low attendance rates among young adults, as low as five or six percent among Catholics aged 15 to

34 (Dixon, Kunciuonas & Reid 2008), and the fact that many middle-aged and older formerly regular attenders have stopped going to Mass (Dixon et al. 2007). (Dixon, 2014, p. 6)

Here the data shows us not only that the younger generations tend to be below the attendees aged 35+ in attendance which could show us that the attendance decrease by generation; but it also gives us a comparison between years. We see from the chart that the highest percentage of attendance was around the age 45 in 1996, and it has risen to age 65 and around in 2011; when we consider the fact that those who were around age 45 in 1996 would be around 60 in 2011, we could say that the same generation of people –yet might not be the same people- would be keeping their high attendance while the new generations coming after them are becoming lower in their attendance.

Another study about Mass attendance in Australia, *The Australian Catholic Mass Attendance Report 2016*, which has been carried out by National Centre for Pastoral Research mentions a decline between the years 2011 and 2016; with 39.020 fewer attendees as a 5.9% decline in the total weekly attendance in 2016. (Dantis et al., 2016, p. 1) The study provides the data on the attendance of different ages in different years: attenders of age 15-24 are 7.6% in 2006, 6.9% in 2011 and 5.8% in 2016; attenders of age 60-74 are 30.5% in 2006, 32.1% in 2011 and 32.5% in 2016; while the attenders of age 80+ are 7.4% in 2006, 8.5% in 2011 and 12.8% in 2016. (Source of Data: National Count of Attendance 2006-2016, National Church Life Survey 2006-2016, Census of Population and Housing 2016.) (Dantis et al., 2016, p. 1) We can see from this data that with each mentioned year, the older generations increase in their attendance to the Mass while the younger generations decrease in the attendance rate, this means that the attendees are an aging population in general. The report mentions "...in 2016, Mass attenders aged 15 to 59 accounted for a lower proportion of attenders (44%) than they did in 1996 (65%), while attendees aged 60 and over accounted for a much higher proportion of all attenders." (Dantis et al., 2016, p. 2).

Figure 2. Age profile of Mass attendees, 1996 and 2016. Source: Catholic Church Life Survey 1996 and National Church Life Survey 2016.



We see that young adult attendees tend to be less in attendance compared to most of the older generations in both years, but in 2016 there has been a general decline in the attendance rates of ages under 60 compared to 1996 while there is an increase in the attendance of those who are aged around and above 60. What has been said about the previous study and figure can also be applied here; that the generation who holds the highest attendance in 1996, who consist of ages 40-50, would be the same generation who holds the highest attendance in 2016, who consist of ages 60-70. This data shows us that while the same generation who are considered as the older generations here keep their high attendance, there is a decrease in the attendance of the younger generations after them.

Along with the information on U.S. and Australian communities, we have some data on Western Europe and the U.K. *Being Christian in Western Europe*, the study that has been carried out by Pew Research Center in 2018 states that in Western Europe few adults participate in religious activities and the median of 15 countries this study has been carried out with is 22% but in some countries with mainly Catholic population the rate goes up to 24-37% since they tend to be more religious. (Sahgal et al., 2018, p. 95) The study also states that the people aged 55 and above are higher in their levels of religious commitment compared to the younger believers. (Sahgal et al., 2018, p. 102)

According to the report *Contemporary Catholicism in England and Wales* by Stephen Bullivant, 27.5% of the Catholics say that they attend Church services at least once, the rates of attendance at least once a week by age is as follows: for ages 18-24 it is 14%, for 25-34 it is 26.7%, for 35-44 it is 26.9%, for 45-54 it is 20.3%, for 55-64 it is 20.7% and finally, for 65+ it is 43.1%. (Bullivant, 2016, p. 15) Although these percentages show us that the weekly attendance increases from the youngest generation to the oldest, we can see that the change is not steady and there is a fluctuation and among the ages 25-44, people tend to attend the church practices more than those of age 45-64.

According to a research in Poland which was carried out in 2021, religious practice declines in Poland especially among young citizens. It is stated that "In the early 1990s, almost 70% of young Poles regularly practiced religion; today, less than 25% do. Among the whole population, the proportion regularly practicing religion has also fallen significantly over that period, and now stands at 43%." (Tilles, 2021)

Another addition which might be included is a report from 2021 about the church membership in the U.S. The study shows that the church membership has been declining among Catholics since 2000. The report mentions that "Membership has declined with each successive generation. While 66% of "traditionalists" born before 1946 and 58% of baby boomers say they are members of a church, only 36% of millennials say they are a member of a church." (Report: *Church membership among Catholics*, 2021)

As a result, in light of all these data from the U.S., Australia, Western Europe, and the U.K. that have been mentioned above, in general, we could claim that with each new generation there occurs a decrease in the fulfillment of various religious practices in Catholicism. This claim is of course not definite and it may change in certain situations and may vary according to certain places; but generally speaking, older generations seem to be higher in their participation in religious practices compared to each coming generation as it has been put forward by the differences of percentages in ages and differences of generations in different

years. This claim can also be supported by these words of Jörg Stolz, a professor of sociology at the University of Lausanne: “We have already observed since the 19th century that each generation is a little less religious than the previous one. It is likely to continue.”³

Another claim that we can make regarding these data and the data on the Catholic population is that; believing in Catholicism does not necessarily mean that the individuals who identify as Catholic are practicing in their religions; this can be understood by the growing number of Catholics⁴ but the declining number of the attendees of the religious practices and the churches as it was mentioned at the beginning of this chapter. In addition to these professional studies, in the next chapter, we will take a look at a prepared questionnaire and an interview with a priest to have a closer understanding of the situation that has been discussed here and to see if there can be provided further confirmation to the result we have achieved in this chapter.

QUESTIONNAIRE & INTERVIEW

Based on the studies that have been examined in the previous chapter, we have claimed that the fulfillment of the religious practices decreases in each new generation. In order to add another perspective to this paper, we have carried out a small survey of 16 questions regarding the fulfillment of religious practices by Catholics, including questions about each sacrament. The survey took place in the Church of St. Anthony of Padua in Beyoğlu/Istanbul in December 21 2021. The number of participants that could be reached out is small, which is 15; among these participants, there are 5 people from Generation X (1965-1980), 2 people from Millennial Generation (1981-1996), and 8 people from Generation Z (1997-2012). The table of the survey is as the following, with the numbers showing how many people from each generation chose those certain answers:

QUESTIONS	ANSWERS	GEN. X	MILLENNIAL	GEN. Z
1. Would you consider yourself a religious Catholic?	Yes	5	1	4
	Somewhat			2
	Not sure			1
	No		1	1
2. Would you consider yourself to be committed to the religious practices of Catholicism?	Yes	5	1	1
	Somewhat			3
	Not sure			1
	No		1	3

³ For further information, please see: <https://fsspx.news/en/news-events/news/catholic-church-decline-western-world-53951>.

⁴ Carol Glatz, “Vatican Statistics Show Continued Growth in Number of Catholics Worldwide”, *National Catholic Reporter*, March 26, 2021. <https://www.ncronline.org/news/vatican/vatican-statistics-show-continued-growth-number-catholics-worldwide>.

Religious Responsibility in Catholicism

3. When were you baptized?	As an infant (before 1)	3	2	7
	As a child (2-12)	1		
	As a teenager (13-19)	1		
	As an adult (after 19)			
4. If you have or would have a child, would you want them to be baptized?	Certainly	5	1	5
	Most likely		1	1
	Maybe			
	Not likely			2
5. How often do you attend Mass?	Every Week	5		
	Once-twice a month		1	2
	Few times a year			4
	Rarely			1
	Never		1	1
6. How often do you receive Eucharist?	Always	4		1
	Sometimes	1	1	2
	Rarely			2
	Never		1	3
7. Have you received the sacrament of Confirmation?	Yes	5	1	4
	No		1	4
8. How often do you go to Confession/Penance?	Once or more a month			
	Several times a year	1		1
	Once a year	4	1	3
	Rarely			1
	Never		1	3
9. What do you think about the	Certainly agree	5	1	3

statement "Marriage is a sacred practice and must be held in a church."?	Somewhat agree			1
	Not sure			3
	Disagree	1		1
10. What do you think about divorce?	Acceptable regardless of the circumstances	3		7
	Acceptable under certain circumstances	1	2	1
	Not acceptable	1		
11. Have you ever considered becoming a priest-nun?	Yes	1	1	
	No	4	1	8
12. Have you ever encouraged someone to become a priest-nun?	Yes		1	
	No	5	1	7
13. Have you or anyone you know ever received the sacrament of Anointing of the Sick?	Yes	4	1	6
	No	1	1	2
14. What do you think about the healing effect of Anointing of the Sick?	I strongly believe in it	3		2
	I somewhat believe in it		1	1
	Not sure	2	1	3
	I do not believe in it			2
15. Which of the sacraments do you consider to be the most important? (Multiple choices can be chosen.)	Baptism	5	2	6
	Eucharist/Communion	4	1	4
	Confirmation		1	2
	Penance/Confession		1	3
	Matrimony/Marriage		1	2
	Holy Orders/Priesthood		1	2
	Anointing of the Sick			

We can see from the table that in general, the participants from Generation X tend to be higher in their participation in religious practices compared to the other generations. Though there are some sacraments where the difference between Generation X and the other two generations are quite subtle or even there is no important difference such as the sacrament of Confirmation and Holy Orders; there are still some sacraments in which Generation X seems to be more practicing such as attending the Mass and receiving the Eucharist. The participants from Generation Z seem to be quite diverse in their answers so it is actually hard to see what to consider as the general answer, but as we can see from the table they tend to be below Generation X regarding the frequency in their attendance. When it comes to the Millennial Generation, we cannot make many comments on their participation since there are only two participants; but as far as we can say, sometimes they tend to be closer to the situation of Generation X and sometimes to Generation Z. Through this survey, we can say that the data which has been provided by the studies in the previous chapter seems close to the data this survey provide, thus the result that has been reached in the previous chapter seems to apply to this self-made survey as well.

When it comes to the interview, we have interviewed the priest Anton of the Saint Anthony Roman Catholic Church in Istanbul and asked him 10 questions about the sacraments and the parish of the Church. Here the summary of the answers will be given. According to the answers of the priest, –Reverend Anton-, the Latin Catholics living in Istanbul are around 15.000 as locals; and the approximate number of Catholics attending the church regularly is around 100-150 on the weekend but it is not steady because of the works of people and the distance to the church, but on the holy days and Sunday it is around 1100, and the average age of the people in the parish is around 30s. The Catholic parents mostly get their children baptized when they are infants. Those who receive Eucharist are not of a certain age gap but from every generation because most of the people who attend the Mass try to receive Eucharist as well. Confirmation is received by almost all those who have been baptized. For the Sacrament of Penance, there are people from every age because as Reverend Anton mentioned this sacrament is not about age but is about conscience and committing sins; but people do not often come to the Penance because the definition of “sin” has changed and some sins have been normalized so they see confession as unnecessary. For the Sacrament of Marriage, young Catholics prefer to get married in the church because it is believed that marriage is a blessing from God. When asked about young Catholics’ opinions on Priesthood, Reverend Anton mentioned that young people do not consider becoming a priest-nun because of the hardships of this sacrament. And as for the last question which is about whether people receive the Anointing of the Sick, he mentioned that most of the young people do not even know about this sacrament and some do not think of receiving it in case of illness; sometimes they call for the anointing but it is uncommon, it is usually received by older people.

These answers given by the priest in St. Anthony Church show us that in Istanbul the fulfillment of the sacraments by different generations seem not to differ much except for some certain sacraments such as Holy Orders and Anointing of the Sick, we can also add Penance to the sacraments which differ by generation since the Reverend told that the sins get normalized so in each generation the perspective on sin changes thus the attendance to the Penance also changes, which means it decreases. But when we consider the general of the sacraments there seems to be no difference of importance among different generations. Thus, this interview does neither prove nor disprove the result that has been reached in the aforementioned studies.

As a result of this study and the interview, we can state that when we compare the different generations on fulfillment of religious practices we see a difference, this difference is sometimes quite insignificant and sometimes bigger in certain practices. What we see in this difference is that the older generations appear to be more practicing in some perspectives compared to the younger generations. However, we cannot state that this situation applies to all practices of Catholicism; also, it does not always apply to all generations as a constant fact.

CONCLUSION

This research paper looked at the largest denomination of the world's largest religion, Catholicism, to discover if religious activities are fulfilled differently from generation to generation. The purpose of this study is to see if the changes in society over time have any impact on religious adherence. For this purpose, the research paper investigated religious practices in Catholicism and how they are carried out by Catholics in different generations. This subject was approached in three steps: in the first step, Catholicism was introduced with a brief history of its differences from other denominations, as well as information on religious practices in Catholicism and how they are carried out; in the second, studies on Catholics' attendance at religious practices were analyzed with generational comparisons to see if there was any difference between generations in the execution of practices; and as the last step, a self-made questionnaire was presented with comments, as well as an interview with a priest, to bring a different perspective to the other studies for this research paper.

For the research of this research paper, both primary and secondary sources were used. A self-made questionnaire and an interview with a priest were used to gather primary materials. Secondary sources included both hardcopy and online books, encyclopedias, and articles written on Christianity, particularly on Catholicism, as well as various studies written on the execution of religious practices in Catholicism.

In the first part of the research paper, it was demonstrated that Catholicism arose from the division of Christians into denominations over theological and political matters and that Catholics adopt seven essential religious activities known as the Sacraments, as well as several smaller acts known as Sacramentals. In the second part, research demonstrated that religious practice attendance is declining in general, and this issue also applies to Christianity and Catholicism in particular. This decrease is particularly evident among younger Catholic generations, as seen by the fact that their rates of religious observance and church attendance are significantly lower than those of older Catholics. However, it is also found that this circumstance does not always apply to each sacrament and each generation, as certain generations' rates in some activities were higher than previous generations. In the third section, the questionnaire found similar results to the aforementioned research, and the interview revealed that while some sacraments are not affected by generational differences, others are; consequently, this interview did not bring anything new to the other works listed.

The reasons behind this decrease in the fulfillment of religious practices among the younger generations might be a combination of many factors. When we consider the time the older generations lived in and the time the younger generations live in now, we can see many changes that come along with time. One of the reasons for the decrease can be people's modern lifestyles, the life has evolved since the past ages to be busier than ever; people spend most of their times busy with their schools or jobs, such busyness does not leave them enough time to

focus on their spiritual life, thus, they might not be able to find the time to fulfill their religious duties. The way that the world is turning to materialism might also affect the religious life, such a situation causes people to endeavor in material occupations their whole lives and to intentionally or unintentionally neglect their religions, so they do not or cannot perform the religious practices. We can see that technology improves day by day, but with such an improvement some negative effects come as well, especially on the generations who were born into advanced technology. As we can witness, especially in the past couple of years, the wrong use of social networks causes a lot of waste of time in people's lives, this causes people to be isolated from the real world which also might cause isolation from religious life as well. Another point we can mention is that, due to the aforementioned materialism in the world, parents tend to focus on the secular education of their children and do not give them the moral values enough, this sometimes ends up with only a lack of adherence to practices of religion, and sometimes it even ends up with a lack of belief. Such an approach of parents also causes a lack of religious knowledge, thus, the children do not even know about their religious duties, let alone fulfilling them. However, these are only assumptions regarding the decrease in the observation of the religious practices. The purpose of this research paper is to show that there is a decrease in the observation of religious practices, not to reveal the reasons behind it. The reasons behind this decrease can be revealed through future studies specifically carried out to shed light on the subject.

In conclusion, the hypothesis that was put forward in the introduction claiming that there is a decrease in the fulfillment of the religious responsibilities among Catholic Christians in each new generation was proven correct. With the exception of some sacraments, where some generations between the oldest and the youngest were higher in their fulfillment in that specific sacrament, the general situation of religious adherence that was obtained from the majority of studies provides us with the needed argument in favor of the mentioned hypothesis; and because the hypothesis was not specific but general, the exceptions do not affect the conclusion that has been reached.

REFERENCES

- Aydın, M. (1998). Hıristiyanlık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Vol. 17, pp. 340–358). TDV Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hiristiyanlik>.
- Aydın, M. (1991). *Hristiyan genel konsilleri ve II. Vatikan konsili*. Selçuk Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, M., & Eroğlu, A. H. (2007). Papalık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Vol. 34, pp. 160–162). TDV Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/papalik>.
- Bullivant, S. (2016). (rep.). *Contemporary Catholicism in England and Wales: A statistical report based on recent British social attitudes survey data*. St. Mary's University Catholic Research Forum. <https://research.stmarys.ac.uk/id/eprint/2645/>.

- Catholic Church (1994). *Catechism of the Catholic Church*. Geoffrey Chapman.
- Cooperman, A., Smith, G. A., & Cornibert, S. Et al. (2015). (rep.). *U.S. public becoming less religious*. Pew Research Center. <https://www.pewforum.org/2015/11/03/u-s-public-becoming-less-religious/>.
- Dantis, T., Reid, S., & Chee, M. (2016). (rep.). *The Australian Catholic mass attendance report 2016*. National Centre for Pastoral Research. <https://ncpr.catholic.org.au/wp-content/uploads/2020/12/Mass-attendance-in-Australia-2016-Final.pdf>.
- Demirci, K. (1998). Hıristiyanlık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Vol. 17, pp. 328–340). TDV Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hiristiyanlik>.
- Dixon, R. (2014). (rep.). *What do mass attenders believe?* ACBC Pastoral Research Office. <https://ncpr.catholic.org.au/what-do-mass-attenders-believe/>.
- Gray, M. M., & Gautier, M. L. (2012). (rep.). *Consideration of priesthood and religious life among never-married U.S. catholics*. Center for Applied Research on the Apostolate. https://www.usccb.org/resources/survey-of-youth-and-young-adults-on-vocations_0.pdf.
- Gray, M. M., & Perl, P. M. (2008). (rep.). *Sacraments today: belief and practice among U.S. catholics*. Center for Applied Research on the Apostolate. <https://cara.georgetown.edu/sacraments.html>.
- Gray, M. M., Perl, P. M., & Bruce, T. C. (2007). (rep.). *Marriage in the Catholic church: a survey of U.S. Catholics*. Center for Applied Research on the Apostolate. <https://cara.georgetown.edu/MarriageReport.pdf>.
- Gündüz, Ş. (2021). *Hıristiyanlık*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hackett, C., & Grim, B. J. Et al. (2012). (rep.). *The global religious landscape*. Pew Research Center. <http://www.pewforum.org/global-religious-landscape.aspx>.
- Hackett, C., Kramer, S., & Schiller, A. (2018). (rep.). *The age gap in religion around the world*. Pew Research Center. <https://www.pewforum.org/2018/06/13/the-age-gap-in-religion-around-the-world/>.
- Jones, J. M. (2021, March 29). *U.S. Church membership falls below majority for the first time*. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/341963/church-membership-falls-below-majority-first-time.aspx>
- Katar, M. (2013). Hıristiyanlık 2. In *Dinler tarihi*. A. İ. Yitik (Ed.), (pp. 191–211). Dokuz Eylül Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları. https://www.academia.edu/39049304/Hıristiyanlık_2_İnanç_İbadet_ve_Ritüeller_.
- Katar, M. (2013). Hıristiyanlık. In *Dinler tarihi*. A. İ. Yitik (Ed.), (pp. 167–189). Dokuz Eylül Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları. <https://www.academia.edu/39049290>.
- Kelly, J. F. (2009). *The ecumenical councils of the Catholic church: A history*. Liturgical Press.
- Kreeft, P. (2001). *Catholic Christianity: A Complete Catechism of Catholic beliefs*. Ignatius Press. <https://tr.tr1lib.org/book/2593457/2e2ad3>.

- O'Collins, G., & Farrugia, M. (2015). *Catholicism: The story of Catholic Christianity*. Oxford University Press. <https://tr.tr1lib.org/book/2495523/42a9ba>.
- Report: Church membership among Catholics declined nearly 20% since 2000*. (2021). Catholic News Agency. <https://www.catholicnewsagency.com/news/247102/report-church-membership-among-catholics-declined-nearly-20-since-2000>.
- Rhodes, R. (2015). *The complete guide to Christian denominations*. Harvest House Publishers.
- Sahgal, N., Cooperman, A., & Schiller, A. Et al. (2018). (rep.). *Being Christian in Western Europe*. Pew Research Center. <https://www.pewforum.org/2018/05/29/being-christian-in-western-europe/>.
- Tilles, D. (2021). *Religious practice declines significantly in Poland, especially among young, finds study*. Notes from Poland. <https://notesfrompoland.com/2021/11/26/religious-practice-declines-significantly-in-poland-especially-among-young-finds-study/>.
- Walsh, G. G. (1967). Roman Catholicism. In *The great religions of the modern world* E. J. Jurji (Ed.), (pp. 307–336). Princeton University Press.



Sağlık Politikaları ve Dirençlilik İlişkisi: Covid-19 Pandemisi Örneği

Relationship Between Health Policies and Resilience: The Case of the Covid-19 Pandemic

Samet Dinçer*¹

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Öğr. Gör, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Lecturer, Sinop University, Türkiye

sametdincerr@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8498-2408>

Makale geliş tarihi / First received : 20.03.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 04.08.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Sistematik derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 20%

Atf bilgisi / Citation:

Dinçer, S. (2023). Relationship between health policies and resilience: The case of the Covid-19 pandemic. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 214-233.

ÖZ

Covid-19 pandemisi yakın dönemde modern toplumların deneyimlememiş olduğu bir kaos ortamı yaratmıştır. Ortaya çıkan bu yeni duruma ülkelerin ve toplumların göstermiş olduğu tepkiler farklılaşmaktadır. Covid-19 pandemisi sürecinde salgınla mücadelede ülkelerin uygulamış olduğu sağlık politikaları, toplumların dirençliliği üzerinde etkili olmakta ve oluşan her türlü kayıpta belirleyici bir unsur oluşturmaktadır. Dirençlilik kavramı ise son yıllarda literatürde giderek artan bir kullanıma sahip olmaktadır. Dirençlilik, kelime anlamı olarak bir sistemin maruz kaldığı dış etkilere karşı verdiği tepkilerle fonksiyonlarını sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu derlemenin amacı, Covid-19 pandemisinde uygulanan sağlık politikalarını ve toplum dayanıklılığı üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalarını sistematik bir derleme çerçevesinde açıklamaktır. Bu çerçevede Çin, Güney Kore, Japonya, Rusya, Hindistan, Amerika Birleşik Devletleri ve Brezilya ülkeleri belirgin sağlık politikaları farklılıkları ve toplumların yaşadıkları kayıplar ölçüsünde değerlendirilmiştir. Ayrıca sistematik derleme yaklaşımıyla bu konuda yapılmış 20 farklı makale değerlendirilmiştir. Dirençlilik kapasitesinde ülkelerin yönetsel veya politik becerisi, şeffaflığı sağlayan süreçlerin varlığı, sağlık sistemleri altyapı ve kapasitesi ve sosyal sermaye belirleyici olmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler

Sağlık Politikaları, Dirençlilik, Covid-19 Pandemisi

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has recently created an environment of chaos that modern societies have not experienced. The reactions of countries and societies to this new situation are different. The health policies implemented by countries in the fight against the epidemic during the Covid-19 pandemic process have an impact on the resilience of societies and constitute a determining factor in all kinds of losses. The concept of resilience has been increasingly used in the literature in recent years. Resilience, as a word meaning, is defined as the capacity of a system to continue its functions with the reactions it gives to the external effects it is exposed to. The purpose of this review is to explain the health policies implemented in the Covid-19 pandemic and the studies investigating their effects on community resilience within the framework of a systematic review. In this context, the countries of China, South Korea, Japan, Russia, India, the United States of America and Brazil were evaluated in terms of significant health policy differences and the losses suffered by the societies. In addition, 20 different articles on this subject were evaluated with a systematic review approach. It has been found that the administrative or political skills of the countries, the existence of processes that ensure transparency, the infrastructure and capacity of health systems, and social capital are determinants in the resilience capacity.

Keywords

Health Policies, Resilience, Covid-19 Pandemic

INTRODUCTION

Social life and the social order we have created to maintain this life bring many risks that we may encounter. Social networks, economic relations, cultural differences that societies have developed have played a major role in creating their health, living spaces and urban spaces. (Tuğaç, 2021).

As modern societies, a lot of progress has been made in determining the risks that societies may face, thanks to the many technological advances that have been reached today. However, it is known that there were epidemics that led to mass deaths in the past that many societies encountered in different geographical regions and often even the causes of which were not sufficiently understood. Today, despite the social progress achieved in the face of the Covid-19 pandemic experience, it has been seen how fragile societies are (Haldane et al., 2021).

At this point, the importance of the resilience of societies in the fight against the epidemic has come to the fore. The purpose of this review is to explain the health policies implemented in the covid-19 pandemic and the studies investigating the effects on community resilience within the framework of a systematic review. In this study, regarding the importance of the subject, firstly the concept of health and the conceptual framework of health policies will be established, and secondly, the concept of community resilience will be explained. In the third part, the Covid-19 pandemic and the processes experienced in the country and the reactions of the communities to the Covid-19 pandemic will be discussed for support the subject with examples of selected countries and will be evaluated within the framework of community resilience. In the last section, the methods and findings used will be explained.

1. Health and Health Policy Development Process

The relationships that individuals and societies establish with their social environments are very important in protecting and maintaining their health status. Today's changing living conditions have brought environmental changes. The rapid increase in urbanization rates and the problems brought about by this increase, the wastes caused by the production and consumption of industrialized societies, the rapid decrease in forest areas, etc. environmental changes occur rapidly due to reasons (Kuddus et al., 2020).

With the increasing rates of urbanization, an increasing number of populations in cities are trying to meet their need for shelter, and infrastructures need to be established in many areas for these needs. Underdeveloped countries, which are economically weak, have health institutions, transportation infrastructure, communication, waste management, etc. Generally, they cannot make sufficient investments for their needs compared to their population. Communities living in these countries can live in very harsh and unhealthy conditions to survive. (Koop & Van Leeuwen, 2017).

People have needed to conceptualize them to make sense of all the events they have experienced in the historical process. The definition of the concept of health is also a result of this effort to make sense. The most common definition of the concept of health was made by the World Health Organization in 1948. Accordingly, health; is not merely the absence of disease or infirmity, but also a state of complete physical, social, and spiritual well-being (Salomon et al., 2003).

Health is a condition related to the quality of life. A healthy life cannot be achieved only by having economic welfare, it can be achieved by a healthy social and physical environment, meeting material and spiritual needs, and having mutual social relations. Even if a person has

some disease, if his social life is good and he has healthy relations with his environment and his life is in balance, it can be considered that this individual is healthy (Açıkgöz, 2021). At this point, the development process of health policies will be explained.

1.1 Health Policy Development Process

Social studies on health started in the 16th century. The main goal of these studies is related to production because the size and health of the population determine the power of a state. It was understood in the future that the issue of health is a phenomenon without borders, and states laid the first foundations of international health policies with various conferences and joint decisions they took (Porter, 1999).

Health studies, which emerged in the form of a struggle against epidemics, which were initially seen as a threat to the future of society in the historical process; It differed in the period between 1945-1980, which was seen as the golden age in terms of living standards provided to citizens in social policy when the World Health Organization was also established. General health services have been accepted as one of the guaranteed personal rights that can be enjoyed by every citizen. (WHO, 2008).

As a result of the crises in developed countries, neo-liberal policies have been implemented since the 1970s and then spread to developing countries. In this period, it can be shown as the years when the concept of 'health consumer' began to emerge and the private sector entered the field of health as well as the state (Whitehead, 2001). Therefore, the years 1974-1984 is a transitional period. In the said period, the scope of health services was also expanded. Although the current health policies continued in the post-1984 period; globalization as a diversity in developed countries; In developing countries, due to structural deficiencies, has led the private sector and NGOs to enter health services. (Topkaya, 2016).

There has been a transformation towards a centralized and participatory health policy in international health policies. Local governments are authorized by central governments to carry out health policies. Despite the increase in public expenditures in the field of general health due to neo-liberal policies and the negative effects of the 2008 Global Economic Crisis on socio-economic life; As a result of the insufficient amount of money and its criticism in the field of social policy, the understanding of improving the social determinants of health has started to gain importance in the policies of the World Health Organization. The organization put forward; The understanding that existing inequalities between health-related individuals within and between countries can be eliminated is an important understanding for more optimistic social policies regarding health. (Çelik, 2006).

Despite the optimistic point of view on health; It should not be forgotten that the subject is closely related to economic development, poverty, and income distribution. In this respect, the problem of eliminating health inequalities between different income groups, which are determined according to the social determinants of health, will be discussed for a long time in the field of social policy. In future studies, empirical studies on the social determinants of health or age groups will be beneficial in terms of revealing social or inter-country inequalities on the social dimension of health. (Braveman & Gottlieb, 2014). From here on, the concept of social resilience, which includes social inequalities and is associated with disasters, will be explained.

2. Community Resilience

Today, although technological advances have been made, disasters continue to affect individuals, societies, and systems created by humans. Therefore, individuals, societies, and systems must be able to cope with the effects of disasters. In dealing with the effects of disasters,

the concept of "resilience", which has been frequently emphasized in the disaster management literature in recent years and has become increasingly important, has come to the fore (Caruso et al., 2020).

Resilience is defined by the United Nations Office for Disaster Risk Reduction, an internationally important institution: a timely and efficient response to the effects of a hazard, including the protection and reconstruction of the essential structures and functions of a system, community, or society exposed to hazards, through risk management. It is defined as the ability to resist, assimilate, adapt, transform, and get rid of (UNDRR, 2022). Community resilience defined as the ability to prepare for anticipated hazards, adapt to changing conditions, and withstand and recover rapidly from disruptions (Barthelemy et al., 2021). Most important characteristics of a resilient community is social networks. A community with strong social networks and local systems is prepared to easily take action after a disaster. Strong health systems, local governments, and other organizations support recovery with prepared resources, like clean water and access to healthcare, available for those affected by adversity. Presence of these health systems, reduce the negative consequences of hardships (Madsen et al., 2019).

As a type of disaster, the pandemic has also affected society and its resilience, which is a system that falls under this definition. Sociologically, communities are seen as living organisms like individuals. Communities perform their functions through complex systems, similar to the fact that a human body consists of many organs and systems working in coordination with each other (Bryce et al., 2020). Disasters or situations that lead to crises also affect the functions of communities and may even harm the coping capacity of society. According to Norris et al., who conducted the first studies on community resilience, resilient communities can remain effectively functional and adaptive after disasters occur. (Norris et al., 2008).

3. Covid-19 Pandemic

Undoubtedly, one of the most important issues in world history is epidemic diseases. Considering the epidemics experienced in the past, it is understood that these events are facts of human history that cannot be ignored. The increase in interactions between people through events such as war, migration, and trade leads to the mutation of microbes and the emergence of epidemics. (Frank M, 2021).

On the other hand, reasons such as the decrease in the quality of life of people, insufficient and proper nutrition, decrease in clean water resources and climate changes pave the way for diseases. There have been pandemic periods in the world, such as the Black Plague epidemic, the Cholera Epidemic, and the Spanish Flu, which have had devastating effects on the historical scene. Epidemic diseases have caused significant changes in social life and deeply affected the life of societies in many ways. (Tekin, 2023).

The coronavirus, which first appeared in Wuhan, China on December 1, 2019, spread to Europe, America, and all other parts of the world in 2020, and the epidemic continues today. The symptoms of the virus, which can be transmitted from person to person and persist for various periods on inanimate objects, include symptoms such as high fever, difficulty in breathing, dry cough, and sore throat. (Tekin, 2023).

Millions of people have been infected with the virus, which is especially deadly for those with weak immune systems and mostly for the elderly. When the Covid-19 pandemic is compared to

the epidemics in history, it is seen that it is one of the most serious epidemics of the last century. Many conspiracy theories have been produced on the subject, especially the situation of being a biological weapon (Ataman et al., 2021).

Many measures have been tried to be implemented to slow the spread of the Covid-19 virus. Flight restrictions within and between countries, rapid screening tests, curfews, remote training, prevention of community gatherings, etc. a large number of measures have been mostly implemented by the country administrations (Ciotti et al., 2020). All these measures, which were tried to be implemented by the countries, had a wide impact on the communities. Compliance with these measures has been effective in the spread of the epidemic to the extent of the resilience of the communities. In this section, the relationship between the Covid-19 pandemic and community resilience will be explained with some country examples.

3.1 The Relationship Between the Covid-19 Pandemic and Community Resilience

In this section, the health policies implemented by the country's governments during the Covid-19 pandemic and the reaction of the communities will be explained within the framework of community resilience. In this context, the process experienced in the people's Republic of China, South Korea, Japan, Russia, India, the United States, and Brazil will be evaluated. These countries differ in the form of government, characteristic features of the society, population density, levels of economic development, etc. It was chosen because the differences allow comparison. In this context, the process experienced in the countries will be briefly explained and evaluated within the framework of the community resilience relationship, respectively.

3.1.1 Republic of China

The starting point of the epidemic in the Republic of China is known as the city of Wuhan in Hubei province. This has led to the identification of the virus in China. In addition, the fact that the starting point of the epidemic was in this country affected its foreign relations with other countries and had striking results in domestic politics (Breslin, 2011).

China is the driving force of capitalist production in the world, which is based on the one-party system of government, and adopts a socialist understanding, but at the same time. This production power and capacity is carried out with high population and state policies and strict control processes (Ferchen, 2013).

Chinese society experienced an epidemic with the SARS virus at the beginning of the 21st century. Despite this, after the Covid-19 virus spread from person to person and became an epidemic, there were great problems and even delays in warning of the situation, both within the country and in other countries (Mason, 2017).

The authoritarian structure of the country's government delayed the implementation of early measures that could be taken to notify the outbreak and prevent its spread. The limited access to information resources, which is one of the elements of social resilience, has reduced the resilience of the Chinese people. It can be said that the sharing of data about the epidemic on a domestic and international scale does not comply with the principle of transparency, and trying to prevent it oppressively makes it difficult to comply with the measures to be implemented (Mason, 2017).

Despite all this, although it was late in taking precautions and the warnings were not taken into account, the spread of the epidemic in the country was largely prevented by applying very strict

measures with the health policies implemented later. To prevent the spread of the epidemic, strict quarantine practices and, when necessary, forced screening tests were reacted by society, and the country's government often protested (Shan & Chen, 2020).

The concern of protecting and sustaining the economic production power of the country has been effective in taking such strict measures (Cha, 2020). However, in all these processes, the Chinese government has increased health investments to protect the economy and has been more successful compared to other developed countries. It can be said that it is relatively more successful in managing the crisis well. Developing effective systems for data sharing and prioritizing transparency in the management process will contribute to increasing the resilience of the community.

3.1.2 South Korea

South Korea was one of the first countries to encounter the Covid-19 virus. Like China, South Korea has experienced the SARS experience seriously, and important lessons have been learned from this process as a state and society. During the pandemic process, South Korea has been found very successful in the fight against the pandemic by many countries' media. Here, the characteristics of the society and the established behavior patterns played a very important role (Choi, 2020).

South Korea has tried to manage a fast, effective, and transparent process since the beginning of the epidemic process. Transparency, information sharing, cooperation, and freedom were often emphasized while fighting the epidemic. Compared to many developed countries in terms of population, it is much better than many developed countries in terms of both the number of deaths and the number of cases. (Choi, 2020).

The health policies followed in this process can be accepted as a model. It can be said here that a transparent management approach and effective information sharing have increased the public's trust in the state. From the moment the epidemic was seen in the country, people wore masks and social distancing was carefully considered (Lee et al., 2020).

In addition, thanks to the tests that can be done by giving a swab outside without getting out of the vehicles and preventing the formation of crowds, the transmission of the virus has been reduced. It should be emphasized here that the resilience of the community is high. Resilience could be seen at a high rate thanks to the transparency of the administration, the democratic approach, and the easy and easy adaptation of the community to the measures to prevent the spread of the epidemic. (Lee et al., 2020).

The high cohesion between the local and the central government facilitated the administrative processes, and a balanced distribution was observed with the transfer of patients and health personnel between the regions. Even elections were held in this process and there was no significant increase in the number of cases after the election. The fact that the country's social capital has a strong character is an important factor in this situation (KIM, 2020). In Asian countries, unlike Western societies, cultural codes based on not harming others have been very useful in such a situation and have made society resistant to this disaster.

3.1.3 Japan

As one of the first countries to encounter the virus, Japan had to fight the epidemic earlier than many other countries. But it has been one of the most successful struggling countries to date.

What is meant by successful here is the low death rates and relatively fewer economic losses, and the presence of situations such as the low number of cases without the need for a complete stop in social life. (Dewit et al., 2020).

Japan is the country with the oldest population in the world compared to its population, and 28.4% of the country's population is over 65 years old. It is known that the Covid-19 virus usually causes death in people over the age of 65. For this reason, it was expected that Japanese society would experience very serious losses, but in this process, it was seen that on the contrary, there were much fewer losses in addition to the serious losses experienced by many developed countries (Demir & Çelik, 2021).

Here, it can be said that the health policy approach adopted by the country's administration and the dedication of the society to preventing the spread of the epidemic were effective in achieving this success. Japanese management philosophy adopts an approach that is very respectful to its people and that the boundaries of the state's intervention in the social life of the citizen are drawn with very clear legal texts. For this reason, practices such as the obligation to wear masks, curfews, and closures of workplaces, which are applied in many other countries, are not mandatory, such measures are only recommended (Karako et al., 2021).

Due to the high awareness of society and the fact that the behavior of not harming people is a cultural element, the Japanese State did not have to take compulsory measures. There has been a much more comfortable pandemic process compared to other countries where the number of cases has increased, thanks to the habit of wearing masks in the usual period, and the behavior of the people to wear masks on their own, maintaining social distance, and not entering crowded environments since the epidemic was declared (Lipsy, 2023).

During the epidemic process, there was no compulsory closure of workplaces and schools for a long time. Business closure is only encouraged. High amounts of unrequited aid were provided by the state to those who went to closure in their workplaces, and to all citizens and even those who have a residence permit in the country (Lipsy, 2023). All these processes have helped Japanese society to overcome a situation in which it could be very damaged, relatively more easily. The transparent management of society, the power of social networks, economic support, and high awareness of disasters have made it resilient.

3.1.4 Russia

Russia, as the largest country in the area, is located in a very wide geography. The country is important and powerful in the world with its political history and current strategic position. The government system in the country looks far from democracy and has been ruled under the authoritarian and oppressive regime of Vladimir Putin for more than two decades (Lo, 2020).

It can be said that since the Covid-19 virus started to spread in the country, the approach that the administration has put forward has led to very negative situations, causing the country to be one of the countries with the most loss of life in the world (Lo, 2020). In the period when the outbreak began to spread, the statements made by the administration that the Covid-19 virus was not present in the country and the denial of the outbreak caused a very negative picture to spread. Due to the centralized structure of the country's administrative system, there were delays in the measures to be taken to prevent the spread of the outbreak in the country. (King & Dudina, 2021).

The country does not have a strong health infrastructure in the fight against the pandemic, as the current authoritarian government has made its expenditures and investments in the military field. It can be said that this situation leads to the fact that it is among the countries with the highest number of casualties. As mentioned earlier, although there are similar population rates, there has been more than five times the loss compared to Japan. It is difficult to say that a strong and effective health policy is also implemented during the most severe periods of the pandemic. Criticism has been made that the number of cases and deaths shared with the public about the situation in the country is unreliable, as the government in the country does not adopt a transparency and accountability approach (King & Dudina, 2021).

Thanks to the country's strong academic infrastructure, Russia was one of the first countries to develop a vaccine to prevent the spread of the pandemic. But at the same time, there have been many criticisms that the vaccine is unreliable, as the steps required in the vaccine development process are not accessible and clearly explained. (Burki, 2020).

In terms of social life, the situation is not very encouraging. Many people have been deprived of income due to the many curfews imposed to prevent the spread of the pandemic and the forced closure of workplaces. On the other hand, although the Russian State announced some economic support packages, these supports were generally aimed at companies that have close relations with the current administration, the needs of the society were not sufficiently prioritized, and social assistance was very limited. Although there were social reactions in different parts of the country, the authoritarian government suppressed these reactions through repression (Reznik et al., 2021).

As a general assessment, the existence of a non-transparent administration in the Russian State, insufficient health infrastructure, and insufficient economic support made the society unresistance, and according to official figures, it was the fourth country with the highest loss of life.

3.1.5 India

As the second most populous country in the world in terms of population, India has experienced huge losses in the Covid-19 pandemic and is the third country with the most casualties (Worldometer, 2023). The political and social structure in the country has been decisive in experiencing these losses. The sociological course of the pandemic in the country differed to a certain extent from other countries. In the country, which has the densest settlements compared to the population, social life continues with the caste system consisting of different social classes. (Chatterjee, 2020).

These castes are shaped within the framework of Buddhism belief and consist of the clergy, administrators, merchants and the group called slaves or workers who deal with dirty work. This social classification is highly internalized and the transition between castes is not possible. Cultural texture has also been very decisive in the course of the pandemic. (Demir & Çelik, 2021).

Although India is made up of crowded cities due to its dense population, most of the social segment, which is considered to be the lower class in many states, continues to live in villages. Social inequalities across the country are quite conspicuous. Members of the lower caste live in very poor social conditions and can live deprived of even the most basic needs (Lancet, 2020).

For this reason, when the Covid-19 pandemic began to spread in the country, strict measures were taken with the fear of intense loss of life, but these measures were taken in a hurry and were announced to people late. When the 21-day quarantine decision was taken in haste, many low-caste people trying to get on the trains, as it was on the agenda in the media, were crushed or lost their lives on the roads while trying to return to their villages (Chatterjee, 2020).

The country's health capacity and infrastructure are quite inadequate and people with limited access to health care apply with local healers. Due to the insufficient health investments in the country compared to the population, in the most severe period of the pandemic, many people lost their lives due to not being able to access these services. When health capacity is not inclusive and other social inequalities are combined, great loss of life has occurred (Chatterjee, 2020).

In addition to situations such as economic inadequacies and inadequate health infrastructure, the absence of a strong social capital, which is one of the basic elements of resilience, has been a situation that has eroded resilience. People living in the lowest strata of the caste system and those who do not even exist in the caste system have been excluded from society and exposed to discrimination and have become quite vulnerable during the pandemic process. (Chatterjee, 2020). India's inadequate healthcare infrastructure, overpopulation, uneven urbanization, policy issues, the existence of social inequalities, etc. It can be said that these situations weaken the resilience of society.

3.1.6 United States of America

The United States of America, as the main center of globalization, is a decisive power in the world in terms of economy. It is also the most economically developed country in the world and has the most financial resources. However, despite all this power, it is by far the country with the most loss of life, with more than one million deaths in the Covid-19 pandemic (Worldometer, 2023).

It can be said that many factors, politically, socially, and economically, are responsible for the emergence of this picture. It can be said that US President Donald Trump, who was in power when the Covid-19 pandemic began to spread, caused a false perception in the public and society by denying the existence of the virus and even calling it the "Chinese Virus" (Balogun, 2020).

This attitude, which mocked the epidemic in the period when the virus started to spread in China, and the delay in taking precautions led to the rapid spread of the virus in the country. It can be said that the political attitude of the administration reduces the resilience of the community. (Yamey & Gonsalves, 2020).

In the social sense, different reactions to the epidemic have emerged in the United States of America during the Covid-19 process. A certain segment of society, who supported this cynical attitude of President Trump, strongly opposed methods such as masks, social distancing, or protection from the epidemic with vaccines (Yamey & Gonsalves, 2020).

The culture of individualization, which is dominant in the country, adopts an approach that prioritizes the freedoms and decisions of the person. For this reason, it creates a quite opposite image of the harmony of the society in Asian countries such as Japan and South Korea in taking all these measures spontaneously and without the need for coercion. In addition, many social reactions and protests have been seen in the country due to the practices that amount to

discrimination against African-American citizens. The vulnerabilities arising from the cultural and social structure have led to a decrease in the resilience of the community.

Although it is the country with the largest economic resources, the existing health system is far from being a social state that includes everyone. Economic life coming to a standstill due to the pandemic has caused many people to lose their jobs (Johnson-Agbakwu et al., 2022). Losing a job, as well as being unable to have health insurance and access to health services, in the country, many people living in this situation have become fragile and have suffered from the pandemic. Although many economic supports were announced in the following period, these aids, which were generally aimed at protecting companies, were insufficient to meet the needs of society. (Khatana & Groeneveld, 2020). It can be said that all these situations, which are explained in general terms, increase the fragility and vulnerabilities of society and cause many casualties.

3.1.7 Brazil

Brazil has been one of the countries that came to the fore the most during the pandemic period. The main reason for this situation was the fact that almost no measures were taken by the administration against the pandemic that the country experienced tragically, and the society was deeply affected by the loss of many lives during the pandemic (Uysal Oğuz & Sezek, 2020).

Since the epidemic began to spread in the country, then-president Jair Bolsonaro persistently denied the existence and spread of the virus in the society at a time when the epidemic was most violently killed, even when mass graves were formed, and opposed any measures or policies being implemented (Boschiero et al., 2021).

Jair Bolsonaro exhibited an attitude similar to US President Donald Trump, and by taking this attitude to a further stage, he did not implement any health policy that includes practices such as the obligation to wear masks and curfews, which reduce the spread of any contagion by the state in the country. Emphasizing that the country's economy cannot stop, he almost ran a campaign for everyone to continue their lives as if there was no pandemic (Ponce, 2020).

The social structure and socio-economic conditions of the country have been decisive in the losses. Compared to the economically developed and high-prosperity social segments, workers who live in poor housing in the outer parts of cities and who generally make their living with their daily labor suffered significantly more loss of life (Boschiero et al., 2021).

These people, who do not have the chance to work remotely and who earn their daily income by working in crowded environments, have been exposed to the virus more. This section of workers, who were left without social assistance as a result of the administration's approach that ignores the epidemic, which ignores the problems and even the existence of these groups, suffered great damage by being fragile and defenseless (Boschiero et al., 2021).

Because the current health system has patients far above its capacity, the health system has also become inoperable, and as a result, Brazil has been the second country with the highest loss according to official figures (Worldometer, 2023). There are many criticisms here that the tests and death numbers are not reported accurately and transparently. It can be said that administrative inadequacies increase socio-economic vulnerabilities and cause a decrease in social resistance and great losses.

4. Method

A systematic review uses all the existing research and is sometime called ‘secondary research’ (research on research). They are often required by research funders to establish the state of existing knowledge and are frequently used in guideline development (Clarke, 2011). The systematic review method has a four-stage application. In the first stage, article eligibility criteria are clearly defined. In the second stage, the article eligibility criteria are met. All studies that meet the criteria are systematically searched and articles that meet the acceptance criteria are identified. Articles eligible at the third stage (meeting the article acceptance criteria) is determined. In the last stage, the findings and results of the selected articles are presented and evaluated systematically (Greenwood et al., 2014).

In this systematic review, the articles published between 2020-2022, when the Covid-19 pandemic was intense, were examined. For this purpose, databases of Pubmed, Web of Science and National Institution of Health (NIH) the words “health policies covid-19” and “resilience” were scanned and 252 articles on the subject were reached. 20 articles were included in the study, as a result of 232 articles extracted by filtering from topics other than health policy and resilience, or the same article in each database, out of 252 articles reached as a result of this search. Since there is no article written on this subject in Turkish, it could not be included in the study. Book chapters and papers are not included.

4.1 Results

In this study, the region and the identified problem areas of these 20 studies, which were accessed in accordance with the systematic review approach, are summarized Table 1. respectively.

Table 1. *Included Articles*

Study	Region of The Study	Problem Areas Studied in Health Policy and Resilience
(Jae Moon & Wu, 2022)	Asia	This study examines two aspects of resilience building in policy responses to crises such as Covid-19 - capacity development and governance innovation.
(Angeler et al., 2022)	Australia and North America	This study discusses adaptation and transformation as two complementary, integral components of resilience and applies them to healthcare.
(Wallenburg et al., 2022)	Europe	This study discusses unmask the institutionalized resilience of the Dutch health care system to pandemic crisis.
(Haldane et al., 2021)	Europe	In this study, which investigated the health system resilience of 28 countries, It was emphasized that governance and financing, health workforce, medical products and technologies, public health functions, health service delivery and community engagement to prevent and mitigate the spread of Covid-19.

(Apostolopoulos et al., 2021)	Europe	This study comes to investigate the implications of public policies on Covid-19 for the healthcare enterprises in the Greek rural areas and contribute to ongoing discussion about the impact of Covid-19 crisis, entrepreneurship in disadvantaged areas, and trends in healthcare enterprises.
(Mardiyanta & Wijaya, 2021)	Asia	This study focusing on primary and secondary studies exploring the application of policy capacity competencies in facilitating Covid-19 handling in Asia. Findings from the studies are related to operational, technology use, individual privacy, paradox of trust and legitimacy, or centralisation versus decentralization.
(Dauner & Wilmot, 2022)	North America	This study debates whether pre-pandemic social capital and social trust, civic participation, and presence of mask mandates, affected pandemic mental health, measured as the percent of the population experiencing symptoms of depression and anxiety at the state level. Results confirming that existing social capital, particularly social trust, may protect against anxiety and depression and contribute to community resilience during times of adversity.
(Sajadi & Hartley, 2022)	Middle East	This study investigates the policy responses of Iran's government during the first months of the pandemic and pointing that several governance weaknesses.
(Song et al., 2020)	Asia	This study focusing employee's health and social economic stressors. Results showing that there is need for organization administrators to be aware of the status of and factors associated with employees' mental health and work attitudes during the Covid-19 pandemic.
(An et al., 2021)	Europe-North America	This study results shows that the mask mandate is consistently associated with lower infection rates in the short term, and its early adoption boosts the long-term efficacy. By contrast, the other five policy instruments—domestic lockdowns, international travel bans, mass gathering bans, and restaurant and school closures—show weaker efficacy
(Eriksson et al., 2022)	Europe	In this study seven obstacles discussed in Covid-19 pandemic: learning lessons difficulties, effectively drawing les-sons from other countries, the potential vulnerabilities in the system, political pressure, drawing the conclusions from

		observations, experts versus decision makers, reforms may not be related to the actual crisis.
(Watkins & Clevenger, 2021)	North America	In this study, the subject of political leadership and crisis communication has been studied. Results shows that President Trump and other leaders are particularly vulnerable to political fallout for their handling of COVID-19 because stakeholders might view them as inattentive to the crisis and ineffective in their policy responses.
(Newman, 2021)	Global	In this study, it is emphasized that the Covid-19 pandemic reduces resilience at both the individual and societal level by damaging the traditional security perspective.
(Orhan et al., 2021)	Europe	In this study, it was emphasized that the Covid-19 pandemic creates a great burden on the European Union health system . It has been determined that a country alone will be weak in preparing for such a situation that policies should be produced in cooperation with this problem.
(Fukuda-Parr, 2022)	North America	In this study, attention was drawn to the problematic areas in the indicators used in monitoring the sustainable development goals. It has been determined that the indicators are quite weak against a situation such as the preparation of a country for a pandemic .
(Soon et al., 2021)	Asia	In this study, which examines the policies followed during the Covid-19 pandemic in China, Japan, Korea and Taiwan, it is emphasized that unemployment protection and social support are given importance.
(O'Donnell et al., 2022)	Australia	In this study, which investigated the long-term effects of Covid-19 infections and lockdown on mental health and the protective effect of neighborhood social relationships, it was concluded that depression and neighborhood relationships were negatively affected .
(Pekarčíková & Staničková, 2022)	Europe	In this study, it is stated that within the framework of the Covid-19 experience, policies that prioritize transparency should be determined for the continuity of the European Union for new crisis situations that may arise in the future.
(Kim et al., 2022)	Asia	In this study, the importance of the Singapore State to draw lessons from previous experiences and to determine its policies within this framework was emphasized during the Covid-19 pandemic process. In addition, it was stated that the

		cooperation between the private and public sectors would increase the resilience of the community access to the services it needs.
(Donkor et al., 2022)	Africa	In this study, the effects of events that may prolonged the achievement of sustainable development goals are mentioned. It was emphasized that to build resilient communities, communities should be developed in terms of sociological, technological, physical and economic capacity.

As can be seen in Table 1, many different types of studies in different parts of the world have examined the problems in the covid-19 pandemic process. Studies in the European region have identified problems in areas such as health systems capacity, health workforce, health care financing, transparency and governance. In studies on the North American region, problematic areas such as leadership and crisis communication, mental health status, and social problems were emphasized. In studies conducted in Asian and African countries, the importance of intersectoral cooperation and preventing workforce loss has mostly come to the fore.

Table 2. Covid-19 Pandemic Current Situation

Ülke (Country)	Toplam Vaka Sayısı (Total Cases)	Toplam Ölüm Sayısı (Total Deaths)	Ülke Nüfusu (Population)
Çin Halk Cumhuriyeti (China)	503302	5272	1,448,471,400
Amerika Birleşik Devletleri (USA)	107,394,096	1,168,886	334,805,269
Hindistan (India)	44,994,819	531,914	1,406,631,776
Brezilya (Brasil)	37,693,506	704,320	215,353,593
Japonya (Japan)	33,803,572	74,694	125,584,838
Güney Kore (South Korea)	32,415,857	35,111	51,329,899
Rusya (Russia)	22,967,718	399,715	145,805,947

The current situation regarding the Covid-19 pandemic is shown in Table 2. In this table, which is sorted by the highest number of cases, the number of cases of the countries, the number of deaths, population, etc. information is included. Despite the number of cases in Japan and Korea countries, it is striking that the number of deaths is quite low compared to their population. Although it is known that the elderly population is very high, especially in Japan, and the Covid-19 virus often causes the death of elderly individuals, the death rates are quite low. Death figures

in Russia, Brazil and India appear to be significantly higher. Despite all its economic and health capacity, the United States of America has been the country with the heaviest loss among all countries. It can be interpreted that community resilience is low in these countries where the loss of life is much higher than expected. The policies followed by the countries with the least losses need to be examined in more detail.

Conclusion

All societies around the world are experiencing an extraordinary situation unprecedented in recent history with Covid-19. Since the date of its announcement, no statement has been made by WHO that the pandemic is over. The fight against the pandemic continues to the extent of each country's own experience and capacity.

Due to the social, economic, or administrative differences between the countries, it does not seem possible to establish a single struggle or policy for other similar epidemics that we are living in today or that may occur in the future. However, there is a need for mechanisms that can enable countries to act jointly against such transboundary disasters.

It is necessary to produce more policies and solutions for the solution of administrative and economic problems, which cause damage by reducing the resilience of communities. Socio-economic vulnerabilities need to be minimized and health infrastructures need to be strengthened. In addition, it is necessary to produce solutions that will ensure the formation of a culture to increase social awareness and provide behavior change, especially for epidemics that may turn into possible pandemics. Traditional and social media, various training programs, etc. to increase the awareness of the society in cases such as epidemics. It is important to carry out all these activities with tools to ensure the resilience of the community.

REFERENCES

- Açıköz, R. (2021). *Hastalık, sağlık ve toplum: bir sağlık sosyolojisi incelemesi*. DBY Yayınları.
- An, B. Y., Porcher, S., Tang, S. Y., & Kim, E. E. (2021). Policy design for COVID-19: Worldwide evidence on the efficacies of early mask mandates and other policy interventions. *Public Administration Review*, 81(6), 1157-1182. <https://doi.org/10.1111/puar.13426>
- Angeler, D. G., Eyre, H. A., Berk, M., Allen, C. R., Hynes, W., & Linkov, I. (2022). Adaptation, transformation and resilience in healthcare comment on "government actions and their relation to resilience in healthcare during the covid-19 pandemic in New South Wales, Australia and Ontario, Canada. *International journal of health policy and management*. <https://doi.org/10.34172/ijhpm.2022.7043>

- Apostolopoulos, N., Liargovas, P., Sklias, P., & Apostolopoulos, S. (2021). Healthcare enterprises and public policies on COVID -19: Insights from the Greek rural areas. *Strategic Change*, 30(2), 127-136. <https://doi.org/10.1002/jsc.2396>
- Ataman, K., Bozkurt, V., Göka, E., İlhan, M., Yıldırım, N., Çiftçi, E., Liman, U., & Vuran, B. (2021). COVID-19 küresel salgınının toplumsal etkileri. *Türk Hijyen ve Biyoloji Dergisi*, 78(3), 235-248.
- Balogun, J. A. (2020). Commentary: Lessons from the USA delayed response to the COVID-19 pandemic. *African journal of reproductive health*, 24(1), 14-21.
- Barthelemy, E. J., Thango, N. S., Hohne, J., Lippa, L., Kolias, A., Force, W. Y. N. F. R. T., & Germano, I. M. (2021). Resilience in the face of the COVID-19 pandemic: How to bend and not break. *World Neurosurg*, 146, 280-284. <https://doi.org/10.1016/j.wneu.2020.11.105>
- Boschiero, M. N., Palamim, C. V. C., Ortega, M. M., Mauch, R. M., & Marson, F. A. L. (2021). One year of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in Brazil: A political and social overview. *Annals of Global Health*, 87(1), 44. <https://doi.org/10.5334/aogh.3182>
- Braveman, P., & Gottlieb, L. (2014). The social determinants of health: it's time to consider the causes of the causes. *public Health Reports*, 129(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177/00333549141291s206>
- Breslin, S. (2011). The 'China model' and the global crisis: from Friedrich list to a Chinese mode of governance? *International Affairs*, 87(6), 1323-1343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2346.2011.01039.x>
- Bryce, C., Ring, P., Ashby, S., & Wardman, J. K. (2020). Resilience in the face of uncertainty: early lessons from the COVID-19 pandemic. *Journal of Risk Research*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756379>
- Burki, T. K. (2020). The Russian vaccine for COVID-19. *The Lancet Respiratory Medicine*, 8(11), e85-e86. [https://doi.org/10.1016/s2213-2600\(20\)30402-1](https://doi.org/10.1016/s2213-2600(20)30402-1)
- Caruso, N., Mela, S., & Pede, E. (2020). A resilient response to the social-economic implications of coronavirus. The case of Snodi Solidali in Turin. *Urban Research & Practice*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/17535069.2020.1817692>
- Cha, V. (2020). Asia's COVID-19 Lessons for the West: Public goods, privacy, and social tagging. *The Washington Quarterly*, 43(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/0163660X.2020.1770959>
- Chatterjee, P. (2020). Is India missing COVID-19 deaths? *The Lancet*, 396(10252), 657. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)31857-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)31857-2)
- Choi, Y. J. (2020). The power of collaborative governance: The case of South Korea responding to COVID-19 pandemic. *World Medical & Health Policy*, 12(4), 430-442. <https://doi.org/10.1002/wmh3.376>
- Ciotti, M., Ciccozzi, M., Terrinoni, A., Jiang, W.-C., Wang, C.-B., & Bernardini, S. (2020). The COVID-19 pandemic. *Critical Reviews in Clinical Laboratory Sciences*, 57(6), 365-388. <https://doi.org/10.1080/10408363.2020.1783198>
- Clarke, J. (2011). What is a systematic review? *Evidence Based Nursing*, 14(3), 64-64. <https://doi.org/10.1136/ebn.2011.0049> %J
- Çelik, Y. (2006). Sürdürülebilir kalkınma kavramı ve sağlık. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9(1), 19-37.
- Dauner, K. N., & Wilmot, N. A. (2022). Did states with more social capital pre-pandemic offer mental health protection during the COVID-19 pandemic? A cross-sectional view brief research report. 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.947569>
- Demir, E., & Çelik, H. (2021). *Covid-19 salgını: Ülke deneyimleri, bölgesel etkiler ve küresel yansımalar*, Nika Yayınevi.

- Dewit, A., Shaw, R., & Djalante, R. (2020). An integrated approach to sustainable development, National Resilience, and COVID-19 responses: The case of Japan. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101808. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101808>
- Donkor, F. K., Mitoulis, S.-A., Argyroudis, S., Aboelkhair, H., Canovas, J. A. B., Bashir, A., & Werner, C. (2022). SDG final decade of action: resilient pathways to build back better from high-impact low-probability (HILP) events. *Sustainability*, 14(22), 15401. <https://doi.org/10.3390/su142215401>
- Eriksson, K., Staupe-Delgado, R., & Holst, J. (2022). Drawing lessons from the COVID-19 pandemic: Seven obstacles to learning from public inquiries in the wake of the crisis. *Risk, Hazards & Crisis in Public Policy*, 13(2), 165-175. <https://doi.org/10.1002/rhc3.12240>
- Ferchen, M. (2013). Whose China Model is it anyway? The contentious search for consensus. *Review of International Political Economy*, 20(2), 390-420. <https://doi.org/10.1080/09692290.2012.660184>
- Frank M, S. (2021). *Salgınlar ve toplum: Kara Ölüm'den günümüze*. Tellekt Yayınevi.
- Fukuda-Parr, S. (2022). When indicators fail: SPAR, the invisible measure of pandemic preparedness. *Policy and Society*, 41(4), 528-540. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puac024>
- Greenwood, D. A., Young, H. M., & Quinn, C. C. (2014). Telehealth remote monitoring systematic review: structured self-monitoring of blood glucose and impact on A1C. *J Diabetes Sci Technol*, 8(2), 378-389. <https://doi.org/10.1177/1932296813519311>
- Haldane, V., De Foo, C., Abdalla, S. M., Jung, A.-S., Tan, M., Wu, S., . . . Legido-Quigley, H. (2021). Health systems resilience in managing the COVID-19 pandemic: lessons from 28 countries. *Nature Medicine*, 27(6), 964-980. <https://doi.org/10.1038/s41591-021-01381-y>
- Jae Moon, M., & Wu, X. (2022). Sustaining Asia's development amidst the COVID-19 pandemic: capacity development and governance innovation. *Journal of Asian Public Policy*, 15(2), 165-174. <https://doi.org/10.1080/17516234.2021.2015850>
- Johnson-Agbakwu, C. E., Ali, N. S., Oxford, C. M., Wingo, S., Manin, E., & Coonrod, D. V. (2022). Racism, COVID-19, and health inequity in the USA: a Call to Action. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 9(1), 52-58. <https://doi.org/10.1007/s40615-020-00928-y>
- Karako, K., Song, P., Chen, Y., Tang, W., & Kokudo, N. (2021). Overview of the characteristics of and responses to the three waves of COVID-19 in Japan during 2020-2021. *Bioscience trends*, 15(1), 1-8.
- Khatana, S. A. M., & Groeneveld, P. W. (2020). Health disparities and the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic in the USA. *Journal of General Internal Medicine*, 35(8), 2431-2432. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-05916-w>
- Kim, S., Goh, Y., & Kang, J. H. B. (2022). Moving toward a common goal via cross-sector collaboration: lessons learned from SARS to COVID-19 in Singapore. *Globalization and Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12992-022-00873-x>
- Kim, S. C. (2020). South Korea's 2020 Election amid COVID-19. *East Asian Policy*, 12(03), 49-62. <https://doi.org/10.1142/s1793930520000227>
- King, E. J., & Dudina, V. I. (2021). COVID-19 in Russia: Should we expect a novel response to the novel coronavirus? *Global Public Health*, 16(8-9), 1237-1250. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1900317>
- Koop, S. H. A., & Van Leeuwen, C. J. (2017). The challenges of water, waste and climate change in cities. *Environment, Development and Sustainability*, 19(2), 385-418. <https://doi.org/10.1007/s10668-016-9760-4>

- Kuddus, M. A., Tynan, E., & McBryde, E. (2020). Urbanization: a problem for the rich and the poor? *Public Health Reviews*, 41(1). <https://doi.org/10.1186/s40985-019-0116-0>
- Lancet. (2020). India under COVID-19 lockdown. *The Lancet*, 395(10233), 1315. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30938-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30938-7)
- Lee, D., Heo, K., Seo, Y., Ahn, H., Jung, K., Lee, S., & Choi, H. (2020). Flattening the curve on COVID-19: South Korea's measures in tackling initial outbreak of coronavirus. *American Journal of Epidemiology*, 190(4), 496-505. <https://doi.org/10.1093/aje/kwaa217>
- Lipsky, P. Y. (2023). Japan's Response to the COVID-19 pandemic. In R. J. Pekkanen, S. R. Reed, & D. M. Smith (Eds.), *Japan decides 2021: The Japanese general election*. (pp. 239-254). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11324-6_16
- Lo, B. (2020). Global order in the shadow of the coronavirus: China, Russia, and the West. *Lowy Institute*, 29. <https://www.lowyinstitute.org/publications/global-order-shadow-coronavirus-china-russia-west>
- Madsen, W., Ambrens, M., & Ohl, M. (2019). Enhancing resilience in community-dwelling older adults: a rapid review of the evidence and implications for public health practitioners. *Front Public Health*, 7, 14. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00014>
- Mardiyanta, A., & Wijaya, C. N. (2021). Policy capacity during COVID-19 in Asia: A systematic literature review. *Journal of Public Affairs*, 23(1). <https://doi.org/10.1002/pa.2835>
- Mason, K. A. (2017). Preparedness and the Shenzhen Model of Public Health. In O. D. Mary Ann, W. Winnie, & B. Jonathan (Eds.), *Learning from Shenzhen*. (pp. 213-227). University of Chicago Press. <https://doi.org/doi:10.7208/9780226401263-012>
- Newman, E. (2021). Covid-19: A human security analysis. *Global Society*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2010034>
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. 41(1-2), 127-150. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
- O'Donnell, J., Cárdenas, D., Orazani, N., Evans, A., & Reynolds, K. J. (2022). The longitudinal effect of COVID-19 infections and lockdown on mental health and the protective effect of neighbourhood social relations. *Social Science & Medicine*, 297, 114821. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114821>
- Orhan, R., Paric, M., & Czabanowska, K. (2021). Lessons learnt from the EU response to NCDs: A content analysis on building resilient post-COVID health systems. *Healthcare*, 9(12), 1659. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121659>
- Pekarčíková, M., & Staníčková, M. (2022). Analysis of the current integration process: from the past to the future of the European Union. *Eastern Journal of European Studies*, 13(2), 116-139. <https://doi.org/10.47743/ejes-2022-0206>
- Ponce, D. (2020). The impact of coronavirus in Brazil: politics and the pandemic. *Nature Reviews Nephrology*, 16(9), 483-483. <https://doi.org/10.1038/s41581-020-0327-0>
- Porter, D. (1999). *Health, civilization, and the state: a history of public health from ancient to modern times*. Psychology Press.
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., & Isralowitz, R. (2021). COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(5), 1903-1908. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00283-3>

- Sajadi, H., & Hartley, K. (2022). COVID-19 pandemic response in Iran: a dynamic perspective on policy capacity. *Journal of Asian Public Policy*, 15(2), 228-249. <https://doi.org/10.1080/17516234.2021.1930682>
- Salomon, J. A., Mathers, C. D., Chatterji, S., Sadana, R., Ustun, T. B., & Murray, C. J. (2003). Quantifying individual levels of health: definitions, concepts and measurement issues. *Health Systems Performance Assessment: Debate, Methods, and Empiricism*, 301-318.
- Shan, W., & Chen, J. (2020). *Life and political opinions during the COVID-19 lockdown: responses from Chengdu and Wuhan*. East Asian Institute, National University of Singapore.
- Song, L., Wang, Y., Li, Z., Yang, Y., & Li, H. (2020). Mental health and work attitudes among people resuming work during the covid-19 pandemic: a cross-sectional study in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5059. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145059>
- Soon, S., Chou, C. C., & Shi, S. J. (2021). Withstanding the plague: Institutional resilience of the East Asian welfare state. *Social Policy & Administration*, 55(2), 374-387. <https://doi.org/10.1111/spol.12713>
- Tekin, A. (2023). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve ekonomik sonuçları. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe>. <https://doi.org/https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/62244/908431>
- Topkaya, Ö. (2016). Sosyal Politika bağlamında dünyada sağlık politikalarının tarihsel gelişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21. <https://doi.org/https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/20860/223837>
- Tuğaç, Ç. (2021). Kentsel sürdürülebilirlik, dirençlilik ve iklim değişikliğiyle mücadele bağlamında yerel yönetimler üzerine bir değerlendirme, 30, 21-69.
- UNDRR. (2022). <https://www.undrr.org/terminology>.
- Uysal Oğuz, C., & Sezek, E. N. (2020). Latin Amerika'da Covid-19 pandemisinin sosyoekonomik etkileri: Brezilya ve Meksika Örnekleri. *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, <https://doi.org/10.30784/epfad.811206>
- Wallenburg, I., Helderma, J.-K., Jeurissen, P., & Bal, R. (2022). Unmasking a health care system: the Dutch policy response to the Covid-19 crisis. *Health Economics, Policy and Law*, 17(1), 27-36. <https://doi.org/10.1017/s1744133121000128>
- Watkins, D. V., & Clevenger, A. D. (2021). US political leadership and crisis communication during COVID-19. *Cogent Social Sciences*, 7(1), 1901365. <https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1901365>
- Whitehead, M. (2001). *Eşitlik ve sağlık: kavram ve ilkeler*. Türk Tabipleri Birliği Yayını. http://www.ttb.org.tr/kutuphane/esiktlik_saglik.pdf
- WHO. (2008). *Social determinants of health*. https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1
- Worldometer. (2023). *Coronavirus istatistic*. <https://www.worldometers.info/coronavirus/#countries>
- Yamey, G., & Gonsalves, G. (2020). *Donald Trump: a political determinant of covid-19*. British Medical Journal Publishing Group, Vol. 369. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1643>



Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Coğrafya Kavramının Ortaokul Öğrencilerinin Zihninde Yapılanması

Constructing the Concept of Geography in the Social Studies Curriculum in the Minds of Secondary School Students

Sevgi Coşkun Keskin¹

Gökhan Şentürk^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Türkiye,

Prof. Dr., Sakarya University, Turkey,

scoskun@sakarya.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

² Sosyal Bilgiler Öğretmeni, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Teacher, Ministry of National Education, Turkey

senturk55gokhan@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1705-4147>

Makale geliş tarihi / First received : 23.06.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 27.08.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Yazarların makaleye katkıları eşittir.

2- Makale ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Coğrafya İle İlgili Kavramların Zihninde Yapılanması" başlıklı tezinden üretilmiştir.

4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Makalemizin etik kurulu izni Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 11.12.2021 tarih ve E-61923333-050.99-85972 sayılı yazısı ile alınmıştır.

7- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *intihal.net*. Similarity Index 16%

Atıf bilgisi / Citation:

Coşkun Keskin, S., & Şentürk, G. (2023). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramının ortaokul öğrencilerinin zihninde yapılanması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 234-252.

ÖZ

Sosyal bilgiler dersinin içerisinde barındırdığı önemli disiplinlerden biri de coğrafyadır. Sosyal bilimlerin ürettiği bilgi ve düşünceler kendilerine özgü coğrafi mekanlarda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda tarih, sosyoloji, ekonomi gibi sosyal bilimlere ait disiplinler coğrafi mekândan soyutlanamaz. Kısacası coğrafyasız sosyal bilimler olamaz. Coğrafyasız sosyal bilimler olmayacağı gibi sosyal bilgiler de olamaz. Coğrafya sosyal bilgiler dersi için de önemli bir disiplindir. Araştırma bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde yer alan coğrafya disiplininin öğrencilerin zihinlerindeki algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde Sakarya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 2 resmi ortaokulda öğrenim gören 200 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; coğrafya kavramı ile ilgili algılarının birbirinden farklılık gösterdiği, coğrafya kavramına dair kelime ilişkilendirme sıklıklarının düşük olduğu, coğrafya kavramına dair doğru ilişkilendirmeler yaptıkları fakat öğrencilerin coğrafya kavramına dair bazı kavram yanlışlarına da sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler

Sosyal bilgiler, coğrafya, kelime ilişkilendirme testi, öğretim programı.

ABSTRACT

One of the important disciplines included in the social studies course is geography. The knowledge and thoughts produced by social sciences take place in their own unique geographical spaces. In this context, disciplines such as history, sociology and economics cannot be isolated from geographical space. In short, there can be no social sciences without geography. Just as there would be no Social Sciences without Geography, there would be no Social Studies. In this context, the research was carried out in order to reveal the perceptions of the geography discipline in the minds of the students, which is included in the social studies curriculum. The study group of the research consists of 200 8th grade students studying in 2 official secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Sakarya in the 2021-2022 academic year. The word association test was used as a data collection tool in the study. The collected data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, students; It has been concluded that their perceptions about the concept of geography differ from each other, the frequency of word associations about the concept of geography is low, they make correct associations about the concept of geography, but the students also have some misconceptions.

Keywords

Social studies, geography, word association test, curriculum

GİRİŞ

İnsanoğlunun var olduğu tarihten bu yana içinde yaşadığı sosyal ve fiziki çevreyi anlama ve anlamlandırma çabası öğrenmenin hareket noktası olmuştur. İnsan başta ihtiyaçlarını karşılamak için bulunduğu çevreyi incelemiş, tanımış ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirmiştir. Daha sonra yaşadığı toplumun varlığını devam ettirebilmesi amacıyla kurallar belirlemiştir. Bu amaçla da yaşadığı toplumu oluşturan bireylere ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, davranış ve değerleri kazandırmayı hedeflemiştir (Uslu & Yalçınkaya, 2015). Bu noktadan hareketle toplum hayatı için gerekli olan bilgi, beceri, davranış ve değerler eğitiminin, insanoğlunun var olduğu andan itibaren başladığı ve yaşanan dönemin koşulları dikkate alınarak değişerek günümüze kadar varlığını devam ettirdiği belirtilebilir. Bu noktada günümüz dünyasını geçmişten ayıran nokta bireylere sosyal yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgiler belirli bir plan ve program dahilinde okullarda kazandırılmasıdır. Bu amacın hayata geçirilmesinde sosyal bilgiler öğretim programı dikkate alındığında önemli bir ders olarak ifade edilebilir (Öztürk, 2012).

Sosyal bilgiler ile ilgili en kapsamlı tanıma yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsendiği 2005 yılında hazırlanan öğretim programında yer verilmiştir. Yapılan tanıma göre; “Sosyal bilgiler, bireyin toplum içinde var olmasının gerçekleştirilmesine katkı sağlamak amacıyla; sosyal bilim dalları ile yurttaşlık bilgisi konularını bünyesinde barındıran; bireyin yaşadığı çevresi ile etkileşiminin geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında incelendiği; ilköğretim okullarında eğitimi verilen bir derstir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Tanımdan hareketle sosyal bilgiler için yaşamın içindeki tüm konuları programında barındıran kapsamı oldukça geniş disiplinler arası bir ders olarak belirtilebilir (Keskin, 2019). Bu bağlamda tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk ve vatandaşlık konuları sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan sosyal bilim disiplinleri olarak yer almaktadır (MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2015). Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında yer alan en önemli sosyal bilim disiplinlerinden biri coğrafyadır (Sever, 2015). Çünkü diğer sosyal bilim dallarının ürettiği bilgi ve düşünceler kendilerine özgü coğrafi mekânlarda gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda sosyal bilim disiplinleri coğrafi mekândan soyutlanamaz. Bu durum da coğrafyasız sosyal bilimler olamayacağını göstermektedir. Coğrafyasız sosyal bilimler olmayacağı gibi coğrafyasız sosyal bilgiler de düşünülemez (Taşlı, 2016). Coğrafya, öğrencilere gerek yakın çevreleri gerekse uzak bölgelerin özellikleri hakkında bilgi sunar. Öğrencilerin yaşadıkları çevre, bu çevrenin fiziksel ve nüfus özellikleri, çevrelerinde yaşayan insanların sosyal ve ekonomik faaliyetleri hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Bu nedenle coğrafya ile sosyal bilgiler arasında önemli bir bağ bulunmaktadır (Öztürk, 2012).

Çalışma; sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan sosyal bilim disiplinlerinden coğrafya disiplininin öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu algıyı belirlemek amacıyla yapılmıştır. Coğrafyanın sosyal bilgiler ders öğretim programında önemli bir disiplin olması, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih, sosyoloji, kültür ile ilgili konuların kavratılmasında coğrafya disiplinine ait bilgilerin kullanılması sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmada coğrafya disiplinin öğrenilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin coğrafya disiplinine ait algılarının ortaya koyulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma ile mevcut öğretim programının öğrencilerin coğrafya disiplinine ait algılarını ortaya koyması amacıyla önem arz edeceği düşünülmektedir. Literatür

incelendiğinde sosyal bilgiler dersi müfredatı içerisinde yer alan coğrafya konularına dair Akdağ (2010) İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi “Yeryüzünde Yaşam” Ünitesindeki Kavram Yanılgıları, Avcı (2015) Altıncı Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri Ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, Çepni (2013) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Coğrafya Kavramlarına İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi, Durmuş ve Baş (2016) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, Gökçe (2016) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına İlişkin Metaforları, Sağlam (2019) Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramlara yetişi düzeyi (Demirci ilçesi örneği), Bozyiğit ve Kaya (2017) coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi, Kaçar ve Bulut (2020) sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi, Akengin ve Süer (2011) coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi üzerine deneysel bir araştırma Kaya ve Akış (2015) coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların genel itibarıyla bir sınıf düzeyinde, bir öğrenme alanı veya bir öğrenme alanı içerisindeki bir kazanıma ait kavramları içerdiği; sosyal bilgiler dersi müfredatında bulunan bütün coğrafya kazanımları ile ilgili yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan coğrafya disiplininin kendisi hakkında zihinsel algıyı içermesi anlamında da önem arz etmektedir. Yapılan çalışma ile sosyal bilgiler dersinde yer alan coğrafya disiplinine ait kazanımların öğrenilme durumuna dair bilimsel bir algı oluşacağı belirtilebilir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya disiplini ile ilgili zihin algıları ortaya konmak hedeflenerek *“Ortaokul öğrencileri sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan coğrafya disiplini zihinlerinde nasıl yapılandırmaktadır? ana probleminden hareketle aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:*

- 8. Sınıf öğrencilerinin coğrafya kavramına dair kelime ilişkilendirme sıklığı nedir?
- 8. Sınıf öğrencilerinin coğrafya kavramına dair ilişkilendirdikleri kelimeler sosyal bilgiler dersinin hangi öğrenme alanları ve kazanımlarda yer almaktadır?
- 8. Sınıf öğrencilerinin coğrafya kavramını ilişkilendirme kategorileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama, verilerinin analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Sosyal bilimlerde oldukça yaygın olarak kullanılmakta olan tarama modelleri geniş gruplar üzerinde yapılmakta olup, amacın grup içinde yer alan bireylerin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmeye çalışılması olarak ifade edilebilir (Karakaya, 2014). Araştırmada anlık durumun saptanması amacıyla genel tarama modelleri içerisinde tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modelinde araştırmacı araştırmak istediği durumun anlık fotoğrafını almak gibi durumu olduğu gibi ortaya koymayı hedeflemektedir. Tekil tarama modelinde anlık durumun ortaya çıkarılmasının yanında zamansal gelişmeler de ortaya çıkmaktadır (Yılmaz & Arık, 2019).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya'da bulunan akademik ve sosyo-ekonomik olarak birbirine yakın iki devlet ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın konusunun beş, altı ve yedinci sınıfta öğrenimi görülen sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan coğrafya disiplini içerdiği nedeniyle katılımcı olarak 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem seçilmiştir. Kolay ulaşılabılır örneklem araştırma sürecinde araştırmacıya hız kazandırmaktadır. Araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay örneklem seçimi gerçekleştirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacının araştırma yapılan okulda öğretmen olması bu nedenle verilere ve öğrencilere kolay ulaşılabilirliği nedeniyle bu yöntem seçilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcıların ailelerinden izin alınmıştır. Araştırma Sakarya Üniversitesi Etik Kurulunun 11.12.2021 tarih ve E-61923333-050.99-85972 sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Yolları ve Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi öğrenci merkezli bir ölçme aracıdır. Yalnızca sonuç odaklı olmayıp sürece de odaklanmayı sağlayan kelime ilişkilendirme testi bilişsel yapı, bilişsel yapı arasındaki bağlar, bilişsel yapı arasındaki bağların anlamlı olup olmadığı, kavram yanılığları gibi durumları da belirlemede kullanılan bir araçtır (Bahar & Özatlı, 2003).

Uygulama sürecini kronolojik olarak gösteren zaman çizelgesi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uygulama sürecinin kronolojik çizelgesi

VERİ TOPLAMA VE VERİLERİN ANALİZ SÜRECİ					
AYLAR VE İŞLEMLER	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	NİSAN
	2021	2021	2022	MART	MAYIS
				2022	2022
1	Araştırma konusunun belirlenmesi	X			
2	Veri toplama aracının geliştirilmesi		X		
3	Çalışma grubunun belirlenmesi ve veli izinlerinin alınması		X		
4	Uygulamanın gerçekleştirilmesi			X	
5	Uygulama sürecinin sona ermesi ve analizlerin yapılması			X	X
6	Araştırmanın raporlaştırılması				X

Araştırmacı tarafından oluşturulan dokümanda öğrencinin coğrafya kavramı için ilgili kavram hakkında zihninde ilişkilendirdiği on kelime yazabileceği bir bölüm ve bu bölümün altında kavramın önemini ve kavram ile ilgili düşüncelerini yazacağı bir alan bulunmaktadır.

Oluşturulan kelime ilişkilendirme testi eğitim bilimleri alanında uzman kişilerce incelenmiş ve yapılan dönüte göre gerekli düzenlemeler yapılar son şekli verilmiştir. Kelime ilişkilendirme testinin son hali Resim 1’ de görülmektedir.

Resim 1. Kelime ilişkilendirme testi

COĞRAFYA

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya.....

Coğrafya ve önemi ile ilgili düşüncelerinizi ifade ediniz. ↓

Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulama esnasında 15 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilgili zihinlerinde canlanan kelimeleri kavramın altında yer alan bölüme yazmaları istenmiştir. Veri toplama aracında “coğrafya” kavramının çağrıştırdığı 10 kelime için tek tek boşluklar verilmiştir. Ancak öğrencilerin ilgili bölümün tamamını doldurmaları zorunlu tutulmamıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin soruları araştırmacı tarafından cevaplanmış ve öğrenciler uygulama sürecinde takip edilmiştir.

Uygulama süreci toplam iki hafta sürmüştür. Uygulama sürecinin sona ermesinin ardından toplanan verilerin analiz sürecine geçilmiştir. Çalışmada veriler, betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir biçimde yansıtmak, elde edilen bulguları düzenlemek, yorumlamak ve okuyucuya sunmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların her coğrafi kavram için verdikleri kelimeler bir araya getirilmek suretiyle Microsoft word ve Microsoft excel programları kullanılarak verilerin birleştirilme işlemi gerçekleştirilmiştir.









Resim 2. Öğrencilerin “Coğrafya” kavramına dair ilişkilendirmeleri

COĞRAFYA			Kavram
No	Kavram	f	
1	bitki örtüsü	97	Frekans
2	yer şekilleri	68	
3	iklim	62	Öğrencilerin zihinlerinde kavram ile ilişkilendirdikleri kelimeler
4	keşif	62	
9	tarım	57	
5	ekonomi	56	
11	afet	44	
6	harita	42	
7	dağ	40	
8	dünya	39	
15	ticaret	32	
10	hava olayları	31	
17	tarih	30	
12	hayvancılık	29	
13	ova	28	
14	ders/bilim dalı	27	
44	kuraklık	24	
16	kıta	22	
25	sanayi	21	

Öğrencilerin coğrafya kavramını ilişkilendirdikleri kelimelerin birleştirme işlemleri tamamlandıktan sonra coğrafya kavramı ile ilgili kelime ilişkilendirme sıklıklarını belirlemek

amacıyla öğrencilerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak "1-15, 16-30, 31-45, 46-60, 61-75, 76-90, 91-105, 106 ve üstü" olarak kesme noktaları belirlenmiştir. Oluşturulan her kesme noktası için bir renk belirlenmiştir. Buna göre 1-15 kesme noktası için kırmızı, 16-30 kesme noktası için mavi, 31-45 kesme noktası için mor, 46-60 kesme noktası için yeşil, 61-75 kesme noktası için kahverengi, 76-90 kesme noktası için turuncu, 91-105 kesme noktası için pembe, 106 ve üstü için sarı renk belirlenmiştir. Kesme noktaları ve karşılığında belirlenen renkler Lejant 1 'de gösterilmiştir.

Lejant 1. Kesme noktaları için belirlenen renkler

	Renk	Kesme Noktası
1.kesme		1-15
2.kesme		16-30
3.kesme		31-45
4.kesme		46-60
5.kesme		61-75
6.kesme		76-90
7.kesme		91-105
8.kesme		106 ve üstü

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Geçerlik, araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı uygulamayı doğru bir şekilde ölçmesi ile ilişkilidir. Bu durumda araştırmada toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliliğine katkıda bulunur. Bu bağlamda geçerlik konusunda iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere araştırmacıya sunulan iki strateji bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İç geçerlik, bir araştırmada inandırıcılığın sağlanması, araştırma sonuçlarının şeffaf olarak paylaşılması ile araştırma sonuçlarının başka araştırmacılar tarafından da teyit edilmesi olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmada iç geçerliğin sağlanması anlamında öğrencilerden kelime ilişkilendirme yoluyla toplanan veriler eksiksiz bir şekilde hazırlanan tablolara aktarılmış ve verilerin kodlanması aşamasında sınıflandırmanın yapılabilmesi için uzmanların görüşü alınarak kesme noktaları belirlenmiştir.

Dış geçerlik, araştırma sonucu elde edilen sonuçların benzer gruplara aktarılabilmesi olarak ifade edilebilir (Karataş, 2015). Bu bağlamda araştırmada örneklem olarak ortaokul 8. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin 4, 5, 6 ve 7. sınıfta eğitimi yapıldığı dikkate alındığında; 8. sınıf öğrencilerinin, tüm bu düzeylerdeki kazanım ve coğrafya kavramlarını müfredatlar bağlamında derslerde aldığı söylenebilir.

Güvenilirlik, kullanılan ölçme aracının hatasız olması ve tekrar kullanımında benzer sonuçları verebilmesi olarak ifade edilebilir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı net değildir. Nitel araştırmaların doğası gereği iki çalışma birbirinin aynısı olamaz. Bu durumda nitel araştırmalarda güvenilirlik sonuçların değil sürecin tutarlı olması olarak amaçlanmaktadır (Aydın, 2021). Öğrenciler ile yapılan uygulamada eşit süre uygulanmış ve çalışma süresince belirlenen zamanlamaya azami ölçüde dikkat edilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler eksiksiz olarak tablolara aktarılmıştır. Tablolara aktarılan veriler belirlenen kesme noktalarına göre sınıflandırılmıştır. Verilerin toplanması ve analizinde geçirilen süreçlerin tamamında uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

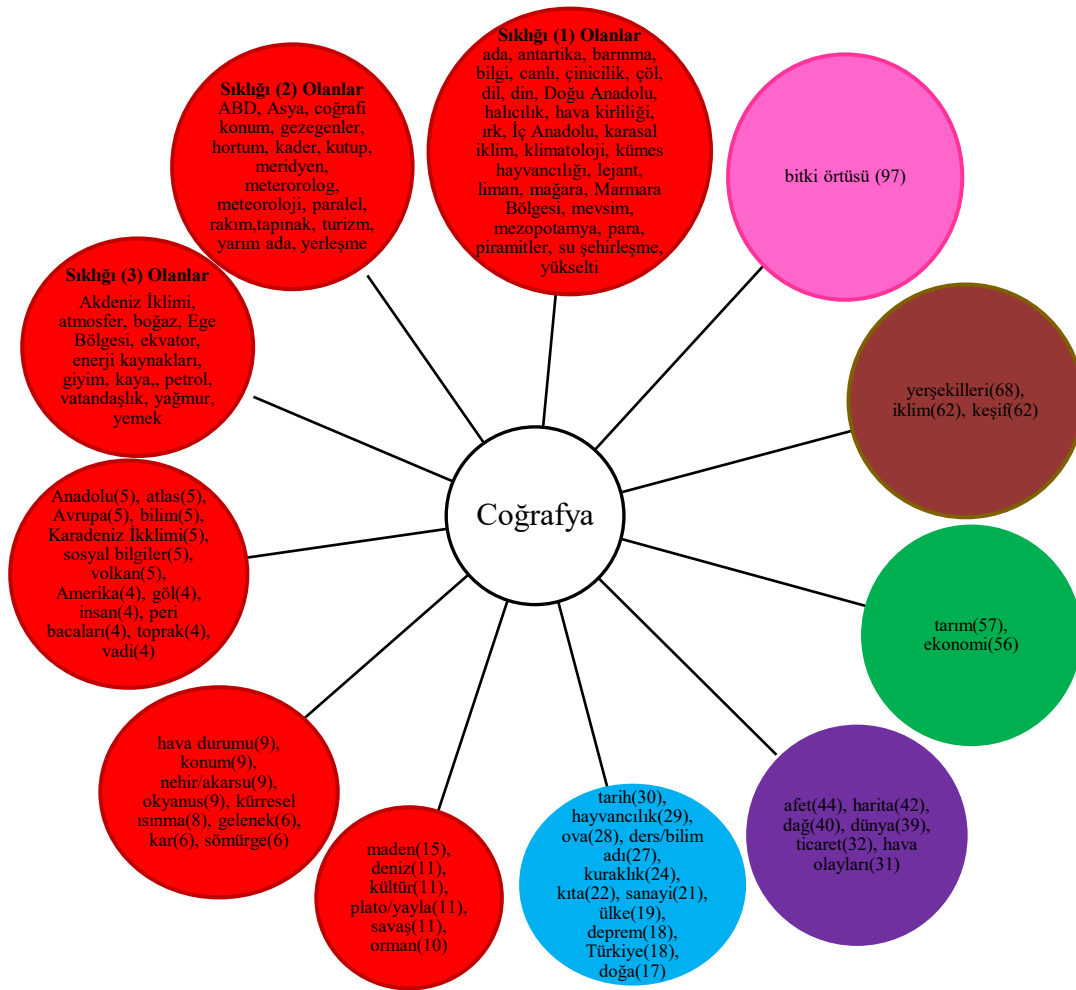
BULGULAR

Bu bölümde coğrafya kavramına dair öğrencilerden kelime ilişkilendirme ile elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.









Coğrafya Kavramına Dair Kelime İlişkilendirme Sıklığı

Öğrencilerin coğrafya kavramı ile zihinlerinde ilişkilendirdikleri kelimeler Şekil 1’de belirtilmiştir.

Şekil 1. Coğrafya Kavramının Kelime İlişkilendirme Sıklığı



Lejant 2. Kesme noktaları için belirlenen renkler

	Renk	Kesme Noktası
1.kesme		1-15
2.kesme		16-30
3.kesme		31-45
4.kesme		46-60
5.kesme		61-75
6.kesme		76-90
7.kesme		91-105
8.kesme		106 ve üstü

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin coğrafyayı 106 farklı kavram olmak üzere toplam 1169 kelime ile ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya bağlamında yaptıkları en yüksek ilişkilendirmenin 7. kesme noktasında (91-105) [neredeyse yarısı] bulunduğu görülmektedir. Bu noktada ise öğrencilerin coğrafya kavramıyla *bitki örtüsü* (97) kavramını zihinlerinde ilişkilendirdikleri söylenebilir. Diğer yandan 6. kesme noktasında (76-90) herhangi bir kavram ile ilişkilendirme yapılmazken, 5. kesme noktasında (61-75) öğrencilerin coğrafya kavramı ile *yer şekilleri* (68), *iklim* (62) ve *keşif* (62) kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin 4. kesme noktasında (46-60) *tarım* (57) ve *ekonomi* (56) kavramlarını zihinlerinde coğrafya kavramları ile ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, 3. kesme noktasında (31-45) coğrafya kavramı ile *afet* (44), *harita* (42), *dağ* (40), *dünya* (39), *ticaret* (32) ve *hava olayları* (31) kavramları arasında zihinlerinde ilişki kurdukları görülmektedir. 2. kesme noktasında ise (16-30) öğrenciler *tarih* (30), *hayvancılık* (29), *ova* (28), *ders/bilim adı* (27), *kuraklık* (24), *kıta* (22), *sanayi* (21), *ülke* (19), *deprem* (18), *Türkiye* (18) ve *doğa* (17) kavramları ile coğrafya kavramlarını zihinlerinde ilişkilendirmişlerdir. 1. kesme noktasında (1-15) öğrencilerin coğrafya kavramı ile 91 farklı kavram ile 291 ilişkilendirme yaptıkları görülmektedir. Kelime ilişkilendirme sıklığının bu kesme noktasında yoğunlaştığı Şekil 1 incelendiğinde görülmektedir.

Coğrafya Kavramının İlişkilendirildiği Öğrenme Alanları ve Kazanımlar

Öğrencilerin coğrafya kavramı ile zihinlerinde ilişkilendirdikleri kelimelerin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ile ilişkisi tespit edilmiştir. Coğrafya kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerin ilgili olduğu kazanımlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

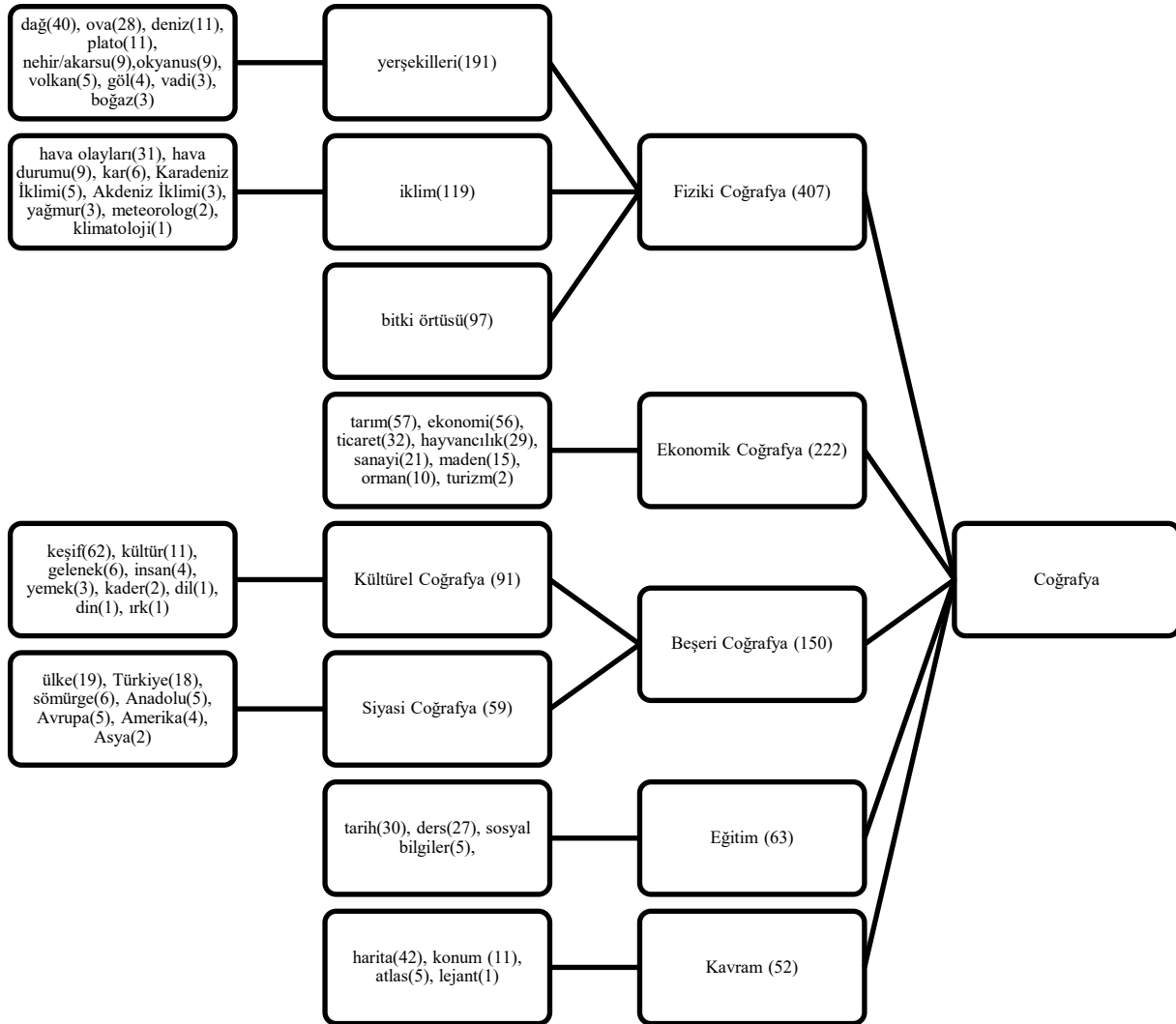
Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilişkilendirdiği 7. kesme noktasında yer alan *bitki örtüsü* ve 5. kesme noktasında bulunan *iklim* kavramlarının sosyal bilgiler öğretim programı “SB.5.3.2., SB.6.3.2. ve “SB.6.3.4. kazanımları içerisinde yer aldığı görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilişkilendirdikleri ve 5. kesme noktasında yer alan *yer şekilleri*, 3. kesme noktasında yer alan *dağ* ve 2. kesme noktasında yer alan *ova* kavramları; “SB.4.3.5., “SB.5.3.1. ve SB.6.3.2.” kazanımları bağlamında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 4. kesme noktasında bulunan *tarım*, 3. kesme noktasında yer alan *ticaret*, 2. kesme noktasında yer alan *hayvancılık* ve *sanayi* ile 1. kesme noktasında bulunan *maden* kavramlarını coğrafya kavramı ile; “SB.4.5.2., SB.5.5.1. ve SB.6.5.1.” kazanımları bağlamında ilişkilendirmektedirler. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya kavramı ile 3. kesme noktasında bulunan *afet* ve 2. kesme noktasında bulunan *deprem* kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları ilişkilendirmenin “SB.4.3.6., “SB.5.3.4. ve SB.5.3.5.” kazanımları çerçevesinde olduğu söylenebilir. Öte yandan öğrencilerin 3. kesme noktasında yer alan *harita* ve 1. kesme noktasında yer alan *konum* kavramlarını “SB.4.3.1., “SB.4.3.2., SB.5.3.1. ve SB.6.3.1.” kazanımları çerçevesinde coğrafya ile ilişkilendirdikleri belirtilebilir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin coğrafya kavramı ile zihinlerinde ilişkilendirdikleri *ekonomi* kavramının sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde coğrafya alanı ile ilgili kazanımların büyük bir bölümünde yer aldığı görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin “SB.5.7.3, SB.6.5.6., SB.7.3.1., SB.7.3.2., SB.7.3.4. ve SB.7.5.3” kazanımları kapsamında ilişkilendirme yapmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Coğrafya Kavramını İlişkilendirme Kategorileri

Öğrencilerin coğrafya kavramı ile zihinlerinde ilişkilendirdikleri kavramlardan konu ve kazanım olarak yakın olanlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin verdikleri cevaplardan “*fiziki coğrafya, beşeri coğrafya, ekonomik coğrafya, siyasi coğrafya, eğitim ve kavram*” kategorileri oluşturulmuştur. Kategoriler içerisinde yer alan kavramların yanında yer alan sayılar ilgili kavramın kaç öğrenci tarafından ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bir öğrenci birden fazla kavram ile ilişki kurabilmektedir. Oluşturulan kategoriler ve kategoriler ile ilgili kavramlar Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2. Coğrafya Kavramının İlişkilendirildiği Diğer Kavramlar



Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin coğrafya ile ilgili zihinlerinde canlandırdıkları kavramlar “fiziki coğrafya, beşeri coğrafya, ekonomik coğrafya, siyasi coğrafya, eğitim ve kavram” kategorileri altında ele alınmıştır.

Fiziki Coğrafya. Bu kategori altında öğrencilerin coğrafya bağlamında yaptıkları kelime ilişkilendirmeleri sonucu ulaşılan 407 kavram yer almaktadır. Öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilgili zihinlerinde canlandırdıkları kavramların yer şekilleri (191), iklim (119) ve bitki örtüsü (97) kavramları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yer şekilleri kavramı içerisinde “dağ (40), ova (28), deniz (11), plato (11), nehir/akarsu (9), okyanus (9), volkan (5), göl (4), vadi (3), boğaz (3)” kavramlarını ifade ettikleri görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin fiziki coğrafya kategorisi altında iklim kavramı ile coğrafya kavramı arasında ilişki kurduğu söylenebilir. İklim kavramı altında öğrencilerin “hava olayları (31), hava durumu (9), kar (6), Karadeniz İklimi (5), Akdeniz İklimi (3), yağmur (3), meteorolog (2), klimatoloji (1)” kavramları ile coğrafya kavramı arasında ilişki kurduğu Şekil 5’te görülmektedir.

Beşeri Coğrafya. Beşeri coğrafya kategorisi altında öğrencilerin yaptıkları ilişkilendirme sonucu 150 kavrama ulaşılmıştır. Öğrencilerin beşeri coğrafya mı bağlamında ilişkilendirmeleri “kültürel coğrafya ve siyasi coğrafya” kategorileri altında belirtilmiştir. Öğrenciler kültürel coğrafya kavramı altında coğrafyayı “Öğrenciler bu kategori altında coğrafyayı; *“keşif (62), kültür (11), gelenek (6), insan (4), yemek (3), kader (2), dil (1), din (1), ırk (1)”* kavramları ile ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Siyasi coğrafya kategorisi altında ise öğrencilerin coğrafya kavramı ile *“ülke (19), Türkiye (18), sömürge (6), Anadolu (5), Avrupa (5), Amerika (4), Asya (2)”* kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Ekonomik Coğrafya. Bu kategori altında öğrencilerin coğrafya bağlamında yaptıkları kelime ilişkilendirmeleri sonucu ulaşılan 222 kavram yer almaktadır. Öğrencilerin coğrafya kavramını *“tarım (57), ekonomi (56), ticaret (32), hayvancılık (29), sanayi (21), maden (15), orman (10), turizm (2)”* kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Eğitim. Eğitim kategorisi altında öğrencilerin yaptıkları ilişkilendirme sonucu 63 kavrama ulaşılmıştır. Öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilgili verdikleri *“tarih (30), ders (27), sosyal bilgiler (5)”* kavramları eğitim teması altında bir araya getirilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler coğrafyayı tarih dersi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Tarih konularının işlenişinde coğrafi anlamda mekân kavramına sürekli atıfta bulunulması, tarih konuları içerisinde işlenen savaş konularında iklim, yer şekilleri gibi kavramlara değinilmesi bu ilişkiyi ortaya çıkaran etmenler olarak ifade edilebilir. Öte yandan araştırmaya katılan öğrenciler coğrafya kavramını okullarda öğretimi yapılan ders olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ders ve sosyal bilgiler cevapları konu kapsamında bir arada düşünülebilir.

Kavram. Kavram kategorisi altında öğrencilerin yaptıkları ilişkilendirme sonucu 52 kavram ulaşılmıştır. Bu kategori altında öğrenciler coğrafya ile *“harita (42), konum (11), atlas (5), lejant (1)”* kelimeleri arasında ilişki kurmaktadırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan coğrafya kavramı hakkında zihindeki algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada bazı genel sonuçlara ulaşılmıştır. Genel sonuçlar dışında elde edilen diğer sonuçlar ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Bu araştırmada genel olarak;

- Araştırmada elde edilen bulguların araştırma sorularının cevaplanması konusunda yeterli düzeyde olduğu,
- Öğrencilerin coğrafya kavramını 106 farklı kavram bağlamında 1169 kelime ile ilişkilendirdikleri,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya kavramına dair kelime ilişkilendirme sıklıklarının 1. kesme noktasında yoğunlaştığı,
- Coğrafya kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerden oluşturulan kategoriler incelendiğinde öğrencilerin fiziki coğrafya, ekonomik coğrafya ve beşeri coğrafya gibi coğrafyanın alt dallarına dair ilişkilendirme yaptıkları,

- Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya kavramı ile sosyal bilgiler öğretim müfredatında aşağıdaki tabloda yer alan öğrenme alanı ve kazanımlar ile ilişki kurdukları,

Tablo 3. Öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilişki kurdukları kazanımlar

Öğrenme Alanı	Kazanım Numarası			
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1.,	SB.4.3.2.,	SB.4.3.3.,	SB.4.3.4.,
	SB.4.3.5.,	SB.4.3.6.,	SB.5.3.1.,	SB.5.3.2.,
	SB.5.3.3.,	SB.5.3.4.,	SB.5.3.5.,	SB.6.3.1.,
	SB.6.3.2.,	SB.6.3.3.,	SB.6.3.4.,	SB.7.3.3.
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.1.,	SB.4.5.2.,	SB.4.5.3.,	SB.4.5.4.,
	SB.4.5.5.,	SB.5.5.1.,	SB.5.5.2.,	SB.5.5.3.,
	SB.5.5.4.,	SB.5.5.5.,	SB.5.5.6.,	SB.6.5.1.,
	SB.6.5.2.,	SB.6.5.3.,	SB.6.5.4.,	SB.6.5.5.,
	SB.7.5.1.,	SB.7.5.2.,	SB.7.5.4.,	SB.7.5.5.,
	SB.7.5.6.			
Küresel Bağlantılar	SB.5.7.3.,	SB.6.5.6.,	SB.7.3.1.,	SB.7.3.2.,
	SB.7.3.4.,	SB.7.5.3.		

- Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya kavramı ile sosyal bilgiler öğretim müfredatında yer alan SB.5.7.3., SB.6.5.6., SB.7.3.1., SB.7.3.2., SB.7.3.4., SB.7.5.3. kazanımları ile ilişki kurmadıkları,

sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar çerçevesinde ortaokul öğrencilerinden coğrafya kavramına ait kelime ilişkilendirme sonucu elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin coğrafya kavramına dair kelime ilişkilendirme sıklığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilgili en yüksek ilişkilendirmeyi 7. kesme noktasında (91-105) [neredeyse yarısı] bitki örtüsü kavramı ile yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin coğrafya kavramı ile en fazla ilişkilendirdikleri kelimelerin 5, 4 ve 3. kesme noktalarında yer alan “yer şekilleri, iklim, keşif, tarım, ekonomi, afet, harita, dağ, dünya, ticaret, hava olayları” kelimeleri olduğu belirtilebilir. Verilen cevaplar incelendiğinde yapılan ilişkilendirme sıklığının 1. kesme noktasında (1-15) yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin 8. kesme noktasında herhangi bir ilişkilendirme yapmamaları, yapılan ilişkilendirme düzeyinin 1. kesme noktasında yoğunlaşması ve üst kesme noktalarına doğru ilişkilendirilen kelime sayısının azalmasının öğrencilerin coğrafya kavramına dair algılarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya kavramını “bitki örtüsü, yer şekilleri, iklim, keşif, tarım, ekonomi, afet, harita, dağ, dünya, ticaret, hava olayları” gibi doğru kavramlar ile ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Öğrencilerin ilişkilendirmeleri incelendiğinde coğrafya bağlamında yanlış ilişkilendirme yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin coğrafya kavramına dair algılarının doğru olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aydın (2010), çalışmasında öğrencilerin coğrafyayı “Dünya, yeryüzü, doğa, bilim, hayat” gibi doğru kavramlar ile ilişkilendirdikleri, Gökçe (2016) de

araştırmasında öğrencilerin coğrafya kavramı ile “hayat, yaşam” kavramları gibi doğru ilişkilendirmeler yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ulaştığı sonuç ile literatürdeki yukarıda belirtilen çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Opoku (2019) araştırmasında öğrencilerin coğrafya ile en fazla yer şekilleri arasında bağ kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Burnett ve Crowe (2016) çalışmalarında öğrencilerin coğrafya ile en fazla yerşekilleri, hava olayları, afetler, doğa gibi kavramlar arasında ilişki kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Fatıma (2016) ve Al-Nofli (2010) çalışmalarında öğrencilerin coğrafyaya dair doğru algılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma ulaştığı sonuç ile literatürdeki araştırmalar ile benzer özellikler taşımaktadır. Avcı (2015), Çepni (2013), Sağlam (2019), Akdağ (2010) ve Zhao ve Hoge (2005) ise çalışmalarında öğrencilerin coğrafya kavramını anlamada zorlandıkları ve coğrafya kavramı ile yaptıkları ilişkilendirmelerinde kavram yanlışlarının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bu bağlamda ulaştığı sonuç ile literatürde yer alan yukarıdaki çalışmaların sonuçları ile de farklılaşmaktadır.

Diğer yandan öğrencilerin coğrafya kavramını 106 farklı kavram bağlamında 1169 kelime ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç ortaokul öğrencilerinin coğrafya kavramına dair algılarının birbirinden farklı, çeşitli ve zengin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Gökçe (2016), Aydın (2010), Avcı (2015), Durmuş ve Baş (2016), Sağlam (2019), Burnett ve Crowe (2016), Al-Nofli (2010) da yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin coğrafya kavramına dair ilişkilendirmelerinin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucu ile literatürde yapılan ilgili araştırmalar ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin coğrafya kavramına dair yaptıkları en yüksek ilişkilendirmenin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanları olduğu görülmektedir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile yapılan ilişkilendirmenin diğer öğrenme alanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanları ile ilgili kazanımları kavrama düzeylerinin yüksek; “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili kazanımları kavrama düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testi sonucu coğrafya kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerden anlamca yakın olanlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan “kavram, bilim dalı, siyasi coğrafya, ekonomik coğrafya, beşeri coğrafya ve fiziki coğrafya” kategorileri oluşturulmuştur. Öğrencilerin coğrafya kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler incelendiğinde coğrafya disiplinin alt dallarına dair ilişkilendirme yaptıkları ifade edilebilir. Bu bağlamda oluşturulan “ekonomik coğrafya, beşeri coğrafya ve fiziki coğrafya” kategorileri ve bu kategoriler altındaki kavramlar öğrencilerin coğrafya kavramına dair algılarının doğru olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır. Yapılan ilişkilendirme düzeyi incelendiğinde öğrencilerin coğrafya kavramı ile en fazla fiziki coğrafya ve ekonomik coğrafya kategorileri arasında ilişki kurdukları belirtilebilir. Öğrencilerin Fiziki Coğrafya kategorisi altında en fazla “iklim, yer şekilleri ve bitki örtüsü” kavramı ile coğrafya arasında ilişki kurdukları görülmektedir. “İklim, yer şekilleri ve bitki örtüsü” kavramlarının somut, günlük yaşam ve yakın çevre ile ilgili kavramlar olması nedeniyle öğrencilerin coğrafya bağlamında yaptıkları ilişkilendirmelerinde somut kavramları, yakın çevresini ve günlük yaşamını öncelikli olarak dikkate aldığı belirtilebilir. Gökçe (2016) de çalışmasında öğrencilerin coğrafyayı yaşam ve hayat kavramları bağlamında değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Opoku (2019), Burnett ve Crowe (2016), Al-Nofli (2010) çalışmalarında öğrencilerin coğrafya ile en fazla fiziki coğrafya konuları arasında ilişki

kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucu ile literatürde yapılan araştırmalar ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ekonomik coğrafya kategorisi içerisinde ise öğrencilerin coğrafyayı en fazla ekonomik faaliyetler ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin coğrafya kavramı ile üretim arasındaki ilişkiye önem verdikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan sonuçları bağlamında öğrencilerin coğrafya ilişkilendirmelerinden ekonomik faaliyetler ile yapılan ilişkiler bağlamında ihtiyaçların, fiziki coğrafya bağlamında yapılan ilişkilendirmeler bağlamında ise yakın çevrenin etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin coğrafyayı Eğitim/bilim olarak ifade ettikleri ve diğer sosyal bilim dalları ile ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Bu bağlamda öğrenciler tarafından bilim dalı kategorisinde 63 ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Aydın (2010), Gökçe (2016), Beldağ ve Geçit (2017), Fatma (2016) çalışmalarında öğrencilerin coğrafya ile bilim arasında ilişki kurduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırmanın ulaştığı sonuç ile literatürde yapılan araştırmalar ile benzer sonuçları ulaştığı belirtilebilir.

Sonuç olarak, araştırma ile ortaokul öğrencilerin coğrafya kavramına ait zihin algıları ortaya konmuştur. Coğrafya kavramına dair cevaplarının sosyal bilgiler öğretim programındaki hangi öğrenme alanları ve kazanımlar ile ilişkili oldukları ve yine öğrencilerin cevaplarından kategoriler oluşturulmuş olup böylelikle öğrencilerin coğrafyaya ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya disiplinine ait konular hakkındaki bilgi düzeyi ve eksiklikleri hakkında fikir oluşması sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları ile sahada görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin coğrafya kavramı hakkındaki algılarının farkında olmasına destek sağlaması anlamında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan coğrafya disiplinine ait kavramlar hakkında zihin algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmenlere, ailelere ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Öneriler

- Kelime ilişkilendirme testleri kullanılarak öğrenme alanları içerisinde yer alan kavramların öğrenme düzeylerini belirleyecek etkilere yer verilebilir.
- Öğrenme alanları ile ilgili eğitimlere başlamadan öğrencilerin kavram öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla kelime ilişkilendirme testleri uygulamaları sağlanabilir.
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarih, sosyoloji gibi disiplinler için kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin algılarını belirleyecek çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler dersi dışında diğer derslerin konularına ait kavramlar ile ilgili kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin algılarını belirleyecek çalışmalar yapılabilir.
- Kelime ilişkilendirme testleri ile tespit edilen kavram yanlışlarının önüne geçmek ve coğrafi kavramların tam öğretimini sağlamak için sosyal bilgilerde kavram öğretimine ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. E Kare Eğitim Yayıncılık.
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam" ünitesindeki kavram yanlışları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Akengin, H. & Süer, S. (2011). Coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi üzerine deneysel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (24), 26-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/471/3830>
- Al-Nofli, M. (2010). Students' perceptions about geography: a study of basic education school students in Oman. *European Journal of Social Sciences*, 16(1), 11-20.
- Avcı, G. (2015). *Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunidcd/issue/2454/31254>
- Aydın, S. (2021). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik. M. Çelebi (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri içinde*. Pegem Akademi
- Azer, H. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ekoyay Yayıncılık.
- Bahar, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbed/issue/24783/261831>
- Beldağ, A. & Geçit, Y. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "coğrafya" kavramına ilişkin algıları: bir olgubilim araştırması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 99-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/259221>
- Bozyiğit, R. & Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 55-67.
- Burnett, A. & Crowe, L. (2016). An evaluation of secondary school students' perceptions of geography at key stages 3 and 4. *The Sheffield Hallam University Natural Environment Research Transactions*, 2(1), 53-79.
- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirkaya, H. & Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *International Journal of Field Education*, 2(2), 38-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/28468/303424>

- Durmuş, E. & Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40032/476025>
- Fatma, M. (2016). Perceptions of geography as a discipline among students of different academic levels in Pakistan. *Review of International Geographical Education Online*, 6(1), 67-85.
- Gökçe, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 121-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40032/476025>
- Kaçar, T. & Bulut, B. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 652-679.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöver (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. (ss.73-75). Anı.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırma Dergisi*, 1(1), 62-80. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf>
- Kaya, B. & Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin "hava" kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 557-574. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12452/2151/>
- Keskin, Y. (2019). Sosyal Bilgiler Programı tarihi ve güncel gelişmeler. T. Çelikkaya, Ç.Ö.Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Yay. Haz.). *Sosyal bilgiler öğretimi I* içinde (ss. 1-23). Pegem akademi.
- Opoku, F. (2019). Perceptions of geography among Ghanaian senior high school students: A phenomenological study. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 1-9.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde*. (ss.1-28). Pegem Akademi.
- Sağlam, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramlara yetişi düzeyi (Demirci ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgilerde mekansal öğrenme ortamları ile ilgili temel kavramlar. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitiminde mekansal öğrenme ortamları içinde*. (ss.1-11). Pegem Akademi.
- Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROG RAMI%20.pdf>
- Şahin, E. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Anadolu Yayıncılık.

- Taşlı, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde coğrafya eğitimi. S. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi içinde*. (ss.222-2444). Anı.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Tüysüz, S. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı*. Tuna Yayıncılık.
- Uslu, S. & Yalçinkaya, E. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. R. Sever (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. & Arık, R. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Zhao, Y. & Hoge, J. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96(5), 216-221.



Yer Bilimi Konuları ile İlgili Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması

Achievement Test Development Study for Middle School Students Related to Geoscience Subjects

Güneş Keskin Çevik^{1*}
Hikmet Sürmeli²

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye,
PhD, Mersin University, Turkey
guneskeskincevik@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7605-4791>

²Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr., Mersin University, Turkey,
hsurmeli@mersin.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7052-2574>

Makale geliş tarihi / First received : 10.05.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 09.09.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Yazarların katkıları eşittir.
- 2- Makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki doktora tez çalışmasının bir bölümü olup, Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2022-1-TP3-4677 numaralı proje ile desteklenmiştir.
- 3- Yazarlar desteklerinden dolayı Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür etmektedir.
- 4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Makalemizde, testin veri toplama süreci başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni ve Mersin Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır. Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.03.2022 tarih ve 71 numaralı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 16%

Atf bilgisi / Citation:

Keskin Çevik, G., & Sürmeli, H. (2023). Yer bilimi konuları ile ilgili ortaokul öğrencilerine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 253-280.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı fen eğitiminde yer bilimi konularına yönelik 7. Sınıf öğrencilerinin kavramsal bilgilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir test geliştirmektir. MEB fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanım listelerinin sınırlı (yetersiz) olduğu görülmüştür. Bu sebeple uluslararası sınavlarda başarı sağlayan, fen bilimleri öğretim programlarına ulaşılabilen ülkelerin yer bilimi kazanımları da dikkate alınarak, kazanım listesi genişletilmiştir. Testteki sorular ve kazanımlar arası uyumu sağlayabilmek için belirtke tablosu oluşturulup, öğretmenlerin ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Testin pilot çalışması 48 öğrenciyle yapılmış, teste son hali verilmiştir. Yer Bilimi Başarı Testi (YBBT) 187 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Test sonuçlarının KR20 güvenilirlik katsayısı .810 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi ile testin ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik endeksleri sırasıyla 0,556 ve 0,411 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar geliştirilen Yer Bilimi Başarı Testi (YBBT) ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Geliştirilen testin fen eğitimi alanına katkı sağlaması ve konu ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalarda kullanılması hedeflenmektedir. Bu test ile birlikte öğretmenlerin, öğrencilerinin yer bilimi konularındaki bilgi düzeylerini ölçme ve buna bağlı olarak da öğrenme etkinliklerini düzenleyebilme imkânı bulacaklarına inanılmaktadır.

Anahtar kelimeler

Yer bilimi, Yer bilimleri, Ortaokul öğrencileri, Başarı Testi

ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable test to measure the conceptual knowledge of seventh-grade students about geoscience subjects in science education. Before the test questions were prepared, the learning outcome lists were created, and it was seen that the learning outcome lists in the MEB science curriculum were limited (insufficient). For this reason, the list of learning outcomes has been expanded by taking into account the geoscience achievements of the countries that have been successful in international exams and have access to science education programs. In order to ensure harmony between the questions in the test and the learning outcome lists, a table of specifications was created and the opinions of teachers and field experts were consulted. The pilot study of the test was conducted with 48 students and the test was finalized. The Geoscience Achievement Test was administered to 187 seventh-grade students. The KR20 reliability coefficient of the test results was found to be .810. With the item analysis, the mean item difficulty and discrimination indexes of the test were calculated as 0.556 and 0.411, respectively. These results show that valid and reliable results were obtained with the developed Geoscience Achievement Test. It is aimed that the developed test will contribute to the field of science education and be used in future research on the subject. It is believed that with this test, teachers will have the opportunity to measure the knowledge levels of their students on the acquisitions of geoscience subjects and to organize learning activities accordingly.

Keywords

Geoscience, Earth science, Middle school students, Achievement test

GİRİŞ

Bireylerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği, bu özelliklerin bireylere nasıl kazandırılacağı ve kazanımların nasıl ölçülüp, değerlendirileceği eğitimin temel öğeleridir (Narlı & Başer, 2008). Ölçme ve değerlendirme ise, eğitim sisteminde bireylere hangi girdilerin ne ölçüde kazandırıldığını ya da kazandırılmadığını ortaya koymaktadır (Turgut & Baykul, 2014). Günümüzde öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi ve gerekli yönlendirmelerin yapılabilmesi bu iki ölçüte bağlıdır. Öğrencilerin herhangi bir konu ile ilgili öğrenmesi beklenen kavramları ölçmek için; anket, doğru-yanlış tipi, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular gibi farklı türlerde sınavlar hazırlanabilir (Akbulut & Çepni, 2013; Üçüncü & Sakız, 2020). Çoktan seçmeli testler; uygulama ve değerlendirme kolaylığı, içerdiği fazla soru sayısı ile kazanımların tamamını kısa sürede yoklama faydası sağlaması gibi sebeplerden dolayı, genel olarak diğer ölçme ve değerlendirme araçlarına göre en çok tercih edilen ölçme aracıdır (Akbulut & Çepni, 2013; Korkmaz & Konukaldı, 2015; Can & Yıldırım, 2017).

Türk eğitim sistemi son derece bürokratik, merkezi ve sınav odaklı bir sistemdir (Çepni, Kara & Çil, 2012). Ülke genelindeki tüm okullar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen ve uygulanan aynı öğretim programını kullanmaktadır. Dünya üzerindeki tüm ülkeler yeni yetiştirdikleri nesillere biriken bilimsel bilgiyi en kısa sürede aktarmak ve yeni bilimsel açılımlara yönlendirmeler yapma gayretindedirler. Süreç içinde bilimsel yolla biriken bilginin edinilmesinde bireylerin hangi ülkede yaşadığının çok da bir önemi yoktur. Yaşanılan dünya ile ilgili geçmişten gelen bilgi gelecekte dünyayı yaşanır kılacak yeni işlevsel bilgilerin temelini oluşturmaktadır. Bu durumda öğretim programlarının, Dünya geneli uygulanan sınavlarda başarı sağlayan ülkelerin programları ile karşılaştırılarak analiz edilmesi önem kazanmaktadır (Memduhoğlu vd., 2007). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA); öğrencilerin bilimsel bilgiyi kullanma, bu bilgiyi günlük problemlerle ilişkilendirme becerisi, öğrencilerin okuma, bilim ve matematikteki performansını ölçebilen, ülkeler arasında görülen farklılıkları açıklamaya yardımcı olan bir değerlendirme aracıdır. 2018 yılındaki son PISA'ya 79 ülkeden ortalama 600 bin öğrenci katılmıştır. PISA 2018 raporu Bilim okuryazarlığındaki başarı sıralaması incelendiğinde; Türkiye, araştırmaya katılan 79 ülke arasında 39'uncu sırada yer alırken, OECD üyesi 37 ülke arasında 30'uncu sırada yer almıştır. 2018 Fen Bilimleri programında yapılan değişikliklerle birlikte yer bilimi ile ilgili bazı konular (Dünya-Evren) programın ilk üniteleri arasına dahil edilmiştir. Buna karşılık diğer ülkelerin fen bilimleri programları ile karşılaştırıldığında programda yer bilimi ile ilgili kazanımların sınırlı olduğu görülmektedir (Tablo 1, Tablo 2). Fen bilimleri öğretim programı Dünya –Evren üniteleri, fen okuryazarlığı konularının kapsamında astronomi, meteoroloji ve oşinografi konularını da içerdiğinden, yer bilimine göre daha geniştir (Şekil 1). Bu ünitelerde yer alan yer bilimi konuları Dünya'nın yapısı ve oluşumu, kayaçlar ve yıkıcı doğa olayları konularını kapsayan sınırlı kazanımlardan oluşmaktadır.

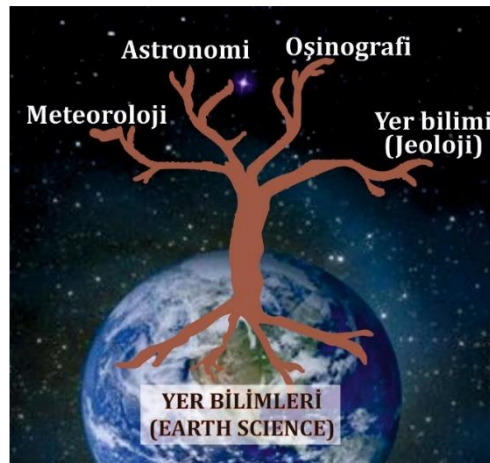
PISA bilim okuryazarlığı kısmında, yer bilimi kazanımlarını ölçen sorular yer almaktadır. Bu sınavlarda yer bilimi konularına önem verilmesinin birçok nedeni vardır. Bunlar; Dünya'nın üzerinde yaşayacağımız tek gezegen olması, varlığımız için ona bağımlı olmamız, azalan enerji ve mineral kaynakları, değişen iklimler, okyanus asitlenmesi ve su kıtlığı gibi sorunlarla karşı karşıya olmamızdır. Dünya'daki sistemler ve bu sorunlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmak yer bilimi okuryazarı olmayı gerektirir. Yer bilimi okuryazarlığı ise, çağdaş toplumlarda

bilimsel okuryazarlığın önemli bir parçasıdır (Uçar, 2009). Yer bilimi okuryazarı bir kişi (Mayer, 1997):

- Dünyanın birçok sisteminin temel kavramlarını anlar.
- Dünya hakkında bilimsel olarak güvenilir bilgilerin nasıl bulunacağını ve değerlendirileceğini bilir.
- Dünya bilimi hakkında anlamlı bir şekilde iletişim kurar.
- Dünya ve kaynakları ile ilgili bilinçli ve sorumlu kararlar verebilir.

Yer bilimleri (Earth Science), tüm gezegenimizin bilimsel çalışmasıdır. Günümüzde bununla birlikte başka gezegenlerin jeolojisini de içermektedir (Correia vd., 2020; Gill, 2017). Jeokimya, jeofizik, paleontoloji, hidrojeoloji ve mühendislik jeolojisi gibi jeolojinin birçok unsurunu içerir, ancak daha geniştir (Ketin, 2005), çünkü meteoroloji, oşinografi ve astronomi çalışmalarını da içermektedir (Şekil 1). Yer bilimlerinin; iklim, çevre sorunları, jeomorfoloji, jeoloji gibi alt bilim dalları ile eğitim bilimleri konularını ilişkilendirerek ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Duran & Çelik, 2022; İlhan, Gülersoy & Çelik, 2017; Mollazade & Şahinalp, 2019; Özgen, Eser Ünalı & Bindak, 2011; Özgen & Özgen, 2011). Yer bilimi, yer bilimlerinin bir alt kolu olup, geleceği tahmin etmek için gezegenin geçmişinden ve mevcut durumda bulunan kanıtları; geçmişte ne olduğunu tahmin etmek için de şimdiki zamandan gelen kanıtları kullanmaktadır (King, 2014; Lee & Fortner, 2005). Bu tahminleri yaparken, biyoloji, kimya, fizik, matematik, coğrafya ve mühendislik unsurlarından faydalanmaktadır. Yer biliminin doğru bir şekilde anlaşılması, iklim değişikliği, doğal tehlikeler ve doğal kaynakların korunması gibi toplumun karşı karşıya olduğu birçok sorun hakkında farkındalığın geliştirilmesine yardımcı olur (Orion & Libarkin, 2014; Vasconcelos vd., 2016). Bu nedenle, yer bilimi bilgisi, bilinçli kararlar vermek ve yaşadığımız dünyayı anlamak için önemlidir.

Şekil 1. Yer Bilimlerinin Yer Bilimi (Jeoloji) İle İlişkisi (Kaynak: Ketin, 2005)



İlk canlı formundan bu yana sürekli değişmekte olan Dünya'nın, zamanın, bilimin ve mühendisliğin temelini yer bilimi oluşturmaktadır (Avşaroğlu, 2018). Dünya ile yaşamımız boyunca her daim etkileşimde olduğumuz, günlük hayatta yapılan her aktivite Dünya ile bağlantılıdır (King, 2008). Bireyler yeme, içme, barınma gibi ihtiyaçlarını gidermek için Dünya'nın çeşitli kaynaklarını kullanmaktadırlar. Gezegenimizin oluşum sürecinden bu yana var olan ve sınırsız olmayan yer altı ve yer üstü kaynakları hakkında bilgi sahibi olması ile insanlar geleceğe tutunabilirler. Gelişmiş ve gelişmekte olan, uluslararası sınavlarda başarı

sağlayan birçok ülkede, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde yer biliminin, öğretim programlarının önemli bir parçası olduğu görülmektedir (Kalkan, Tunç & Özcan, 2021; Keskin Çevik, Sürmeli & Çevik, 2021; Lewis, 2008). Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin yer bilimi kavramları hakkında bilgi sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır.

Konu içeriği bakımından, yer bilimlerinin farklı konularına yönelik (fosiller ve jeolojik zaman, Dünya ve Güneş sistemi, gelgitler ve nedenleri, kayalar ve mineraller vb.) yapılmış bazı başarı testleri bulunmaktadır (Vallender, 2010; Uçar, 2007). Yer bilimleri genel olarak fen eğitiminde biyoloji, kimya ve fizik kadar ilgi görmemiştir, ancak yer bilimi öğretiminin önemini giderek daha fazla anlaşılması, fen eğitimcileri tarafından ona verilen ilgiyi artırmaktadır (Dal, 2006; Lewis & Baker, 2009; King, Gorfinkiel & Frick, 2021; Orion & Libarkin, 2014; Vasconcelos vd., 2016). Bu bağlamda yer bilimi eğitimi ile ilgili öğrenme kazanımlarını içeren çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, MEB fen bilimleri öğretim programındaki yer bilimi kazanımları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda 3., 4. ve 5. sınıf düzeylerinde yer bilimi konularından Dünya'nın yapısı ve katmanları, kayalar, fosiller ve yıkıcı doğa olaylarına yönelik yüzeysel kazanımların yer aldığı görülmüştür. Fakat 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde herhangi bir yer bilimi kazanımı bulunmamaktadır. 2012, 2015 ve 2018 yıllarında yapılan PISA Fen okuryazarlığı testlerinde OECD ortalamasının üzerinde başarı gösteren ülkeler arasında bulunan Güney Kore, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri (Kaliforniya), Estonya, Finlandiya'nın fen bilimleri öğretim programları yer bilimleri eğitimi açısından incelenmesi ve Türkiye fen bilimleri öğretim programı ile karşılaştırılması sonucunda, PISA'da başarı sağlayan ülkelerin fen bilimleri öğretim programlarında yer bilimi kazanımlarının ayrıntılı bir şekilde, hem ilkokul hem de ortaokul düzeylerinde sarmal yapıda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bazı ülkelerin fen bilimleri öğretim programında, MEB fen bilimleri öğretim programında yer almayan plaka tektoniği, jeolojik zaman gibi kavramlara yönelik kazanımlara da yer verildiği görülmektedir (Keskin Çevik vd., 2021). Bu bağlamda yer bilimi konusunda öğrencilerin sahip oldukları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi ve hangi konularda bilgi eksikliklerinin olduğunun tespit edilmesi önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin bu konuda değerlendirilebilmeleri için uygulanabilecek ölçme araçlarının sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada fen eğitiminde yer bilimi konusuna yönelik öğrencilerin kavramsal bilgilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Yer Bilimi Başarı Testi (YBBT), MEB fen bilimleri öğretim programında yer alan yer bilimi kazanımları ile bu programda yer almayan, fakat yukarıda bahsi geçen ülkelerin öğretim programlarında yer alan yer bilimi kazanımlarını da içeren ve öğrencilerin temel yer bilimi konularındaki kavramsal bilgilerini ölçen bir test olarak geliştirilmiştir (Ek 1).

YÖNTEM

Çalışma Deseni

Bu çalışmanın amacı, uluslararası standartta fen bilgisi eğitimi için analize dayalı başarı testi uygulamasının işlevselliğini belirlemektir. Yer bilimi temasının içeriği yerel ve uluslararası kaynaklardan belirlenip analize dayalı olarak yer bilimi konularını kapsayan başarı testi geliştirilmiştir. Bunun için var olan durumun belirlenmesi bağlamında tarama modeli kullanılmıştır. Oluşturulan bu içerik teste dönüştürülerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile

betimlenmesi, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların ilgi, görüş, yetenek ve beceri gibi niteliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 1996; Karasar, 2011). Tarama (survey) modeli, belirli bir grubun bazı özelliklerinin saptanabilmesi için nicel veriler toplamaya dayanan bir araştırma yöntemidir (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Yürütülen çalışmada 7. sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilecek olan yer bilimi başarı testi, var olan durumu nicel veriler ile ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile, 7. Sınıf öğrencilerinin “Yer Bilimi” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek amacı ile geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Test tez çalışması kapsamında 7. Sınıflara uygulanan yer bilimi eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir.

Çalışma Grubu

2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci yarısında geçerlik, güvenirlik çalışmalarını ve madde analizini yapmak adına, geliştirilen *Yer Bilimi Başarı Testi* uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini seçilirken, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme metodu, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireylerle oluşturulan bir örnekleme çeşididir (Erkuş, 2009). Araştırmanın örneklemini, 235 yedinci sınıf öğrencisi (ön pilot uygulama 48, pilot uygulama 187) oluşturmaktadır. Yer bilimi başarı testi içeriğinde, sadece ülkemiz öğretim programında yer alan yer bilimi kazanımları dışında diğer ülkelerin fen bilimleri öğretim programlarında yer alan ve MEB fen bilimleri öğretim programında yer almayan kazanımlar da eklenmiştir. Geliştirilen test, tez çalışmasının uygulama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla yönelik hazırlanmıştır. Uygulama 7. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Uygulama için 7. sınıf düzeyinin seçilme nedeni ülkemiz programında yer almayan, PISA’da başarı sağlayan ve fen bilimleri öğretim programları incelenen ülkelerin yer bilimi kazanımları incelendiğinde (Tablo 2), plaka tektoniği ve jeolojik zaman gibi soyut kazanımların 7. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir (Keskin Çevik vd., 2021). Testten toplanan verilerden 2 tanesi kayıp verilerden oluştuğu için analiz dışında bırakılarak analiz işlemleri 233 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Testi Geliştirme Süreci

Yer Bilimi Başarı Testi, “Gezegelimiz Tanıyalım”, “Kayaçlar”, Fosiller”, “Jeolojik Zaman” ve “Yıkıcı Doğa Olayları” konu başlıklarını içeren 25 kazanımdan oluşmaktadır. Bu konu ve kazanımlardan bazıları, ülkemiz 3., 4. ve 5. Sınıf 2018 MEB fen bilimleri öğretim programında yer almaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. 2018 MEB Fen Bilimleri Dersi İçerisindeki Yer Bilimi Kazanımları

Tema	Kazanım	Kazanım Numarası
	Dünya’nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varır. (Dünya’nın şekli ile ilgili geçmişteki görüşler belirtilir.)	F.3.1.1.1
	Dünya’nın şekliyle ilgili model hazırlar. (Dünya’nın katmanlardan oluştuğuna değinilir.)	F.3.1.1.2
Gezegelimizi Tanıyalım	Dünya’nın yüzeyinde karaların ve suların yer aldığını kavrar.	F.3.1.2.1
	Dünya’da etrafımızı saran bir hava katmanının bulunduğunu açıklar.	F.3.1.2.2
	Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.	F.3.1.2.3

Tema	Kazanım	Kazanım Numarası
Kayaçlar	Yer kabuğunun kara tabakasının kayaçlardan oluştuğunu belirtir. (Kayaçların sınıflandırılmasına girilmez.)	F.4.1.1.1.
	Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve kayaçların ham madde olarak önemini tartışır. (Türkiye'deki önemli kayaçlara ve madenlere değinilir; altın, bor, mermer, linyit, bakır, taşkömürü, gümüş vb. örnekler verilir.)	F.4.1.1.2.
Fosiller	Fosillerin oluşumunu açıklar. (Fosil çeşitlerine girilmez.)	F.4.1.1.3.
Yıkıcı Doğa Olayları	Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. (Depremler, volkanik patlamalar, seller, heyelanlar, hortum, kasırgalara ayrıntıya girilmeden değinilir.)	F.5.6.3.1.
	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.	F.5.6.3.2.

Tablo 1'de bulunan konu ve kazanımların yanı sıra, son üç PISA sonucunda başarı sağlayan ülkelerden, fen bilimleri öğretim programına ulaşılabilen ülkelerin (Güney Kore, İngiltere, Finlandiya, Estonya, Amerika Birleşik Devletleri), programında yer alan yer bilimi konuları ve kazanımları da incelenerek temel yer bilimi eğitimi içeriğindeki konular dahilinde eklemeler yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Fen Bilimleri Öğretim Programı İncelenen Ülkelere Ait Kazanımlar, Sınıf Düzeyleri ve Kazanımın Yer Aldığı Ülke/Ülkeler (Kaynak: Keskin Çevik vd., 2021)

Tema	Kazanım	Fen Bilimleri Öğretim Programında Kazanıma Yer Veren Ülke/Ülkeler	Sınıf Düzeyi
Gezegnimizi Tanıyalım	Yer şekillerinin yapısını, mutlak ve göreceli yüksekliğini ve eğim çizgilerini kontur çizgileri temelinde tanımlar.	Estonya	7. sınıf
	Dünyanın nasıl evrimleştiği ve gelişmeye devam ettiğini, Dünyanın çeşitli özelliklerini, Dünya'nın değişimindeki insani etkileri sorgular.	Finlandiya Güney Kore	6. sınıf 7. sınıf
Kayaçlar	Kayaçların nasıl oluştuğunu bilir.	Güney Kore İngiltere Estonya	4. sınıf 3. sınıf 4. sınıf
	Toprağın bileşenlerini adlandırarak farklı toprak örneklerini tanımlar ve karşılaştırır.	İngiltere Estonya	3. sınıf 5. sınıf
	Toprağın hava ve su içerip içermediğini deneysel olarak belirler.	Estonya	5. sınıf
	Fosil örneklerinden fosil çeşitlerini bilir.	İngiltere Amerika Birleşik Devletleri Güney Kore	3. sınıf 3. sınıf 4. sınıf
Fosiller	Fosilleri oluşum sırasına göre listeler.	Amerika Birleşik Devletleri Güney Kore	4. sınıf 4. sınıf

Tema	Kazanım	Fen Bilimleri Öğretim Programında Kazanıma Yer Veren Ülke/Ülkeler	Sınıf Düzeyi
Yıkıcı Doğa Olayları	Plaka-tektoniği kullanarak volkanik aktivite ve depremleri açıklar.	Güney Kore	7. sınıf
		Amerika Birleşik Devletleri	7. sınıf
	Deprem oluşumu ve etkilerini bilir.	Estonya	8. sınıf
		Finlandiya	6. sınıf
Jeolojik Zaman	Jeolojik zaman ölçeğinin Dünya'nın yaklaşık 4.6 milyar yıllık tarihini düzenlemek için nasıl kullanıldığını açıklar.	Estonya	7. sınıf
		Finlandiya	6. ve 8. sınıf
		Amerika Birleşik Devletleri	8. sınıf
		Estonya	8. sınıf
	Kıtasal hareketten plaka tektoniğine kadar olan yer kabuğunun teorik evrimini kavrar.	Finlandiya	6. sınıf
		Güney Kore	7. sınıf
		Güney Kore	7. sınıf
		Estonya	8. sınıf
Dağ oluşumu (orojenik) ve kıta oluşumu (epirojenik) hareket sürecini anlar.	Finlandiya	6. sınıf	

Tablo 1 ve Tablo 2’de incelenen kazanımlar düzenlenerek tüm kazanımları kapsayacak şekilde 23 tane çoktan seçmeli soru maddesi yazılmıştır. Kazanım-soru numarası ilişkisini gösteren belirtke tablosu Ek-1’de yer almaktadır. Testin hazırlanması aşamasında MEB Fen Bilimleri Öğretim Programı (2018) kapsamındaki 3., 4. ve 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarından yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, yer bilimi konularını içeren bilimsel kitaplardan ve çeviri kaynak kitaplardan faydalanılmıştır (Alım & Doğanay, 2020; Doğanay, 2012; Güney, 2010; Ketin, 2005; Tasa, 2013). Testin veri toplama süreci başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni ve Mersin Üniversitesi’nden etik kurul izni alınmıştır.

Testin kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak için madde analizleri yapılmıştır. 23 soruluk Yer Bilimi Kavram Başarı Testi’nin ön pilot uygulaması, Hatay ili Arsuz ilçesindeki bir merkez okulda fen bilimleri ders saatinde yedinci sınıf düzeyindeki toplam 48 öğrenciye yapılmıştır. Testin ön pilot çalışmasında öğrenciler test sorularını 30 dakikada cevaplandırmışlardır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar başarı sırasına göre dizilerek alt ve üst grup oluşturmak için alttan ve üstten toplam sayısının % 27’sine karşılık gelen 26 kişi seçilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda madde analizi yapılmıştır. Ön pilot uygulama için belirlenen 23 sorunun ünite içerisindeki dağılımı kazanım sayısına bağlı olarak; “Gezegemizi Tanıyalım” konusu ile ilgili 6 soru, “Kayaçlar” konusu ile ilgili 6 soru, “Fosiller” konusu ile ilgili 3 soru, “Jeolojik Zaman” konusu ile ilgili 3 soru, “Yıkıcı Doğa Olayları” konusu ile ilgili 3 soru şeklindedir. Ön pilot uygulamadan sonra geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda test 21 madde olarak belirlenmiştir. Ön pilot uygulamadaki 23 soruluk testin deneme formunun faktör yapısının belirlenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde birinci dönemde üç ayrı okuldaki yedinci sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve pilot çalışmadaki geçerlik güvenilirlik çalışmaları için pilot çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde dört ayrı ortaokuldaki yedinci sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Düzeltile maddeler ile birlikte elde edilen test tekrar Hatay ili Arsuz ve İskenderun ilçelerinde uygun örnekleme yolu ile seçilen yedinci sınıf düzeyindeki 187

öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Test fen bilimleri derslerinde uygulanmıştır. Testin tekrar madde ayırt edicilik endeksi ve madde güçlük derecesi hesaplanmıştır. Yapılan düzeltmeler ile birlikte 21 sorudan oluşan “Yer Bilimi Başarı Testi” uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Başarı testi gibi ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde, kazanımların incelenmesi ve farklı ülkelerin kazanımları ile karşılaştırılması, alan yazının araştırılması kazanımlara uygun soruları oluşturmada önemlidir. Daha sonraki aşamada uzmanların, araştırmacı tarafından hazırlanan soruların kapsam ve görünüş geçerliğini incelemesi gerekmektedir. Ön incelemeler sonrası hazırlanan testin öğrencilere uygulanarak her maddenin ayırt ediciliği ve güçlüğü hesaplanıp, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra testin ana formunda yer alacak sorular hazırlanmalıdır. Bu aşamalar testin geçerli, güvenilir ve kullanışlı olabilmesi açısından gereklidir (Akbulut & Çepni, 2013; Üçüncü & Sakız, 2020).

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin güvenilirlik, madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Yer Bilimi Başarı Testi’ne çalışma grubundaki öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğru ise 1; yanlış ise 0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bu sebeple çalışmanın güvenilirlik analizinde Kuder Richardson-20 tercih edilmiştir. Madde güçlük indeksi değerleri, 0.00 ile +1.00 arasında olup, bir maddenin doğru cevaplandırma oranı hakkında bilgi vermektedir. Bu değerlerin +1’e yaklaşması soruyu bilen kişi sayısının fazla olduğunu ve maddenin kolay bir madde olduğunu, 0.00’a yaklaşması ise maddenin zor bir madde olduğunu, doğru cevaplayan kişi sayısının az olduğunu göstermektedir. Madde güçlük indeksinin 0.40 ve 0.60 değerleri arasında olması sorunun orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin güvenilirliği açısından güçlük indeksi değeri 0.40 ile 0.60 arasında olan maddelerin tercih edilmesi önerilmektedir. Madde güçlük indeksine ilişkin kabul edilen değerlerin aralıkları şunlardır (Karasar, 2011): 0.80 ile 1.00 arası: Madde çok kolay, 0.60 ile 0.80 arası: Madde kolay, 0.40 ile 0.60 arası: Madde orta güçlükte, 0.20 ile 0.40 arası: Madde zor, 0.00 ile 0.20 arası: Madde çok zor.

Herhangi bir testteki maddelerin ayırtıcılık gücü değerleri ise, -1.00 ile +1.00 arasında olup, her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması ile hesaplanmaktadır. Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması testin geçerliliğini arttırmaktadır. Maddelerin ayırt edicilik indeksi ilişkin kabul edilen değerlerin aralıkları şunlardır (Turgut, 1992):

0.40 ile 1.00 arası: Madde çok iyi-testte kullanılmalıdır.

0.30 ile 0.40 arası: Madde iyi-testte kullanılmalıdır.

0.20 ile 0.30 arası: Madde zorunlu hallerde kullanılabilir, ancak düzeltme ve geliştirilmesi gerekir.

0.19 ile 0.00 arası: Madde çok zayıftır, eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten çıkarılmalıdır.

Test maddelerinin ayırt edicilik indeksinin +1’e yaklaşması testin güvenilirliğini artırır. Eğer maddenin ayırt edicilik değeri 0.20-0.29 arasında ise madde zorunlu hallerde kullanılabilir, ancak düzeltme ve geliştirilmesi gerekir (Tekin, 2000).

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.03.2022 tarih ve 71 numaralı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Başarı Testine Ait Geçerlik Çalışması

Geçerlik, testin bir amaca hizmet etme derecesi veya zihinsel süreçleri ölçme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 1996). Bu kısımda başarı testinin kapsam ve yapı geçerliğine ait bulgular sunulmuştur.

Testin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Test soruları hazırlama sürecinde öncelikle gerekli alan yazın taraması sonrasında bir soru havuzu oluşturulmuştur. Kazanımlar, Haladyna (1997) taksonomisindeki dört adet üst düzey düşünme becerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu beceriler anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık olarak ifade edilmektedir. Anlama basamağındaki sorular, hatırlama, tanım olarak nitelendirilen sorular bulunur. Problem çözme basamağında cevabı net ama bir problemin çözümünü isteyen sorular bulunmaktadır. Eleştirel düşünme basamağındaki sorular öğrencinin analiz ve değerlendirme yaparak eleştirel açıdan yaklaşabileceği sorulardır. Yaratıcılık basamağında ise öğrenci sorunun çözümünde bir ürün ortaya koymalıdır, bu nedenle testte yaratıcılık boyutu yer almamaktadır. MEB fen bilimleri öğretim programı ve PISA'da başarı sağlayan ülkelerin öğretim programında yer alan yer bilimi kazanımları dikkate alınarak hazırlanan kazanımlar ve bu kazanımların Haladyna'nın (1997) anlama, problem çözme ve eleştirel düşünme süreçleri ve sorulara göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir. Kapsam geçerliğini sağlamak adına belirtke tablosu hazırlanmıştır. Her bir sorunun Haldayna (1997)'ye göre hangi taksonomik düzeye geldiği tablo halinde oluşturulmuştur.

Tablo 3. Yer Bilimi Başarı Testine Ait Kazanımlar ve Düşünme Süreçlerinin Yer Aldığı Testteki Madde Numaraları (Belirtke Tablosu)

Konu	Kazanım	Bilişsel Düzey		
		Anlama	Problem çözme	Eleştirel düşünme
Gezegeneimizi Tanıyalım	Dünya'nın şeklinin küreye benzediğini fark eder.	3		
	Dünya'nın şekliyle ilgili model hazırlar. (Dünya'nın katmanlardan oluştuğuna değinilir.)		9	
	Dünya'nın yüzeyinde karaların ve suların yer aldığını ifade eder.	2		
	Dünya'da etrafımızı saran bir hava katmanının bulunduğunu belirtir.	13		
	Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.		20	
	Dünyanın nasıl evrimleşmesi sürecine neden olan etmenleri karşılaştırır.			21
	Dünyanın değişmeye ve gelişmeye devam ettiğine yönelik tahminlerde bulunur.			21
Dünyanın çeşitli özellikleri ve değişimi üzerine insani etkileri sorgular.			19	
Kayaç	Yer kabuğunun kara tabakasının kayaçlardan oluştuğunu belirtir.	16		
	Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir.		1	
	Kayaçların ham madde olarak önemini sorgular.			5
	Kayaç türlerinin oluşum sürecini yorumlar.		12	
	Kayaç türlerinin birbirine dönüşümüne etki eden doğal olayların farkına varır.	15		
	Toprağın bileşenlerini analiz eder.		18	
Farklı toprak türlerini karşılaştırır.		23		
Fosil	Fosillerin oluşumunu açıklar.	8		
	Fosil örneklerinden yola çıkarak fosil çeşitlerini analiz eder.		4	
	Fosilleri oluşum sırasına göre listeler.	14		
Jeolojik Zaman	Jeolojik zaman ölçeğinin Dünya tarihini düzenlemek için kullanıldığını hakkında tahminde bulunur.			17
	Kıtasal hareketten plaka tektoniğine kadar olan yer kabuğunun teorik evrimini yorumlar.		22	
	Dağ oluşumu (orogenik) hareket sürecini açıklar.	6		
	Kıta oluşumu (epirojenik) hareket sürecini açıklar.	6		
Yıkıcı Doğa Olayları	Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarının farkına varır.	7		
	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarına yönelik model tasarlar.			11
	Levha hareketlerinin yol açtığı doğal olayları analiz eder.		10	

*Koyu harflerle yazılan kazanımlar, PISA'da başarı sağlayan ülkelerin yer bilimi kazanımlarından (Tablo 2) uyarlanmıştır.

Öğrencilerin kazanımlar ve soruların uyumu ne derecede olduğunu yoklamak için hazırlanan testin kapsam ve görünüş geçerliği, Fen Eğitimi alanında uzman 3 akademisyen, Yer bilimi (jeoloji) eğitimi alanında uzman 2 akademisyen ve 1 fen bilimleri öğretmenin incelemeleri doğrultusunda sağlanmıştır.

Belirlenen uzman grubuna Tablo 1 ve Tablo 2'yi kapsayan kazanımlar ve hazırlanan soru ilişkisini içeren test maddelerinin uygunluk derecelerini incelemeleri istenmiştir. Uzmanlar her bir kazanımı, soru- kazanım uyumlarını ve doğruluk derecelerini değerlendirmişlerdir. Kazanım cümleleri ve sorular üzerinde "Uygun", "Uygun değil", "Düzeltilmeli" şeklinde gerekli açıklamalar yaparak, uzmanlardan yanlış ya da eksik gördükleri soruları belirtmeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda, incelenen ülkelerden uyarlanan kazanımlardaki ifadelerin düzeltilmesi, bazı kazanımların ayrı ayrı alınması, bazı soruların kazanımlarla örtüşmemesi, kazanımların ikiye bölünüp her kazanım için ayrı soru yazılması, kuvvetli çeldiricilerin bulunması, kazanım ifadesine uygun model içeren soru hazırlanması gerekliliği gibi sebeplerden dolayı uzman önerileri doğrultusunda testteki bazı sorular düzeltilmiştir. Düzeltilmelerden sonra tekrar uzman görüşleri alınarak teste son hali verilmiştir.

İndeks Analizleri

Kapsam geçerliğine yönelik çalışmalara ek olarak, testin geçerliğini artıracak madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri kontrol edilmiştir. Ön pilot uygulamada 48 yedinci sınıf öğrencisine uygulanan testteki maddelerin, madde ayırt edicilik indeksleri ve güçlük dereceleri hesaplanmıştır. Testte yer alan maddelerin ön pilot çalışmasına ait ayırt edicilik ve güçlük düzeyleri Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. *Ön Pilot Uygulamada Yer Alan Maddelerin Analizi*

Madde no	Grup	Doğru cevaplayan kişi sayısı	p (Güçlük)	d (ayırt edicilik)
1	üst	27	0,83	0,18
	alt	25		
2	üst	10	0,50	0,38
	alt	5		
3	üst	14	0,81	0,40
	alt	9		
4	üst	8	0,40	0,31
	alt	4		
5	üst	10	0,42	0,45
	alt	4		
6	üst	13	0,79	0,40
	alt	8		
7	üst	14	0,85	0,40
	alt	9		
8	üst	13	0,81	0,33
	alt	9		
9	üst	15	0,42	0,38
	alt	6		

Madde no	Grup	Doğru cevaplayan kişi sayısı	p (Güçlük)	d (ayrıt edicilik)
10	üst	14	0,73	0,60
	alt	6		
11	üst	13	0,69	0,66
	alt	4		
12	üst	11	0,58	0,39
	alt	5		
13	üst	11	0,56	0,60
	alt	6		
14	üst	14	0,71	0,47
	alt	8		
15	üst	12	0,60	0,46
	alt	6		
16	üst	12	0,67	0,39
	alt	7		
17	üst	9	0,44	0,44
	alt	3		
18	üst	11	0,46	0,72
	alt	6		
19	üst	14	0,81	0,42
	alt	8		
20	üst	13	0,77	0,19
	alt	10		
21	üst	8	0,35	0,44
	alt	2		
22	üst	7	0,31	0,43
	alt	1		
23	üst	13	0,58	0,53
	alt	6		

Tablo 4 incelendiğinde, maddelerin ayrıt edicilik indekslerinin 0,26 ve 0,72 arasında; güçlük düzeylerinin ise 0,23 ve 0,85 arasında değiştiği görülmektedir. 1. ,3. ,5. ,6. ,7. ,10. ,11. ,12. ,14. ,15. ,17. ,18. ,19. , 21. ,22. ve 23. maddelerin ayrıt edicilik indekslerinin 0,40 ve 0,40 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerler maddenin çok iyi ayrıt edici olduğunu göstermektedir. 2., 4., 8. , 13. ve 16. maddelerin ayrıt edicilik indeksinin 0,30- 0,39 arasında olması, bu maddelerin oldukça iyi madde özelliğinde olduğu görülmektedir. Ayrıt edicilik indeksi 0,30 ve daha üstünde olan bu maddeler, değişiklik yapılmadan testte kullanılmıştır. Ayrıt edicilik indeksi 0,18 olan 1. madde ile ayrıt edicilik indeksi 0,19 olan 20. madde testten çıkarılmıştır.

Ön pilot analizleri sonucunda gerekli düzeltmeleri yapılan 21 soruluk test, farklı okullardaki 187 yedinci sınıf öğrencisine uygulanarak tekrar madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Pilot Uygulamada Yer Alan Maddelerin Analizi

Madde no	Grup	Doğru cevaplayan kişi sayısı	p (Güçlük)	d (ayrıt edicilik)
1	üst	49	0,88	0,33
	alt	30		
2	üst	27	0,45	0,33
	alt	15		
3	üst	38	0,83	0,34
	alt	27		
4	üst	26	0,41	0,35
	alt	13		
5	üst	28	0,41	0,50
	alt	9		
6	üst	35	0,71	0,42
	alt	20		
7	üst	40	0,88	0,34
	alt	29		
8	üst	35	0,63	0,49
	alt	17		
9	üst	18	0,25	0,30
	alt	7		
10	üst	35	0,56	0,51
	alt	16		
11	üst	30	0,52	0,55
	alt	9		
12	üst	34	0,54	0,58
	alt	12		
13	üst	35	0,56	0,60
	alt	12		
14	üst	37	0,72	0,40
	alt	23		
15	üst	33	0,50	0,53
	alt	13		
16	üst	30	0,45	0,32
	alt	13		
17	üst	23	0,42	0,30
	alt	12		
18	üst	31	0,49	0,57
	alt	9		
19	üst	35	0,61	0,53
	alt	15		
20	üst	27	0,44	0,39
	alt	14		
21	üst	39	0,76	0,43
	alt	24		

Tablo 5 incelendiğinde, maddelerin ayırt edicilik indekslerinden, 0.50 ve üzerinde sekiz maddenin, 0.40- 0.49 aralığında dört maddenin, 0.30- 0.39 aralığında ise dokuz maddenin olduğu görülmektedir.

Testin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Yapı geçerliği, testteki maddeler ile istenen kuramsal çerçeveyi ortaya koyabilme olarak ifade edilmektedir (Çepni vd., 2012). Faktör analizi, bu kuramsal yapının ortaya konulabilmesi için kullanılacak yöntemlerden birisidir (Pallant, 2016). Bu çalışmada açımlayıcı faktör analizini (AFA) yürütmek için SPSS 22. paket programı kullanılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için, KMO indeksinin 0,6 minimum değerinden yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı olması (Pallant, 2016) ve önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Gerekli istatistiksel işlemler yapılarak KMO değeri Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Başarı Testi İçin KMO Değeri

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	,710
Approx. Chi-Square	1572,833
Bartlett's küresellik testi df	253
Anlamlılık (Sig.)	,000

Tablo 6 incelendiğinde, KMO değerinin 0,710 olduğu görülmektedir. KMO değerinin 0,6 değerinden büyük olmasına bağlı olarak faktör analizi yürütülebilir (Pallant, 2016). Yapılan istatistiksel analizler sonrası toplam varyans Tablo 7'de verilmiştir.

267

Tablo 7. Başarı Testine Ait Toplam Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyansın yüzdesi	Toplam yüzde
1	4,078	19,418	19,418
2	2,034	9,687	29,105
3	1,860	8,858	37,963
4	1,759	8,376	46,339
5	1,295	6,168	52,507
6	1,232	5,867	58,374
7	1,083	5,155	63,529

Soruların bulunduğu faktörler ve katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Başarı Testine Ait Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktörler						
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
S4	,702						
S15	,684						
S11	,572						
S14	,485						
S2		,655					
S1		,462					
S12		,398					
S17			,610				
S21			,532				
S5				,586			
S16				,472			
S20				-,421			
S6					,575		
S9					,467		
S10					,384		
S3						,658	
S7						,564	
S13						,423	
S18							-,692
S19							-,549

Faktör analizi yapılırken 0.30 yük değerinden küçük olan sorular ihmal edilmiştir (Seçer, 2013). Teste yönelik faktör analizi yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından, her bir faktördeki sorular incelenmiştir. İnceleme sonucunda Faktör 1’de yer alan soruların kayaçların yapısı ve kayaç türleri hakkında oldukları görülmüştür. Faktör 1’de yer alan sorulardan 4. ve 15. soruların kayaçların yapısı ile 11. ve 14. soruların kayaç çeşitleri ve kayaç döngüsü ile ilgili olduğu görülmüştür. Tüm bu değerlendirmeler ışığında Faktör 1 “ Kayaçlar” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör 2’de yer alan sorulardan 1., 2. ve 12. soruların Dünya’nın şekli ve oluşumu ile ilgili oldukları görülmektedir. Buradan hareketle Faktör 2 “Dünya’nın yapısı” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör 3’te yer alan 17. ve 21. Sorular toprağın yapısı ve toprak türleri ile ilgili olduğundan, Faktör 3 “Toprak” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 4’te yer alan sorulardan 5.,16. ve 20. sorular jeolojik zaman konusuna yönelik olduğundan Faktör 3 “Jeolojik zaman” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör 5’te yer alan sorulardan 6., 9. ve 10. sorular yıkıcı doğa olayları, nedenleri ve korunma yolları ile ilgili olup “Doğal afetler” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör 6 incelendiğinde, 3., 7. ve 13. soruların fosil türleri ve fosil oluşumu ile ilgili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Faktör 6 “Fosiller” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör 7’de yer alan sorulardan 18. ve 19. sorular Dünya’nın değişimi ve evrimi ile ilgili olduğu için Faktör 6 “Değişen Dünya” şeklinde isimlendirilmiştir.

Doğrulatory Faktör Analizi (DFA)

Yapısal eşitlik modellemesinin bir türü olan doğrulatory faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi sonucu belirlenen faktör yapılarının doğrulanma durumunu incelemek için yürütülmüştür (Şimşek, 2007). Bu çalışmada, LISREL programı kullanılarak doğrulatory faktör analizi (DFA)

yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde en çok kullanılan uyum istatistikleri ve çalışmada gözlenen uyum değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

Uyum indeksi	En İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Gözlenen Uyum Değeri	Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$,21	Kabul edilebilir
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$,91	Mükemmel
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1$	$,90 \leq GFI \leq ,95$,94	Kabul edilebilir
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1$	$,90 \leq CFI \leq ,95$,92	Kabul edilebilir
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1$	$,90 \leq NFI \leq ,95$,90	Kabul edilebilir
NNFI	$,95 \leq NNFI \leq 1$	$,90 \leq NNFI \leq ,95$,91	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq 1$,04	Mükemmel
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$,07	Kabul edilebilir

Tablo 9 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucu AGFI ve RMSEA değerlerinin mükemmel uyum değerine sahip olduğu görülmektedir (Hooper & Mullen,2008). χ^2/sd , GFI, CFI, NFI, NNFI ve SRMR değerlerinin ise kabul edilebilir uyum değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda yer bilimi başarı testine yönelik elde edilen uyum indeksleri ile iyi bir model oluşturduğu ve belirlenen faktör yapıları ile geçerli bir test olduğu söylenebilir.

Testin Güvenirlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Güvenirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesi olup, ölçme sonuçlarının tutarlı ve kararlı olması açısından testin güvenilir olması oldukça önemlidir (Çepni vd., 2012; Pallant, 2016). Cronbach alfa veya KR 20 değeri güvenilirlik ölçümünde kullanılan ve 0 ile 1 arasında değer alabilecek olup ideal olarak 0.7'nin üzerinde olması istenir (Can, 2014). Bu çalışmada öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların güvenilirliğini belirlemek için KR 20 değeri ön pilot uygulamada, .792 ve pilot uygulama sonucunda, .810 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle başarı testinin güvenilir olduğu sonucu yapılabilir. Pilot uygulama sonunda ayrıca, testin Pearson momentler çarpımı yarı güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu değer Spearman Brown güvenilirlik katsayısına göre düzeltildiğinde güvenilirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu değerler testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla birlikte yer bilimi konularına yönelik bir başarı testi geliştirilmiştir.

Yapılan araştırmalar dikkate alındığında, yaşadığımız gezegen ile ilgili öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeyinin artması, uluslararası sınavlarda yer bilimi konusundaki başarı düzeylerinin yüksek olması için öncelikle bu konudaki kavramsal bilgilerinin doğru ve eksiksiz olması gerekmektedir (Dal, 2006; Griffin, 2016; Keskin Çevik vd., 2021; LaDue & Clark, 2012; King 2008, 2014; Orion & Libarkin, 2014; Wysession vd.,2012). Bunu sağlayabilmek için öğrencilerin yer bilimi konusundaki bilgi ve beceri düzeylerini arttıracak ders içerikleri ve geçerli ve güvenilir başarı testleri ile desteklenmeleri gerekmektedir. Geleceğin yetişkinleri olan öğrencilerin yer bilimi konusunda eğitilmesi, toplumsal konularla bütünleşmeleri için erişilebilir bir araç olarak düşünülebilir (LaDue & Clark 2012). Sürdürülebilirlik, iklim krizi ve kaynak kıtlığı ile ilgili toplumsal zorlukların ele alınması, bu konular ile ilgili problemlerin

çözülmesi ve karar vermek için yer bilimi konusunda eğitilmiş bireylere ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Wysession vd., 2012).

Bazı bilim insanlarına göre, öğretim programlarını geliştirme ve yenileme çabalarının genellikle belirli bilimsel disiplinlerin kendi tanımlanmış alanları içindeki kavram ve süreçleri anlamadaki belirli katkılarına odaklanan indirgemeci bir yaklaşım benimsenmekte, onları içinde etkileşimde buldukları dünya sistemiyle ilişkilendirmede başarısız olunmaktadır (Locke vd., 2012; King, Gorfinkiel & Frick, 2021). Yapılan program geliştirme çalışmalarında, temel süreçleri anlamak için çeşitli disiplinler arası çabalar ortaya konulsa da, fen bilimleri öğretim programının, biyoloji, kimya ve fizikten oluşan asırlık öğretim programlarına hapsoldüğü belirtilmektedir (Lee & Fortner, 2005). Bu durum, yaşadığımız gezegene yeterince önem verilmediğini göstermektedir. Bununla beraber, yer bilimi fen programlarında yer alması gereken önemli bir alandır; çünkü; yer bilimi su ve karbon döngüleri, bunların etkileşimleri, pozitif ve negatif geri besleme döngüleri gibi büyük Dünya sistemlerinin dikkate alınmasını içeren bütüncül sistem düşüncesinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (King, 2008).

Ülgen (2001), kazanımlara yönelik kavram öğrenmenin, diğer öğrenmeler için bir anahtar olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerde sosyal çevrelerinden ve doğal çevrelerinden kaynaklanan geçmiş bilgilere sahiptir (Köksal, 2006). Öğrencilerin sahip oldukları bu ön bilgiler, onların bilimsel olarak doğru olanı kabullenmesini engellemektedir. Bu durum aynı zamanda yeni bilgilerin öğrenilmesini güçleştirmektedir (Canpolat ve ark., 2004). Bireylerin sahip olduğu ön bilgiler de farklı olması, sonraki öğrenmelerini de etkilemektedir. Bu sebeple çeşitli şekillerde sahip olunan bu ön bilgilerin ortaya çıkarılması, sonraki öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olması açısından gereklidir (Bakırcı vd., 2016; Çalık & Ayas, 2003; Demircioğlu vd., 2004; Köksal, 2006). Öğrencilerde, yer bilimi ile ilgili kavramların ve bu kavramlar arası ilişkilerin oluşturulmasını sağlamak fen eğitiminin temel amaçlarında biridir (Dal, 2006). Öğrencilere dünyanın oluşumu ve yapısı gibi soyut kavramları öğretmek zor olsa da, liseden mezun olduklarında yer bilimi kavramlarını derinlemesine anlamaları için onları bu düzeyde eğitmek önemlidir. Yer bilimi; fosiller, kayaçlar, doğal süreçler ve döngüler hakkında bilgi sahibi olmayı, bazı yetişkinler için bile zor bir kavram olan zaman ölçeklerini ve alt sistemlerin sürekli evrimini içerir (Kortz & Murray 2009). İlköğretim öğrencileri için dünyanın yapısı hakkında bilgi sahibi olmanın temeli, onların yer yapısı hakkındaki bilgilerine, deneysel gözlemler yapmalarına, jeolojik kavramlarını tanımlama yeteneklerine dayanmaktadır (Griffin, 2016). Bu becerilerin gelişimi yer bilimi eğitimine verilen önem ile orantılıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı temel yer bilimi konularının (gezegenimiz Dünya, kayaçlar, fosiller, jeolojik zaman, yıkıcı doğa olayları) kazanımları ile uyumlu geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış çoktan seçmeli sorulardan oluşan, 7. sınıf düzeyinde geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmektedir. Çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin, temel yer bilimi konularındaki kavramsal bilgilerini, geliştirilen "Yer Bilimi Başarı Testi" ile ölçmek amaçlanmıştır. Test tez çalışması kapsamında 7. sınıflara uygulanan yer bilimi eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir. Tez uygulaması 7. sınıfta yapıldığı için kazanımlar bu sınıf düzeyinde düzenlenmiştir. Ayrıca, PISA'da başarı sağlayan ülkelerin kazanımlarında yer alan plaka tektoniği jeolojik zaman gibi soyut konuların, ülkelerin programlarında genellikle 7. sınıf

düzeyinde yer aldığı görülmektedir (Tablo 2). Ancak kazanımlar araştırmacıların kendi çalışmalarında hangi sınıf seviyesine dahil edilecekse, test o sınıf düzeyi için düzenlenebilir. Yer bilimi başarı testi geliştirme sürecinde, uluslararası sınavlarda başarı sağlayan ülkelerin fen bilimleri öğretim programlarında yer alan yer bilimi kazanımlarını da incelenmiştir. Tüm kazanımlarla uyumlu, yüksek geçerliğe ve güvenilirliğe sahip test geliştirerek yapmanın, programa geniş çerçeveden bakarak daha doğru sonuçlar almada etkili olacağı belirtilmektedir (Kara & Çepni, 2011; Çepni, Kara & Çil, 2012; Üçüncü & Sakız, 2020). Bu doğrultuda mevcut çalışmada, Güney Kore, İngiltere, Estonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Finlandiya fen bilimleri öğretim programları kazanımları incelenmiştir. Bu kazanımlar ve MEB fen bilimleri öğretim programında yer alan yer bilimi kazanımları başarı testine dahil edilmiştir.

Öğrencilerin yer bilimi konusu ile ilgili hangi bilgi, beceri ve değerlere sahip olduklarının ya da eksikliklerinin tespit edilmesi önemlidir. Çünkü; yer bilimi öğrencilerin gözlemledikleri Dünya'nın oluşumunda yer alan jeolojik süreçlerin bağlantısını anlamalarını, Dünya'daki fiziksel çevreyi şekillendiren doğal süreçler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (Ford, 2005; King, Gorfinkel & Frick, 2021). Bununla birlikte yer bilimi eğitiminin öğrencilerin; Dünyayı koruma, çevre bilinci ve sürdürülebilir bir yaşam için üzerlerine düşen görev ve sorumlulukların bilincine varmalarına imkan tanıdığı söylenebilir (Locke, 2012). Öğrencilere, yer biliminin dünyanın kendisini konu edinen bir bilim olduğu ve yer bilimi çıktılarını doğru bir şekilde uygulamanın, potansiyel olarak hayatı herkes için daha iyi hale getireceği kavratılmalıdır (Mısır, 2014). Bu durum programın etkililiğinin değerlendirilmesi için de önemlidir. Öğrencilerin herhangi bir konuda ne bildiklerini, hangi kazanımlarda eksiklikleri olduğunu ölçmek programın etkililiği için önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin yer bilimi konularındaki kavramsal bilgilerinin değerlendirilmesi ve ulusal literatürde bu değerlendirmeyi yapan çalışmanın sınırlı olması nedenleri ile "yer bilimi başarı testi" geliştirilmiştir.

Yer bilimi konusunda, MEB fen bilimleri öğretim programı ve PISA'da başarı sağlayan ülkelerin fen bilimleri öğretim programlarında yer bilimi kazanımların araştırılması ile oluşturulan Yer Bilimi Başarı Testi, bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması nedeni ile ortaokul (7. Sınıf) öğrencilerinin yer bilimi konusundaki bilgi düzeylerini açığa çıkarması amacı ile kullanılabilir. Yer Bilimi Başarı Testi'nin yer bilimi konularında eğitim almış öğrencilere uygulanması ön öğrenmelerin olması açısından gerekmektedir. Bu test ile birlikte öğretmenlerin, öğrencilerinin yer bilimi konusundaki kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini ölçerek, öğrenme etkinliklerini test sonuçlarına bağlı olarak düzenleyebilme imkânı bulacaklarına inanılmaktadır. Geliştirilen testin fen eğitiminde yer bilimi alanına katkı sağlaması ve konu ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalarda kullanılması önerilmektedir. Yer bilimi konularına yönelik uluslararası sınavlarda başarı sağlayan 5 ülkenin [Güney Kore, Finlandiya, Estonya, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri (Kaliforniya)] fen bilimleri öğretim programlarında yer alan yer bilimi konularına yönelik kazanımları incelenmiştir. Yer bilimi konularına yönelik başka ülkelerin fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlar da araştırılarak konuya yönelik çalışmalar derinleştirilebilir. Program geliştirme uzmanları ile birlikte çalışılarak, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun, yer bilimi konularına yönelik kavramlar, öğretim programlarına eklenebilir. Yer bilimi konusu gibi fen bilimleri eğitimi ile ilgili diğer işlevsel konularda uluslararası sınavlarda başarı sağlayan ülkelerin fen bilimleri öğretim programları araştırmaları yapılarak uluslararası standartta fen bilimleri eğitime katkı sağlanabilir.

Teşekkür

Bu makale, Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen Araştırma Projesi (Proje No: MÜBAP 2022-1-TP3-4677) kapsamında yapılan çalışmalar sonucu oluşturulmuştur. Yazarlar desteklerinden dolayı Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1728/21171>
- Alım, M. & Doğanay, S. (2020). *Yer bilimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Aydoğan, Ş. & Köksal, A. E. (2017). İlköğretim fen eğitiminde kavram yanlışları konusunda yapılan çalışmaların içerik analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 232-260. <https://doi.org/10.17244/eku.310220>
- Avşaroğlu, N. (2018). Ülkemizde yer bilimleri mühendislikleri profili ve mevcut durum analizi. <https://www.researchgate.net/publication/323268020UlkemizdeYerbilimleriMuhendislikleriProfiliveMevcutDurumAnaliziNadirAvsaroglu>
- Baker, D. R. & Piburn, M. D. (1997). *Constructing science in middle and secondary school classrooms*. Needham, Heights: Allyn and Bacon, Simon Schester Company.
- Bakırcı, H., Artun, H. & Şenel, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi (Gök cisimlerini tanıyalım). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 514-543. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272559>
- Bozdoğan, E. A. & Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30. <https://doi.org/10.17244/eku.310220>
- Can, S. & Yıldırım, M. (2017). Eğitsel oyunlarla fen dersine var mısın yok musun?. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 13-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/33367/336640>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. & Geban, Ö. (2004). Kavramsal değişim yaklaşımı-III: Model kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 377-384.
- Correia, G. P., Realdon, R., Coupechoux, G., Juan, X., Baskar, R., Bourgeois, Y. & King, C. (2020). Geoscience education field officer international programme: The first year of activity (Mayıs 2019 – Nisan 2020). *ASE International*, 10, 11-21.
- Çalık, M. & Ayas, A. (2003). Çözeltilerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133088>

- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, F. & Gündoğdu, K. (2012). *Ölçme değerlendirme* (5. Baskı). Pegem A yayıncılık.
- Çepni, S., Kara, Y. & Çil, E. (2012). Middle school science and items of high school entrance examination: Examining the gap in Turkey. *Journal of Testing and Evaluation*, 40(3), 2-13. [10.1520/JTE104274](https://doi.org/10.1520/JTE104274)
- Dal, B. (2006). The origin and extent of student's understandings: The effect of various kinds of factors in conceptual understanding in volcanism. *Electronic Journal of Science Education*, 11, 38-59.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, & Ayas, A. (2004). Kavram yanılgılarının çalışma yapılarıyla giderilmesine yönelik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 99-111.
- Doğanay, H. (2012). *Fen bilimlerinde özel konular 2: Yer bilimi* (3. baskı). Aktif Yayınevi.
- Duran, V. & Çelik, M. A. (2022). Çeşitli yöntemler kullanılarak iklim değişikliği ve çevre sorunlarına yönelik tutum analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (46), 79-103.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Fonthal, G. (2004). *Alignment of state assessments and higher education expectations: Definition and utilization of an alignment index*. University of California.
- Ford, D. J. (2005). The challenges of observing geologically: Third graders' descriptions of rock and mineral properties. *Science Education*, 89, 276-295. <https://doi.org/10.1002/sce.20049>
- Fraenkel, J. K. & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (third edition). McGraw-Hill, Inc.
- Gill, J. C. (2017). Geology and the sustainable development goals. *Episodes*, 40(1), 70-76. <https://doi.org/10.18814/epiiugs/2017/v40i1/017010>
- Griffin, R. A. (2016). Learning the language of earth science: Middle school students' explorations of rocks and minerals. *European Journal of STEM Education*, 1(2), 45-51.
- Güney, E. (2010). *Yer bilim (Jeoloji)* (3. Baskı). Literatür Yayınları.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.
- İlhan, A., Gülersoy, A.E. & Çelik, M.A., (2017). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 43, 59-78.
- Kara, Y. & Çepni, S. (2011). Investigation the alignment between school learning and entrance examinations through item analysis. *Journal of Baltic Science Education*, 10(2), 73-86.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Nobel Yayınları.
- Keskin Çevik, G., Sürmeli, H. & Çevik, G. (2021). *Güncel alan eğitimi araştırmaları III*. Akademisyen Kitabevi.
- Ketin, İ. (2005). *Genel Jeoloji: Yer bilimlerine giriş* (6. Baskı). İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları.

- King, C., Orion, N. & Thompson, B. D. (1995). Earth sciences education on the world stage. *School Science Review*, 77(279), 121–124.
- King, C. (2008). Geoscience Education: An overview. *Studies in Science Education*, 44(2), 187-222. <https://doi.org/10.1080/03057260802264289>
- King C. (2014). Geoscience education across the globe - results of the IUGS-COGE/IGEO survey. *Episodes*, 36(1), 19-30. [10.18814/epiiugs/2013/v36i1/004](https://doi.org/10.18814/epiiugs/2013/v36i1/004)
- King, C., Gorfinkiel, D. & Frick, M. (2021). International comparisons of school-level geoscience education– the UNESCO/IGEO expert opinion survey, *International Journal of Science Education*, 43(1), 56-78. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1854894>
- Korkmaz, H. & Konukaldı, I. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25110/265099>
- Kortz, K. & Murray, D. (2009). Barriers to college students learning how rocks form. *Journal of Geoscience Education*, 57(4), 300-315. <https://doi.org/10.5408/1.3544282>
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- LaDue, N.D. & Clark, S.K. (2012). Educator perspectives on earth system science literacy: Challenges and priorities. *Journal of Geoscience Education*, 60(4), 372-383. <https://doi.org/10.5408/11-253.1>
- Lee, H. & Fortner, R. W. (2005). International geoscience educators' perceptions of approaches to K-12 science education for the 21st Century. *Journal of Geoscience Education*, 53(2), 198–203. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-53.2.198>
- Lewis, E. B. & Baker, D. R. (2009). A call for a new Geoscience education research agenda. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 121-129.
- Locke, S., Libarkin, J. & Chang, C.Y. (2012). Geoscience education and global development. *Journal of Geoscience Education*, 60(3), 199–200.
- Mayer, V. J. (1997). Global science literacy: An earth system view. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 101-105.
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, I., Yılmaz, K., Güngör, S. & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish Educational System: Purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56–70.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mısır, M. E. (2014). *An analysis of the earth science chapter in the official Turkish fifth grade science textbook revised in 2013*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara.

- Mollazade, S. & Şahinalp, M. S. (2019). İklim özelliklerinin ortaöğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme performansı üzerindeki etkisi: Şanlıurfa örneği. *Social Sciences*, 14(6), 3245-3261.
- Narlı, S. & Başer, N. (2008). "Küme, Bağlantı, Fonksiyon" konularında bir başarı testi geliştirme ve bu başarı testi ile üniversite matematik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin bu konulardaki hazırbulunuşluklarını betimleme üzerine nicel bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 147-158.
- Orion, N. & Libarkin, J. (2014). Earth system science education. In *Handbook of research on science education*. Norman, G., Lederman, S., Abell, K., Eds.; Routledge.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu* (4.baskı). Pegem Akademi.
- Özgen, N., Eser Ünalı, Ü. & Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik "etkili öğrenme biçimleri" nin belirlenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(4).
- Özgen, N. & Özgen, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: Gezi- gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/470/3826>
- Pallant J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S.Balcı & B.Ahi, Çeviri). Anı Yayıncılık.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S. & Freebern, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educ. Psychol. Rev.*, 9(1), 1-38. <https://doi.org/10.1023/A:1024796622045>
- Stern, L. & Ahlgren, A. (2002). Analysis of students' assessments in middle school curriculum materials: Aiming precisely at benchmarks and standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 889-910. <https://doi.org/10.1002/tea.10050>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (Sixth edition). Pearson Prentice Hall.
- Tasa, L. T. (2013). *Genel jeoloji temel kavramlar* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Yargı Yayınları.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Saydam Matbaacılık.
- Uçar, S. (2007). *Using Inquiry-based instruction with web-based data archives to facilitate conceptual change about tides among preservice teachers*. Doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Uçar, S. (2009). A comparative analysis of earth science education in elementary schools in Turkey and the USA. *Problems of Education in the 21st Century*, 11, 170-182.
- Üçüncü, G. & Sakız, G. (2020). Başarı testi geliştirme süreci: İlkokul dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 82-94. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3440>
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme* (3. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

- Ünal, S. (2003). *Lise-1 ve Lise-3 sınıf öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Vallender, G. D. (2010). *Geological Science Education and Conceptual Change*. Doktora Tezi, Curtin University of Technology, Avustralya.
- Vasconcelos, C., Torres, J., Vasconcelos, L. & Moutinho, S. (2016). Sustainable development and its connection to teaching geoethics. *Episodes*, 39, 509–517. <https://doi.org/10.18814/epiiugs/2016/v39i3/99771>
- Wysession, M. E., Budd, D.A., Campbell, K., Conklin, M., Kappel, E., Karsten, J., LaDue, N., Lewis, G., Patino, L., Raynolds, R., Ridky, R. W., Ross, R. M., Taber, J., Tewksbury, B. & Tuddenham, P. (2012). Developing and applying a set of earth science literacy principles. *Journal of Geoscience Education*, 60(2), 95-99. <https://doi.org/10.5408/11-248.1>
- William, C. P. (1992). *A survey of eighth grade earth science students misconceptions about fundamental earth science ideas and teachers perceptions about their students knowledge of these fundamental ideas*. Doktora tezi, University of Maryland, Maryland.
- Yan, X. & Erduran, S. (2008). Arguing online: Case studies of pre-service science teachers' perceptions of online tools in supporting the learning of arguments. *Journal of Turkish Science Education*, 5(3), 2-31.

EK-1: YER BİLİMİ BAŞARI TESTİ

276

Sevgili Öğrenciler,

Bu sorular, yer bilimi ile ilgili görüşlerinizin belirlenmesi amacı ile sorulmaktadır. Soruların hepsini yanıtalamanız araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Bu bölümdeki soruları cevaplandırmak için her bir soru için verilen 4 seçenektan birini seçmeniz gerekmektedir.

Yardımlarınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Aşağıdakilerden hangisi taş küreyi meydana getiren unsurlardan **değildir**?

- A) Kıtalar
B) Deniz tabanları
C) Atmosfer
D) Toprak

2. Bir Dünya modeli etrafında hep aynı noktaya giden bir oyuncak uçağın tekrar aynı noktaya gelmesi neyi gösterir?

- A) Dünya'nın şeklinin düz bir tepsi gibi olduğunu
B) Dünya'nın bir şekli olmadığını
C) Dünya'nın şeklinin küreye benzediğini
D) Dünya'nın şeklinin bilinemeyeceğini

3. Yandaki şekilde bir yavru kuşun kanadının fosili yer almaktadır. Bu fosil türüne ne ad edilir?

- A) Manto
B) Amber
C) Kuvartz



D) Ametist

4. Kayaçlar hayatımızda önemli bir yer tutar. İnsanlar çeşitli denemeler sonunda yapacakları eşyalarda hangi kayaçları / mineralleri kullanacaklarına karar vermişlerdir.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki açıklamaya benzer bir örnek **değildir**?

- A) Demirin otomobil yapımında kullanılması
- B) Borun cam, seramik yapımında kullanılması
- C) Ağacın tahta eşya yapımında kullanılması
- D) Kömürün elektrik üretiminde kullanılması

5. Enerjisini mağmadan (yerin iç kısmında) alan kuvvetlere **iç kuvvetler** denir.

Aşağıdakilerden hangisi iç kuvvetlerden **değildir**?

- A) Dağ oluşumu
- B) Kıta oluşumu
- C) Volkan
- D) Sel

6. Doğada kısa süre içerisinde ve zamansız bir şekilde meydana gelen, can ve mal kaybına neden olan olaylara genel olarak ne ad verilir?

- A) Volkan patlaması
- B) Heyelan
- C) Sel
- D) Doğal afet

7. I. Ölen canlının fosilleşebilmesi için canlı kalıntısının hava ile temasının kesilmesi gerekir.

II. Fosilleşme buzullarda gerçekleşebilir.

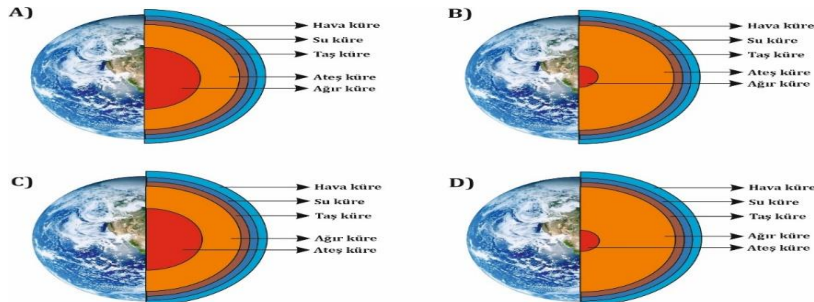
III. Fosilleşmenin oluşabilmesi için en uygun ortam tortul kayaçlardır.

IV. Sadece bitkiler ve hayvanlar fosilleşebilir.

Fosiller ile ilgili yukarıda verilen bilgilerden hangisi ya da hangisi **yanlıştır**?

- A) IV
- B) III
- C) II
- D) I

8. Aşağıda verilen şekillerden hangisinde Dünya'nın katmanları ve bu katmanların kalınlıkları doğru verilmiştir?



9. Yer kabuğunu oluşturan farklı büyüklükteki parçalara levha ya da plaka adı verilmektedir. Günümüzde birçok oluşum levhaların hareketi ile açıklanmaktadır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisinin oluşumu levha oluşumu levha hareketleri ile **açıklanamaz**?

- A) Depremlerin oluşması
- B) Derin okyanus çukurlarının oluşumu
- C) Volkanik faaliyetlerin meydana gelmesi
- D) Sel felaketleri

10. Aşağıdakilerden hangisi deprem sırasında yapılması gerekenlerden biri **değildir**?

- A) Evdeki yanan ocakları kapatmak
- B) Sakin olmak

- C) Aile afet planı yapmak
D) Pencerelerden uzak durmak

11. Yandaki resimde Çin'in Zhangye Danxia Bölgesi Jeoloji Parkı'nda bulunan sıradağlar gösterilmiştir.

Dağların böyle görünmesinin sebebi nedir?

- A) Topraktaki su ve hava miktarı
B) Topraktaki mineral çeşitliliği
C) Topraktaki fosil türü çeşitliliği
D) İklim çeşitliliği

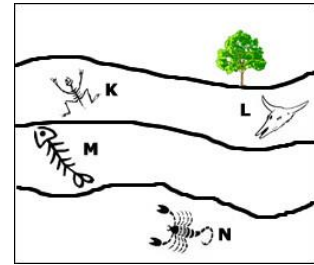


12. %78'i azot, %21'i oksijen, %0,93 argon, %1 su buharı ve kalan kısmı diğer bazı gazların karışımından oluşan Dünya'nın kütle çekimi ile çevresini sarmalayan katmana ne ad verilir?

- A) Yer küre B) Atmosfer C) Magma D) Su küre

13. Yandaki şekilde bazı fosiller ve buldukları katmanlar gösterilmiştir. Buna göre hangisi **yanlıştır**?

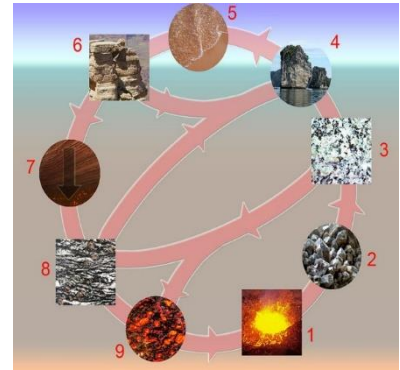
- A) En yaşlı fosil N fosilidir.
B) K ve L fosilleri aynı zaman diliminde oluşmuştur.
C) M fosili N fosilinden daha gençtir.
D) L fosili M fosilinden daha yaşlıdır.



14. Yer altındaki **magmanın** soğumasıyla oluşan magmatik kayaç, yer kabuğundaki **tektonik hareketler** sonucu yeryüzüne çıkar. Yüze çıkan bu kayaç dış etkenlerden etkilenir. Kayaçların oluştukları günden bu yana devam eden ve farklı tür kayaçların doğal yollarla birbirine dönüşmesini açıklayan bu olaya "kayaç döngüsü" denir. Yandaki şekilde kayaç döngüsü gösterilmiştir.

Aşağıdaki etkenlerden hangisi kayaç döngüsüne etki eden dış etkenlerden **değildir**?

- A) Yüksek basınç
B) Sıcaklık
C) Kayaçların yaşı
D) Yağmur suyu



15. I) Kayaçlar volkanik aktiviteler ile yeryüzüne ulaşan magmanın soğuyup katlaşması sonucu oluşur.

II) Bütün kayaçların fiziksel özellikleri aynıdır.

III) Yeryüzünün kara tabakası kayaçlardan oluşur.

Kayaçlarla ilgili yukarıdaki ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I
B) I ve II
C) Yalnız III
D) I,II ve III

16. Yaklaşık 4.6 milyar yıl gibi uzun bir süre önce yer küre oluşmuştur. Yerkürenin oluşum sürecinin daha iyi incelenebilmesi için bu uzun süre zaman ve devirlere ayrılmıştır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu zaman ve devirlerin belirlenmesini öncelikli olarak etkileyen özelliklerden biri **değildir**?

- A) Kayaç özellikleri
- B) Fosil içerikleri
- C) İklim özellikleri
- D) Yer kabuğundaki kırıklar

17. Yeryüzündeki bitkiler toprakta bulunan su ve mineralleri kullanır. Toprağın içerisindeki solucanlar ise bitki köklerinin ve toprağın havalanmasına destek olur.

Yukarıda toprakla ilgili bilgiler verilmiştir. Buna göre aşağıdaki bilgilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Topraktaki katı maddelerin arasında kalan boşluklarda da su bulunur.
- B) Toprağın içerisinde hava bulunmaz.
- C) Toprak içerisindeki mineraller bitki yaşamı için gereklidir.
- D) Toprak içerisinde organik materyaller bulunur.

18. İnsanların doğrudan ya da dolaylı olarak çevreye etkileri vardır. Bu etkilere, küresel ısınma, okyanusların asitlenmesi, kuraklık, biyoçeşitlilik kaybı, ekolojik kriz örnek verilebilir. Aşağıdakilerden hangisi insanların çevrede hasara yol açan aktivitelerine **örnek verilemez**?

- A) Kentleşme
- B) Çevre kirliliği
- C) Aşırı tüketim
- D) Ağaçlandırma

19. 1900'lü yılların başında Alfred Wegener ve Frank Taylor birbirinden bağımsız olarak kıtaların şekilsel ilişkisinin rastgele bir durum olamayacağını, bir zamanlar tek kıta şeklinde olan bu kıtaların zamanla birbirlerinden uzaklaştıkları fikrini ileri sürmüşlerdir. Alfred Wegener yer kabuğu oluştuktan sonra kıtaların da hareket etmeye başladığını, bu hareketin milyarlarca yıldır devam ettiğini ve halen devam etmekte olduğunu açıklamıştır. Bu sürecin gelecekte de devam edeceğini belirtmiştir.

Yukarıdaki paragrafa göre bu durumu aşağıdakilerden hangisi en iyi açıklamaktadır?

- A) Dünya'nın gelişmeye ve değişmeye devam ederek evrimleşmesi
- B) Dünya'nın şeklinin küreye benzemesi
- C) Dünya'da uzun zamandır depremler yaşanması
- D) Dünya'nın farklı yapıda katmanlara sahip olması

20. Karaları meydana getiren ve aynı zamanda okyanusların altında devam eden yer kabuğu levha adı verilen parçalara bölünmüştür. Levhalar birbirine yaklaşırlar ya da uzaklaşırlar.

Buna göre levhaların oluşumu ve hareketi üzerine aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?

- A) Şiddetli depremler
- B) Volkanik patlamalar
- C) Okyanus akıntıları
- D) Manto tabakasındaki akıntılar

21.

	Toprak türleri	Özellikleri
1	Kumlu toprak →	Çok geçirgen bir yapıya sahiptir. Su tutma özelliği

	yoktur.
2 Kireçli toprak →	Ağırdır, su tutabilir. Kiremit, tuğla, seramik yapımında kullanılır.
3 Humuslu toprak →	Koyu renklidir ve yumuşaktır. Su tutabilir.
4 Killi toprak →	Açık renklidir, su tutmaz, gevşek bir yapıya sahiptir.

Yukarıdaki tabloda toprak türleri ve özellikleri verilmiştir. Buna göre kaç numaralı toprak türleri yer değiştirirse eşleştirme doğru olur?

A) 1 ve 3

B) 2 ve 4

C) 1 ve 2

D) 3 ve 4



Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Studies on Meta-Thinking Skills in Turkish Education

Zekiye Yıldırım Suna^{1*}

Ahmet Benzer²

* Sorumlu Yazar

Corresponding author

¹Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Turkish teacher, Ministry of Education, Turkey

zekiye.yildirimsuna@meb.gov.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5632-9225>

²Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Marmara University, Turkey

ahmetbenzer@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3579-3699>

Makale geliş tarihi / First received: 05.05.2023

Makale kabul tarihi / Accepted :17.09.2023

281

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1. Yazarların katkı oranı eşittir.

2. Bu çalışma çevrim içi erişime açık olan veri tabanlarında yer alan tez ve makalelerin sistematik bir biçimde incelenmesinden dolayı etik kurul izni alınmamıştır.

3. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

4. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 19%

Atıf bilgisi / Citation:

Yıldırım Suna, Z. & Benzer, A. (2023). Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 281-305.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 2000-2022 yılları arasında Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili yayımlanan çalışmaların bibliyometrik analizini yapmaktır. Veri setini 2000-2022 yılları arasında çevrim içi erişime açık olan Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ)'nin veri tabanında yer alan 7 tez ve Dergipark veri tabanında yer alan 11 makale oluşturmaktadır. Veriler analiz edilirken içerik analizi tekniklerinden olan bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda alanyazında yapılan çalışmaların yoğunluk olarak 2013, 2020 ve 2022 yıllarında olduğu; yapılan çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu, yapılan çalışmaların çoğunluğunun araştırma makalesi türünde olduğu, üst düzey düşünme becerileri konusunda en fazla tez üreten üniversitenin Necmettin Erbakan Üniversitesi olduğu, en fazla yayım yapan derginin Ana Dili Eğitimi Dergisi olduğu, en fazla nitel yöntemin tercih edildiği, en fazla durum çalışması modelinin tercih edildiği ve ortaokul öğrencilerini örneklem olarak kullanan çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Çalışmanın üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı incelendiğinde ise en çok çalışılan beceri alanını tezlerde %25, makalelerde ise %20'lik oranla yaratıcı düşünme becerisinin oluşturduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler

Düşünme, Düşünme Becerileri, Üst Düzey Düşünme, Bibliyometrik Analiz, Türkçe Eğitimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to make a bibliometric analysis of the studies published on high-level thinking skills in Turkish education between the years 2000-2022. The data set consists of 7 theses in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖKTEZ), which is open to online access between the years 2000-2022, and 11 articles in the Dergipark database. While analyzing the data, bibliometric analysis technique, which is one of the content analysis techniques, was applied. As a result of the study, it was determined that the studies in the literature were mostly in 2013, 2020 and 2022; The majority of the studies are at the master's level, the majority of the studies are research articles, the university that produces the most theses on high-level thinking skills is Necmettin Erbakan University, the most published journal is the Journal of Mother Tongue Education, the most qualitative method is preferred, the most It has been seen that more case study models are preferred and there are studies using secondary school students as samples. When the distribution of the study according to high-level thinking skills is examined, it is seen that the most studied skill area is creative thinking with a rate of 25% in theses and 20% in articles.

Keywords

Thinking, Thinking Skills, Higher Thinking, Bibliometric Analysis, Turkish Education.

GİRİŞ

Her şeyin başlangıcı “İnsan nasıl öğrenir?” sorusudur. Bu soru bütün öğrenme kuramlarının temelini oluşturmaktadır. Öğrenilecek bilginin ise kısa süreli bellek yerine uzun süreli belleğe alma uğraşları sonucunda pek çok öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Üst düzey düşünme deyince ise akla “Çeşmenin başında kim var?” sorusu yerine “Çeşmenin başında olmasının amacı nedir, niçin oradadır, neye sebep olacaktır?” türünde mevcut bilgiyi kullandırmaya yönelik sorular gelmektedir. Bu soruların ortak özelliği ise bilgiyi okuyucunun alarak önceki bilgileriyle ilişkilendirmesini sağlamaktır. İlişki sağlanırsa hatırlama ve başka alanlara bilginin aktarımı kolaylıkla yapılabilir.

Öğrencinin bilgiyi yapılandırmak için bilişsel becerilerin tamamına hâkim olması gerekmektedir. Bilişsel beceriler en temel şekilde alt ve üst düzey beceriler şeklinde ortaya çıkar. Bu ayrımındaki odak nokta ise ilkinde bilgi hatırlama düzeyindeyken ikincisi bilginin kullanımına dönüktür. Koray ve Yaman’a (2002, s.318-319) göre bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey düşünme becerilerini; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerilerini ifade etmektedir. Burada gözden kaçırılmaması gereken nokta alt düzey düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerilerinin edinilmesi için ön koşul olduğudur. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme gibi beceriler üst düzey düşünme becerilerini oluştururken bu becerileri kullanmak için gerekli teorik bilgi alt düzey düşünme becerilerini oluşturmaktadır.

Günümüzde bireylerden beklenen bilgiyi belleklerine kaydetmeleri değil; gerektiğinde o bilgilere zihinden ulaşıp yeni durumlara uyarlamalarıdır. Birey yaşam içerisinde herhangi bir problemle karşılaştığında kendisine ya da içinde bulunduğu duruma çözüm sunabilmeli bilgileri karşılaşılabileceği durumlara uyarlayarak farklı bakış açıları geliştirebilmelidir. Üst düzey düşünme becerisi bireyin içinden çıkılması zor bir durumla karşı karşıya kalması ya da yaratıcı, eleştirel düşünme gibi çok yönlü düşünebilmesini gerektiren bir problem durumu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin; ormanın ortasında kalmış bir gezgini düşünelim. Gezgin pusula, yön ya da koordinat bilgisine sahip olsa da bu bilgileri içinde bulunduğu duruma uyarlayabilmesi yani üst düzey düşünme becerilerini işe koşması gerekir.

Üst düzey düşünme becerileri bireyin öğrendiklerini hatırlamasından ziyade öğrendiği bilgileri günlük hayatında kullanabilmesini kapsamaktadır. 1950’lerin ortalarında üst düzey düşünme becerilerine odaklanmanın önemini vurgulayan Benjamin Samuel Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflandırması eğitimcilerin mevcut durumu sorgulamasını da gündeme getirmiştir (Aslanoğlu, 2022, s.6). Bloom ve arkadaşlarından sonra birçok bilim insanı bilişsel süreçlerle ilgili bir sınıflandırma belirlese de bunların içinde alt düzey düşünme becerilerini değil sadece üst düzey düşünme becerilerine odaklanan Haladyna (1997) sınıflandırması ön plana çıkmıştır. Haladyna’nın bu sınıflamasında sırasıyla anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık olmak üzere dört basamak yer almaktadır (Aslanoğlu, 2022, s.11). Bireyin sahip olduğu bilgiyi kullanıp dönüştürebilmesi için anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olması önemlidir. 21. yüzyılda eğitim öğretim faaliyetleri bireyleri sadece bilgiyle donatmayı değil bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri farklı durumlarda nasıl davranacaklarına dair beceriler kazandırmayı da hedeflemektedir (Olukcu

& Yıldız, 2022, s.228). Bu bağlamda üst düzey düşünme becerileri dünyada ve Türkiye’de eğitim öğretim hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır.

Alanyazın tarandığında Türkçe eğitimini bütüncül olarak analiz eden, mevcut eğilimleri ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun, Özçakmak & Balcı, 2012; Yağmur Şahin, Kana & Varışoğlu, 2013; Dönmez & Gündoğdu, 2016; Özçakmak 2017). Türkçe eğitimiyle ilgili alt konuların dikkate alınarak incelendiği dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmalar (Doğan & Özçakmak, 2014; Tok & Potur, 2015; Potur & Yıldız, 2016; Kemiksiz, 2017; Özdemir, 2018; Karagöz & Şeref, 2019) ve Türkçe eğitimi ile ilgili özel alt konuların analizinin yapıldığı dil bilgisi, değerler eğitimi, dijital öğrenme, Türkçede iki dillilik gibi çalışmalar da (Direkçi, Akbulut & Şimşek, 2020; Kanat, 2021; Topçu, 2021; Avcı & Kurudayıoğlu, 2022) mevcut olmasına rağmen Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yapılan çalışmaların eğilimlerini analiz eden bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarını çeşitli açılardan inceleyen çalışmalara bakıldığında ders kitaplarının büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu (Benzer, 2019; Ulum & Taşkaya, 2019; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Altun, 2021; Evcı, 2021; Oryaşın, 2021; Özmutlu & Uysal, 2021; Sur, 2022; Altun & Yıldız, 2023; Sarıkaya, Yayan & Yamaç, 2023) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım benimsenmesine rağmen büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiği (Kurudayıoğlu & Soysal, 2018; Büyükalan Filiz & Yıldırım, 2019; Temizyürek & İnce, 2019; Teymur & Kavruk, 2021) tespit edilmiştir. Durum böyle olunca LGS Türkçe soruları da buna göre şekillenmekte büyük oranda alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir (Tuzlukaya, 2019). Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili yayımlanan çalışmaları tek çatı altında toplayıp çeşitli açılardan incelemek, yapılacak çalışmalara temel oluşturabileceği düşüncesiyle önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı 2000-2022 yılları arasında üst düzey düşünme becerileri ile ilgili Türkçe eğitiminde yayımlanan çalışmaların bibliyometrik analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların türüne göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların üniversitelere/dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımları nasıldır?
5. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
6. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların örneklem grubu ve araştırma nesnesine göre dağılımları nasıldır?
7. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?

8. Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.37). Creswell'e (2020, s.21) göre metin analizleri kullanarak veri betimlemek, temalara göre analiz etmek ve elde edilen bulguları daha geniş bir biçimde yorumlamak nitel araştırmanın özelliklerinden birisidir.

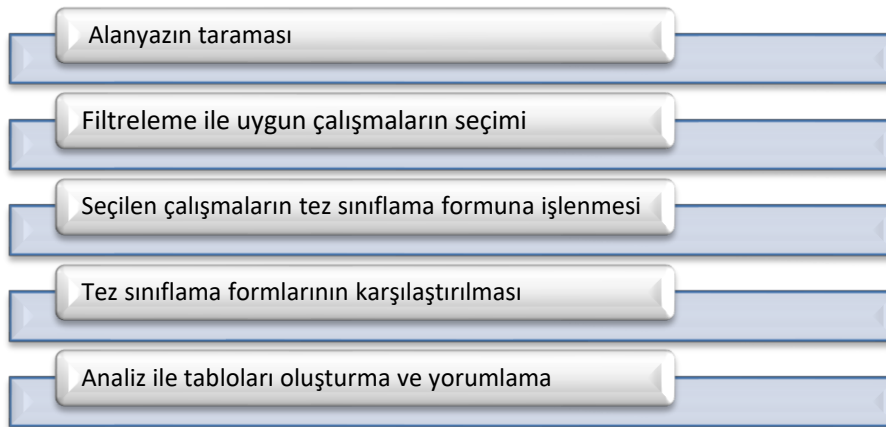
Veri Seti

Bu çalışmanın veri setini 2000-2022 yılları arasında çevrim içi erişime açık olan Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin (YÖKTEZ) veri tabanında yer alan 7 tez ve Dergipark veri tabanında yer alan 11 makale oluşturmaktadır. Bu tez ve makaleler sırasıyla EK 1 ve EK 2'de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, s.22). Çalışmada, üst düzey düşünme becerileriyle ilgili yayımlanan çalışmaların derlenerek bibliyometrik analizleri yapıldığı için nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden birisi olan doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Bu teknik, resmî ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2020, s.78). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.190). Bu çalışmada veri seti seçilirken Öztürk (2022, s.38) tarafından belirtilen dört aşama takip edilmiştir. Bu aşamalar: veri tabanının seçilmesi, ilk arama süreci, Filtreleme' nin uygulanması ve veri setinin indirilmesi şeklindedir. Veri seti tüm okuyuculara açık erişimi olan YÖKTEZ ve Dergipark üzerinden oluşturulmuştur. Veri toplama ve analiz aşamasında izlenen adımlar aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1. Veri Toplama ve Analiz Aşamasında İzlenen Adımlar



YÖKTEZ veri tabanına “Üst Düzey Düşünme” yazıldığında 34 tez çıkmıştır. 34 tez tek tek incelendiğinde bilim dalı Türkçe eğitimi olan 1 tez bulunduğundan 34 tez tek tek incelenerek konusu Türkçe eğitimi ile ilgili olan fakat ana bilim dalı ve bilim dalı farklı olan 3 tez de çalışmaya dâhil edilmiştir. Belirlenen 4 tez bibliyometrik analiz yapmak için yeterli olmayacağından Türkçe eğitimi için aynı öğretim programını kullanan ilkokul örnekleme de çalışmanın kapsamına alınmış ve tez sayısı 7’ye çıkmıştır. YÖKTEZ veri tabanında bulunan tezlerin ana bilim dalları ve bilim dalları aşağıda sunulmuştur.

T1: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

T2: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

T3: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

T4: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

T5: İlköğretim Ana Bilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

T6: İlköğretim Ana Bilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

T7: Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

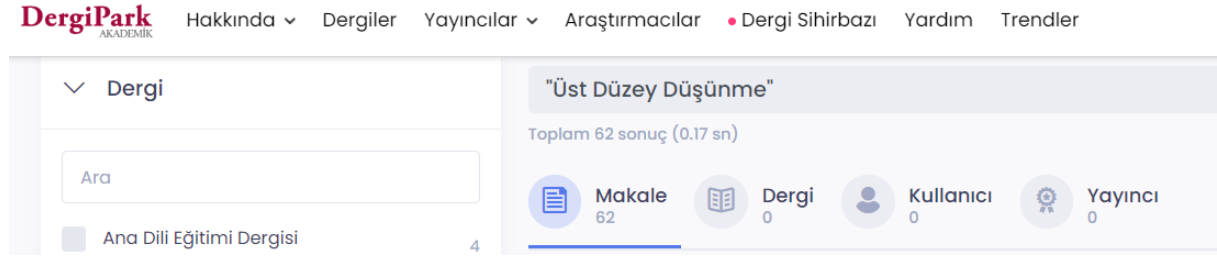
Dergipark veri tabanında Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili makalelere ulaşmak için tarama terimi bölümüne “Üst Düzey Düşünme” anahtar kelimesi kullanılarak arama yapılmıştır. Arama bölümüne Üst Düzey Düşünme yazılıp konu bölümünden eğitim, bilimsel disiplinler ve eğitim, eğitim araştırmaları işaretlenerek filtreleme yapıldığında 2,784 makale bulunmuştur. Bulunan makalelerle ilgili sayısal veri aşağıda sunulmuştur.

Fotoğraf 1. Dergipark Veri Tabanına Üst Düzey Düşünme Yazıldığında Bulunan Makale Sayısı (Kaynak: Dergipark. Erişim tarihi: 19.04.2023).



2.784 makalenin içerisinde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili daha keskin sonuçlara ulaşmak için aynı anahtar kelime tırnak arasında yazılarak tekrar sorgulama yapılmıştır. Anahtar kelime tırnak arasında yazıldıktan sonra konu bölümünden eğitim, bilimsel disiplinler ve eğitim, eğitim araştırmaları işaretlenerek filtreleme yapılmıştır. Sorgulama sonucunda 2.731 olan makale sayısınının 62’ye düştüğü görülmüştür. Google aramalarında bir kelime veya cümleyi tırnak işareti içerisinde kullandığımızda daha keskin sonuçlara ulaşabilirsiniz (Chip, 2010).

Fotoğraf 2. Dergipark Veri Tabanına “Üst Düzey Düşünme” Yazıldığında Bulunan Makale Sayısı (Kaynak: Dergipark. Erişim tarihi: 19.04.2023).



Tırnak arasında yazılarak “Üst Düzey Düşünme” anahtar kelimesiyle bulunan 62 makale incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda derleme çalışmaları kapsam dışı tutularak Türkçe Eğitimi ile ilgili toplam 6 makale tespit edilmiştir. Belirlenen 6 makale bibliyometrik analiz yapmak için yeterli olmayacağından Türkçe Eğitimi için aynı öğretim programını kullanan ilkokul örnekleme de çalışmanın kapsamına alınmıştır. İlkokul örnekleme de çalışmanın kapsamına alındığında makale sayısının 11’e yükseldiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi yapılmış veriler bibliyometrik analiz tekniği uygulanarak analiz edilmiştir. Bibliyometri, akademik yayımların çeşitli unsurlarının sayısal analizler ve istatistikler yardımıyla incelenmesi ile ilgilenmektedir (Umut Zan, 2012, s.15). Bibliyometrik yöntemler kullanılarak belirli bir disiplinde, belirli bir ülkede çalışılan konu başlıkları, bu konuları çalışan yazarlar, yazarlar arası iş birliği, fazla ya da az çalışma yapılan konu başlıkları belirlenebilmektedir (Wallace, 1989, s.10-11). Buradan hareketle araştırmacılar belirli bir alanda, belirli bir konuda ya da herhangi bir ülkede en çok çalışılan alanları, konuları, çalışılacak alanla ilgili eğilimler gibi unsurları merak ettiklerinde bibliyometrik analiz tekniğine başvurmakta ya da mevcut bibliyometrik analiz çalışmalarını incelemektedirler. Bibliyometrik analiz çalışmaları araştırmacının ilgilendiği alanla ilgili genel eğilimi, konu başlıklarını, en çok kullanılan yöntemleri, en az kullanılan yöntemleri, ilgili konuda en çok yayım yapan kurumlar vb. sayısal analizlerini göstermesi bakımından kıymetlidir. Verilerin analizini her iki araştırmacının birbirinden bağımsız ve bir düzen içinde değerlendirme yapabilmesi için tez ve makale sınıflama için aynı form kullanılmıştır. Form Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu”ndan yararlanılarak oluşturulmuştur. Form, eğitim bilimleri alanından 2 öğretim üyesi tarafından incelenerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Tez ve makale sınıflama formu ile ilgili düzenek EK 3’te sunulmuştur.

Verilerin bibliyometrik analizinde çalışmanın alt amaçları olan üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların yılı, türü, üniversitelere/dergilere göre dağılımı, araştırma yöntemi, araştırma modeli, örneklem grubu/araştırma nesnesi, veri toplama aracı ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımlarına ilişkin veriler analiz edilerek her bir alt amaç için ayrı bir tablo oluşturulmuştur.

Sonuçlar tablollaştırılırken tezlerin ve makalelerin alt problemlere göre yoğunluğunun görülmesi için her alt problem için ayrı ayrı tablolar oluşturulmuştur. Bulgularda yer

kaplamaması açısından tezler için “Tez” kelimesinin baş harfine sayı verilerek T1, T2, T3 şeklinde, makaleler için “Makale” kelimesinin baş harfine sayı verilerek M1, M2, M3 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Tezler için verilen kodlar EK 1’de makaleler için verilen kodlar EK 2’de sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Güvenirlilik kavramı, bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesi, aynı zamanda araştırma farklı zamanlarda ya da farklı kişiler aracılığıyla yürütülürse aynı ya da benzer sonuca ulaşılmasıyla da ilgilidir (Ekiz, 2020, s.42). Tez ve makale sınıflama formuna göre çalışmaları analiz eden her iki araştırmacının analizlerinin birbiriyle tutarlı olup olmadığını anlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “Uyuşum Yüzdesi Formülü” kullanılmıştır. Formüle göre yapılan hesaplama “Güvenirlilik=Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” şeklindedir. Kodlamalar sonucunda uyum yüzdesi %88 olarak tespit edilmiştir. Kodlamalar arası uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması kodlama güvenirliliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Sınırlılık

Bu çalışmada anahtar kelime olarak “Üst Düzey Düşünme” terimi belirlenmiştir. Belirlenen bu terimler arama yapılırken ulusal tezler için YÖKTEZ veri tabanı, makaleler için Dergipark veri tabanı taranmıştır. Anahtar kelime olarak başka terimlerin seçildiği çalışmaların kapsam dışı bırakılması bu çalışmanın sınırlılığıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma çevrim içi erişime açık olan veri tabanlarında yer alan tez ve makalelerin sistematik bir biçimde incelenmesinden dolayı etik kurul izni alınmamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde YÖKTEZ veri tabanında “Üst Düzey Düşünme” anahtar kelimesiyle taranan ve ulaşılan 7 tezin, Dergipark veri tabanında “Üst Düzey Düşünme” anahtar kelimeleriyle taranan ve bu tarama sonucunda ulaşılan 11 makalenin yılı, türü, üniversitelere/dergilere göre dağılımı, araştırma yöntemi, araştırma modeli, örneklem grubu/araştırma nesnesi, veri toplama aracı ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımlarına ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmanın birinci alt amacını oluşturan “Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez	f	%
2022	T1, T2	2	29
2019	T3	1	14
2018	T4	1	14
2014	T5	1	14
2013	T6, T7	2	29
Toplam		7	100

Tablo 1’de üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde en çok çalışmanın %29’luk oranlarla 2020 ve 2013 yıllarında yapıldığı en az çalışmanın ise %14’lük oranlarla 2019, 2018 ve 2014 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale	f	%
2022	M1, M2, M3, M4, M5, M6	6	55
2020	M7, M8, M9	3	27
2018	M10	1	9
2017	M11	1	9
Toplam		11	100

Tablo 2’de üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde en çok çalışmanın %55’lik oranla 2022 yılında en az çalışmanın ise %9’luk oranla 2018 ve 2017 yılında yapıldığı görülmektedir.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Türüne Göre Dağılımı

Çalışmanın ikinci alt amacını oluşturan “Üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların türüne göre dağılımları nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Tez Türü	Tez	f	%
Yüksek Lisans	T1, T2, T4, T6, T7	5	71
Doktora	T3, T5	2	29
Toplam		7	100

Tablo 3’te üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin türüne göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %71’lik kısmının Yüksek lisans %29’luk kısmının ise doktora olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Türüne Göre Dağılımı

Makale Türü	Makale	f	%
Araştırma Makalesi	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11	10	91
İnceleme Makalesi	M1	1	9
Toplam		11	100

Tablo 4'te üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin türüne göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %91'lik kısmın araştırma makalesi %9'luk kısmın ise inceleme makalesi olduğu görülmektedir.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Üniversitelere/Dergilere Göre Dağılımı

Çalışmanın üçüncü alt amacını oluşturan "Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin üniversitelere/dergilere göre dağılımları nasıldır?" sorusuna yönelik bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Tez	Toplam	
		f	%
Necmettin Erbakan Üniversitesi	T3, T5, T6	3	43
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	T1	1	14
Sakarya Üniversitesi	T4	1	14
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	T2	1	14
Yeditepe Üniversitesi	T7	1	14
Toplam		7	100

Tablo 5'te üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin 7 farklı üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili en çok tez yayımlanan üniversite %43'lük oranla Necmettin Erbakan Üniversitesi'dir.

Tablo 6. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Dergilere Göre Dağılımı

Dergi Adı	Makale	f	%
Ana Dili Eğitimi Dergisi	M4, M7, M8	3	27
Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi	M1	1	9
e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi	M2	1	9
Kastamonu Eğitim Dergisi	M3	1	9
Turkish Journal of Educational Studies	M5	1	9
Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	M6	1	9
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	M9	1	9
Asya Studies	M10	1	9
Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi	M11	1	9
Toplam		11	100

Tablo 6'da üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin dergilere göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin 9 farklı dergide yayımlandığı görülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili en çok yayım yapan dergi %27'lik oranla Ana Dili Eğitimi dergisidir.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Çalışmanın dördüncü alt amacını oluşturan "Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna yönelik bulgular Tablo 7 ve Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 7. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Yüksek Lisans			Doktora			Toplam	
	Kod	f	%	Kod	f	%	f	%
Nitel	T1, T2, T7	3	60				3	43
Nicel				T3, T5	2	100	2	29
Karma	T4, T6	2	40				2	29
Toplam		5	100		2	100	7	100

Tablo 7’de üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %43’lük kısmın nitel araştırma yöntemini kullandığı %29’luk oranlarla ise nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 8. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Makale	f	%
Nitel	M1, M3, M4, M6, M7, M9, M10	7	64
Nicel	M2, M5, M11	3	27
Karma	M8	1	9
Toplam		11	100

Tablo 8’de üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %64’lük kısmın nitel araştırma yöntemini kullandığı %27’lik kısmın ise nicel araştırma yöntemi kullandığı görülmektedir. İncelenen makalelerde en az kullanılan yöntem ise %9’luk oranla karma yöntemdir.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Çalışmanın beşinci alt amacını oluşturan “Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 9 ve Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 9. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	Alt Kategori	Tez	f	%
Nitel Araştırma Modeli	Durum Çalışması	T2, T4	2	22
		T1	1	11
	Anket Uygulaması	T6	1	11
		Tarama Modeli	T7	1
Nicel Araştırma Modeli	Yarı Deneysel Desen	T3	1	11
		T5	1	11
	Deneysel Desen	T4	1	11
		Tarama Modeli	T6	1
Toplam			9	100

*Bazı tezlerde karma yöntem uygulandığı için araştırma modeli tezlerin toplam sayısından yüksektir.

Tablo 9’da üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin araştırma modeline göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %22’lik oranla en çok nitel araştırma modellerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı diğer modellerde dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

T1 kodlu tezde nitel araştırma modelinin alt kategorisi belirtilmediği için tablodaki şekilde sunulmuştur. Bu durumun yanı sıra T4 ve T6 kodlu tezlerin yöntemi karma olduğu için birden fazla model kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Model	Alt Kategori	Makale	f	%
Nitel Araştırma Modeli	Durum Çalışması	M4, M7, M8	3	25
		M1, M9	2	17
		M3	1	8
		M6	1	8
		M10	1	8
Nicel Araştırma Modeli	Yarı Deneysel Desen	M8	1	8
		M11	1	8
		M5	1	8
		M2	1	8
		Toplam		12

*Bazı makalelerde karma yöntem uygulandığı için araştırma modeli makalelerin toplam sayısından yüksektir.

Tablo 10’da üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin araştırma modeline göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde makalelerin %25’lik kısmında nitel araştırma modeli kullanıldığı fakat alt kategorinin belirtilmediği görülmektedir. Bu durumu %17’lik oranla nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması modeli takip etmiştir. Çalışmada kullanılan diğer araştırma modelleri olan olgubilim, eylem araştırması, kaynak taraması, yarı deneysel ve deneysel desen, betimsel ve ilişkişel tarama modellerinde ise %8’lik oranlarla dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

M8 kodlu makalenin yöntemi karma olduğu için birden fazla model kullanıldığı tespit edilmiştir. Karma yöntem kullanılan M8’de Nicel araştırma modeli yarı deneysel desen nitel araştırma modeli olarakta görüşme kullanılmıştır. Görüşme bir model değil veri toplama yöntemi olduğu için ayrı bir alt kategori açılmamış nitel araştırma modeli olarak sunulmuştur. Bu durumun yanı sıra M4 ve M7’de model başlığı altında nitel araştırma modeli yazdığı ve alt kategori belirtilmediği için Tablo 10’daki şekilde sunulmuştur.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Örneklem Grubu ve Araştırma Nesnesi Seçimine Göre Dağılımı

Çalışmanın altıncı alt amacını oluşturan “Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların örneklem grubu ve araştırma nesnesi seçimine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 11. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Grubu ve Araştırma Nesnesi Seçimine Göre Dağılımı

Örneklem	Grup	Yüksek Lisans			Doktora			Toplam	
		Tez	f	%	Tez	f	%	f	%
İlkokul Öğrencisi	4. sınıf öğrencileri	T6	1	10	-	-	-	1	9
		T2	1	10	-	-	-	1	9
Ortaokul Öğrencisi	5. sınıf öğrencileri	T4, T6	2	20	-	-	-		
	6. sınıf öğrencileri	T3, T4	2	20	T3	1	50	6	55
	7. sınıf öğrencileri	T4	1	10	-	-	-		
	8. sınıf öğrencileri	T4	1	10	-	-	-		
	Sınıf seviyesi belirtilmemiş		-	-	T5	1	50	1	9
Çocuk Kitapları		T1	1	10	-	-	-	1	9
Mesnevi		T7	1	10	-	-	-	1	9
Toplam			10	100		2	100	11	100

*Bazı tezlerde örneklem seçimi birden fazla olduğu için frekans sayısı toplam tez sayısından yüksektir.

Tablo 11'de üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin örneklem grubu/araştırma nesnesi seçimine göre dağılımına yer verilmektedir. Bulgular incelendiğinde en çok kullanılan örneklem grubu/araştırma nesnesinin %55'lik oranla ortaokul öğrencileri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Örneklem Grubu/Araştırma Nesnesine Göre Dağılımı

Örneklem	Örneklem Alanı	Makale	f	%
Ders Kitabı		M1, M7, M8	3	27
Sınıf Öğretmeni	4. sınıf	M9	1	9
		M10, M11	2	18
İlkokul Öğrencisi	2. sınıf	M5	1	9
		M6	1	9
Ortaokul Öğrencisi	5. sınıf			
	6. sınıf	M2	1	9
Ortaokul Öğretmeni	7. sınıf			
	8. sınıf			
Sınav Soruları		M3	1	9
		M4	1	9
Toplam				100

*Bazı makalelerde örneklem seçimi birden fazla olduğu için frekans sayısı toplam makale sayısından yüksektir.

Tablo 12'de üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin örneklem grubu/araştırma nesnesine göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde en çok kullanılan örneklem grubu/araştırma nesnesinin %27'lik oranlarla ders kitabı ve sınıf

öğretmenleri olduğu bu durumu %18'lik oranla ilkokul öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Çalışmanın yedinci alt amacını oluşturan “Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımları nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 13. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Tezlerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Araç	Alt Kategori	Tez	f	%
Form	Öğretmen Görüşme Formu	T4, T5	2	35
	Odak Grup Görüşmesi	T2	1	
	Eleştirel Düşünme- Düşünsel Standartlar Formu			
	Öğrenci Görüşme Formu	T3	1	
	Sokratik Halka Geribildirim Formu			
	Kişisel Bilgi Formu	T4	1	
	Gözlem Formu	T5	1	
Ölçek	Eleştirel Okuma Ölçeği	T3	1	29
	Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (ÜDDBÖ)	T4	1	
	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDÖ)	T4	1	
	Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği	T5	1	
Doküman İncelemesi	Değerlendirme Ölçeği	T6	1	12
		T1, T7	2	
Test	Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X	T3	1	6
	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi			
Rubrik	Sokratik Halka Rubriği	T3	1	6
Anket		T6	1	6
(Açık uçlu Soru)		T6	1	6
Toplam			16	100

*Bazı tezlerde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için frekans sayısı toplam tez sayısından yüksektir.

Tablo 13’te üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %35’lik oranla en çok form kullanıldığı bu durumu %29’luk oranla ölçeğin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 14. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Araç	Alt Kategori	Makale	f	%
Form	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	M3	6	33
	Ürün Değerlendirme Formu	M6		
	Süreç Değerlendirme Formu	M6		
	Örnek Olay Formu	M6		
	Gözlem Formu	M6		
	Yapılandırılmış Açık Uçlu Yazılı Görüşme Formu	M9		
Doküman İncelemesi		M1, M4, M7, M10	4	22

Test	Longeot Bilişsel Gelişim Testi	M5		
	Öntest, Sontest	M11	3	17
	Başarı Testi	M7		
Soru	Açık Uçlu Soru	M8		
	Görüşme Soruları	M8	2	11
Öğretim Süreci				
Uygulama Adımları		M8	1	6
İçin Kılavuz				
Araştırmacı Günlüğü		M6	1	6
Metin		M8	1	6
Toplam			18	%100

*Bazı makalelerde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için frekans sayısı toplam makale sayısından yüksektir.

Tablo 14'te üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %33'lük oranla en çok form kullanıldığı görülmektedir. Bu durumu %22'lik oranla doküman incelemesi %17'lik oranla test takip etmektedir.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri Alanında Yayımlanan Çalışmaların Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı

Çalışmanın sekizinci alt amacını oluşturan "Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna yönelik bulgular Tablo 15 ve Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 15. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Tezlerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı

Beceri	Beceri Alanı	Tez	f	%
Yaratıcılık	Yaratıcılık	T1, T2, T7	4	25
	Yaratıcı Düşünme	T7		
	Belirtilmemiş	T3, T4, T6	3	19
	Eleştirel Düşünme	T1, T4, T7	3	19
	Problem Çözme	T2, T7	2	13
	Karar Verme	T2, T7	2	13
Üstbiliş	Üstbilişsel Düşünme	T1	2	13
	Üstbiliş	T7		
Toplam			16	100

*Bazı tezlerde birden fazla üst düzey düşünme becerisi işe koşulduğu için üst düzey düşünme becerileri tezlerin toplamının sayısından yüksektir.

Tablo 15'te 2000-2022 yılları arasında yayımlanan tezlerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %25'lik oranla en çok çalışılan becerinin yaratıcılık olduğu görülmüştür. %19'luk oranın ise belirli bir üst düzey düşünme becerisi alanına yönelik olmadığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda genel olarak üst düzey düşünme becerisinin yaratıcı, eleştirel, problem çözme becerisi gibi alt alanlara yönelik çalışılmadığı üst düzey düşünme becerilerinin bütüncül olarak ele alındığı görülmektedir.

Tablo 16. 2000-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı

Beceri	Beceri Alanı	Makale	f	%
Yaratıcılık	Yarat	M1, M10	4	20
	Yaratıcı Okuma	M11		
	Yaratıcı Yazma	M11		
Belirtilmemiş		M3, M4, M7, M8	4	20
Problem Çözme		M2, M6	2	10
Bloom'un Bilişsel Alan Basamakları		M10	1	5
Analiz		M1	1	5
Değerlendir		M1	1	5
Sorgula		M1	1	5
Eleştir		M1	1	5
Karşılaştı		M1	1	5
Kıyasla		M1	1	5
Çıkarım		M1	1	5
Mantıksal-Muhakeme		M5	1	5
Analitik Düşünme		M9	1	5
Toplam			20	100

*Bazı makalelerde birden fazla üst düzey düşünme becerisi işe koşulduğu için üst düzey düşünme becerileri makalelerin toplamının sayısından yüksektir.

Tablo 16'da 2000-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde %20'lik kısmın yaratıcılık olduğu görülmüştür. %20'lik oranın ise herhangi bir beceri alanına yoğunlaşmadığı becerilerin bütüncül olarak çalışıldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

2000-2022 yılları arasında Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizini yapmanın amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde dengeli bir dağılım olmadığı; en çok çalışmanın %29'luk oranlarla 2020 ve 2013 yıllarında yapıldığı; en az çalışmanın ise %14'lük oranlarla 2019, 2018 ve 2014 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Makalelerde ise en çok çalışmanın %55'lik oranla 2022 yılında, en az çalışmanın ise %9'luk oranla 2018 ve 2017 yılında yapıldığı görülmüştür. Yapılan yayımların düzenli bir artış ya da azalış göstermediği tespit edilmiştir. Türkçe eğitiminde bibliyometrik analizlerin yapıldığı çalışmalar incelendiğinde de yıllar açısından düzenli bir artış ya da azalış olmadığı her çalışmanın belirli yıllarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Karagöz ve Koç Ardiç (2019) Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin incelendiği çalışmada dergide en çok yayım yapılan yılın 2018 olduğu tespit edilmiştir. Batur, Özdil ve Özcan (2022) Millî Eğitim Dergisinde yayımlanan makaleleri Türkçe Eğitimi açısından incelendiği çalışmada, makalelerin yayım sayılarının yıllara göre farklılıklar gösterdiği fakat en fazla yayım yapılan yılın 2016 olduğu tespit edilmiştir. Karagöz ve Şeref

(2021) Türkçe eğitimi doktora tezlerinin bütüncül olarak incelendiği çalışmada alanda en çok tezin 2015 yılında üretildiği tespit edilmiştir.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin türüne göre dağılımı incelendiğinde %71'lik kısmının yüksek lisans türünde, %29'luk kısmının ise doktora türünde olduğu görülmüştür. Bu durum Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyesi sayısı ile doğru orantılı olup Türkçe Eğitimi alanında birçok üniversitede yüksek lisans programı varken doktora programının olmamasıyla ilişkilidir. Makalelere bakıldığında %91'lik kısmın araştırma makalesi türünde olduğu, %9'luk kısmın ise inceleme makalesi türünde olduğu görülmüştür. Türkçe eğitimi ile ilgili farklı konulardaki analiz çalışmalarına bakıldığında da sonuçların benzer olduğu görülmüştür. Kadan (2018) Hatay'da dil eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında dil eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Batur ve Özcan (2020) eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre yoğunlukta olduğu, Aydeniz ve Haydaroğlu (2021) dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmada yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre yoğunlukta olduğu, Ustabulut (2021) Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin araştırmaların eğilimlerini incelediği çalışmada yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre yoğunlukta olduğu, Göçer ve Kurt (2022) Soru sorma üzerine hazırlanan lisansüstü tezleri incelediği çalışmada yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre yoğunlukta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde tezlerin 7 farklı üniversitede hazırlandığı tespit edilse de bu çalışmaların bir başka sonucu bu alanda en üretken üniversitenin %43'lük oranla Necmettin Erbakan Üniversitesi olmasıdır. En üretken üniversitenin Necmettin Erbakan Üniversitesi olmasının nedeninin kurumsallaşma sürecini tamamlamış ve bu alanla ilgilenen akademisyen sayısı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan makalelerin 9 farklı dergide yayımlandığı ancak en fazla yayım yapan derginin %27'lik oranla Ana Dili Eğitimi dergisi olduğu tespit edilmiştir. Ana Dili Eğitimi dergisindeki yayım sayısının diğer dergilere göre fazla olmasının nedeni ise ilgili derginin Türkçe Eğitimi alanında çalışan araştırmacılara yönelik olmasından ve derginin yayım politikasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde de en çok %43'lük oranla nitel araştırma yönteminin kullandığı görülmektedir. Makaleler incelendiğinde ise en çok %64'lük oranla nitel araştırma yöntemini kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaları bibliyometrik olarak analiz eden çalışmalardaki yöntemler incelendiğinde de sonuçların benzer olduğu görülmüştür. Gökçen ve Arslan (2019) Türkçe eğitimi ile ilgili araştırmaları genel olarak incelendiği çalışmada nitel araştırma yönteminin nicel ve karma araştırma yöntemine göre daha fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Göçer ve Kurt (2022) Soru sorma üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin araştırma modeline göre dağılımı incelendiğinde %22'lik oranla en çok nitel araştırma yöntemi

modellerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı görülmüştür. Makaleler incelendiğinde ise en çok %25'lik kısmında nitel araştırma modeli kullanıldığı fakat alt kategorinin belirtilmediği görülmüştür.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan tezlerin örneklem grubu/araştırma nesnesi seçimine göre dağılımı incelendiğinde en çok kullanılan örneklem grubu/araştırma nesnesinin %55'lik oranla ortaokul öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Önal ve Maden (2021) Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini incelediği araştırmasında, araştırmaların örneklem grubunun büyük bölümünü ortaokul öğrencilerinin oluşturduğunu tespit etmiştir. Bibliyometrik analizlerin yapıldığı birbirinden farklı çalışmalarda örneklem grubu sadece ortaokul öğrencilerinden oluşmasa da ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinden oluşabildiği görülmüştür. Özçakmak (2017) Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalardaki yönelimleri araştırdığı çalışmasında örneklem grubunun yoğunluğunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bu durumu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin takip ettiği görülmüştür. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) Okuma üzerine yazılan tezleri incelediği çalışmasında örneklem grubunu ilk ve ortaokul öğrencilerinin oluşturduğunu tespit etmiştir. Bakkaloğlu ve Toptaş (2022) Eğitim alanında üstbiliş üzerine yapılan lisansüstü tezleri analiz ettiği çalışmasında bu alanda yapılan çalışmaların örneklem grubunun yoğunluğunu lisans öğrencilerinin oluşturduğunu tespit etmiştir. Makalelerde ise en çok kullanılan örneklem grubu/araştırma nesnesinin %27'lik oranlarla ders kitabı ve sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımını incelendiğinde %35'lik oranla en çok form kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde ise en çok %22'lik oranla doküman incelemesi kullanılmıştır. Göçer ve Kurt (2022) Soru sorma üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin analiz edildiği çalışmada görüşme, test ve gözlemin yanı sıra en çok kullanılan veri toplama araçlarından birisinin de doküman/kayıt inceleme olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmaların üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı incelendiğinde her ne kadar tezlerin %19'luk kısmının makalelerin %20'lik kısmının belirli bir üst düzey düşünme becerisine yönelik olmadığı görülse de bu çalışmaların birçoğu yapıları gereği birden fazla üst düzey düşünme becerisi üzerine yoğunlaştığı için genel başlık verildiği tespit edilmiştir. Belirli üst düzey düşünme becerisine yönelik çalışılan tezlere bakıldığında ise %25'lik oranla yaratıcı düşünme becerisinin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Makalelerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımına bakıldığında ise en çok çalışılan becerinin %20'lik oranla yaratıcılık olduğu görülmüştür. Nasıl ki insan vücudundaki organlar doğa gereği birbirini tamamlıyorsa üst düzey düşünme becerileri de içinde bulunduğu yapı gereği birbirini tamamlar niteliktedir. Üst düzey düşünme becerileriyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da belirli bir üst düzey düşünme becerisine yönelik olmadığı, genel ifadeler verildiği görülmüştür. Kapanadze (2018) Türkçe öğretim programındaki kazanımları üst düzey düşünme bağlamında genel olarak incelemiştir. Yine Zengin (2018) Bilim merkezlerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisinin incelediği çalışmasında belirli bir üst düzey düşünme becerisi üzerine yoğunlaşmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

Çalışma sonuçlarından hareketle, konuyla ilgili olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri alanında yayımlanan çalışmalar üst düzey düşünme beceri alanlarının tamamını kapsayacak nitelikte olabilir.
- Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda veriler mevcut dokümanların analiz edilmesinden ziyade sahadan toplanabilir.
- Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların belirli üniversitelerde ve belirli dergilerde yoğunlaştığı görülmüştür. Farklı üniversiteler ve dergiler bu konuda yönlendirici olabilir.
- Çalışmada nitel araştırma yönteminin ön plana çıktığı görülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanılması veri toplama, örneklem seçimini/büyüklüğü gibi unsurları da etkilemektedir. Yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemine göre daha az kullanılan nicel ve karma araştırma yöntemleri de tercih edilebilir.
- Çalışmada yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre çoğunlukta olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili teori geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Kuram çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106.
- Aslanoğlu, E. A. (2022). Üst düzey zihinsel beceriler ve ölçülmesi. İ. Karakaya. (Ed.). *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* içinde (1. Baskı), ss.2-25. Pegem Akademi.
- Avcı, M., & Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Bakkaloğlu, S., & Toptaş, V. (2022). Eğitim alanında üstbiliş üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 155-177.
- Batur, Z., & Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 834-854.

- Batur, Z., Özdil, Ş., & Özcan, H. Z. (2022). Millî eğitim dergisinde yayımlanan makalelerin Türkçe eğitimi açısından bibliyometrik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1591-1612.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Büyükalan Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ayrıntı Matbaası.
- Ceran, D., Aydın, M., & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Chip. (2010, Mart 3). *Google'da arama yapma sanatı...* Doğan Burda Dergi Yayıncılık.
- Coşkun, E., Özçakmak, H., & Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, 204-212.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları*. (H. Ekşi Çev. Ed.). (3. baskı). Edam Yayınları.
- Dergipark. (Nisan, 2023). <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 12(2), 117-140.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Evcı, B. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA ölçütünde metinsellik ölçütlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Soru sorma üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(13), 40-70.
- Gökçen, D., & Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometrik çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn ve Bacon.
- Kadan, Ö. F. (2018). Hatay'da dil eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Hatay Araştırmaları VI* içinde. (ss.289-308). İKSAD Yayınevi.
- Kanat, A. (2021). Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimleri üzerine bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 19-34.

- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Karagöz, B., & Koç Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-35.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2021). Türkçe eğitimi doktora tezlerine bütünsel bir yaklaşım (1995-2020). *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 43-68.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(1), 511-531.
- Koray, Ö. C., & Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Maden, S., Önal, A., & Maden, A. (2022). Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış bilişsel ve üst bilişsel stratejilere ilişkin lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3).
- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Milli Eğitim Basımevi. http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Sage.
- Olukcu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3).
- Önal, A., & Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Özmutlu, E. B., & Uysal, P. K. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 518-543.

- Öztürk, O. (2022). Bibliyometrik araştırmaların tasarımına ilişkin bir çerçeve. O. Öztürk ve G. Gürler (Yay. haz.). *Bir literatür incelemesi aracı olarak bibliyometrik analiz içinde*, (ss.33-48). Nobel akademi yayıncılık.
- Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 18, 27-40.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. D. Jorde ve J. Dillon (Eds.), *Science education research and practice in Europe: retrospective and prospective içinde*. (ss.341-374). Sense Yayıncıları.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- Temizyürek, F., & İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 73(3).
- Teymur, E., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4).
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25
- Topçu, F. K. (2021). Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1338-1359.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Lingual Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 92-100.
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.
- Umut Zan, B. (2012). *Türkiye'de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin araştırmaların eğilimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1089-1104.
- Wallace, D. (1989). Bibliometrics and citation analysis. J. N. Olsgaard (Yay. haz.). *Principles and applications of information science: For library professionals içinde* (ss.10-26). American Library Association.

- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. N. (2018). *Bilim merkezlerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

EKLER

EK 1. YÖKTEZ Veri Tabanında “Üst Düzey Düşünme” Adlı Tarama Terimiyle İncelenen Tez Listesi

Kod	Tez Adı	Tez Türü	Yazar adı Soyadı	Yayın Yılı
T1	Çok satılan çocuk kitaplarında üst düzey düşünme becerileri üzerine bir inceleme	Yüksek Lisans	Hacı Mehmet Soyer	2022
T2	İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin bazı üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri	Yüksek Lisans	Fulden Fidan	2022
T3	Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi	Doktora Tezi	Elif Nur Bozer Özsaraç	2019
T4	Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: Karma yöntem araştırması	Yüksek Lisans	Tuğba Yurtkulu	2018
T5	Yeniden düzenlenmiş direkt okuma ve düşünme etkinliği (DR-TA) stratejisinin okumada üst düzey düşünme becerisinin gelişimine etkisi	Doktora Tezi	Selva Kenanlar	2014
T6	İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans	Selin Yavaş	2013
T7	Mesnevi’de üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için faydalanılabilecek metaforların incelenmesi	Yüksek Lisans	Kevser Yıldırım	2013

EK 2. Dergipark Veri Tabanında “Üst Düzey Düşünme” Adlı Tarama Terimiyle İncelenen Makale Listesi

Kod	Makale Adı	Makale Türü	Yazar Adı Soyadı	Yayın Yılı
M1	Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramları Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi	İnceleme Makalesi	Enise Olukcu, Derya Yıldız	2022
M2	Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Araştırma Makalesi	Tuğba Bakır, Eray Eğmir	2022
M3	Beceri Temelli Soruların; Özellikleri, Öğretmene ve Öğrenciye Yansımaları	Araştırma Makalesi	Serkan Ünsal, Selçuk Kaba	2022
M4	Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi	Araştırma Makalesi	Pınar Kanık Uysal	2022
M5	Üstün Zekâlı İlkokul Öğrencilerinin Mantıksal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi	Araştırma Makalesi	Ahmet Yıldız	2022
M6	Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Gören Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği	Araştırma Makalesi	Ezgi Çetinkaya Özdemir, Ela Kurnaz,	2022
M7	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	Araştırma Makalesi	Özge Karakaş Yıldırım	2020
M8	Düşünen Sınıf Materyallerinin (DSM) PISA Okuma Becerileri Üzerinde Etkisi	Araştırma Makalesi	Sevda Doğan Dolapçioğlu	2020
M9	Kodlama Etkinliklerine ve Analitik Düşünme Becerisine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi	Araştırma Makalesi	Hüseyin Anılan, Burcu Gezer	2020
M0	4. Sınıf Öğretmenlerinin Temel Derslerde Sordukları Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi	Araştırma Makalesi	Sevil Büyükalın Filiz, Seda Delal Turan	2018
M11	Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi	Araştırma Makalesi	Fatma Susar Kırmızı, Demet Kasap,	2017

EK 3. Tez ve Makale Sınıflama Formu**A. TEZİN/MAKALENİN KÜNYESİ**

Tezin/Makalenin Adı:
 Yazar(lar):
 Tezin Yapıldığı Üniversite/ Makalenin Yayımlandığı Dergi:
 Tezin Ana Bilim Dalı/Bilim Dalı:
 Tezin/Makalenin Yayımlandığı Yıl:
 Tezin/Makalenin Türü:
 Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı:

B. ARAŞTIRMA MODELİ/YÖNTEMİ

Nitel	Nicel	Karma	
-Durum Çalışması	Deneysel Desen	Deneysel olmayan	-Açımlayıcı
-Eylem Araştırması	-Gerçek Deneysel	-Betimsel	-Açıklayıcı
-Kavram Analizi	-Yarı Deneysel	-Karşılaştırmalı	-Gömülü
-Kuram Oluşturma	-Zayıf Deneysel	-Korelasyonel	-Eşzamanlı
-Kültür Analizi		-Tarama	-Dönüşen
-Olgubilim		-Betimsel Tarama	-Çok aşamalı
-Örnek Olay		-İlişkisel tarama	
-Tarihsel Analiz		-Ölçek Geliştirme	

305

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	ÖRNEKLEM GRUBU/ARAŞTIRMA NESNESİ
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gözlem Formu ➤ Görüşme Formu a) Yapılandırılmış b) Yarı Yapılandırılmış c) Yapılandırılmamış a) Açık Uçlu b) Çoktan Seçmeli c) Diğer açıklayınız. ➤ Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek Testleri a) Açık Uçlu b) Çoktan Seçmeli c) Likert d) Diğer açıklayınız. ➤ Anket a) Açık Uçlu b) Çoktan Seçmeli c) Likert d) Diğer ➤ Ölçek ➤ Test ➤ Rubrik <p>Diğer Açıklayınız.</p>	<p>Örneklem Grubu:</p> <p>Öğrenciler: İlkokul Öğrencileri (1) (2) (3) (4) Ortaokul Öğrencileri (5) (6) (7) (8)</p> <p>Öğretmenler: a. Sınıf Öğretmeni b. Türkçe Öğretmeni</p> <p>Araştırma Nesnesi: a. Ders kitabı b. Çocuk kitabı c. Hikâye/Roman d. Film/Video</p> <p>Diğer Açıklayınız.</p>



Yaşam Temelli ve İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımlarının Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji ile Biyogüvenlik Konularındaki Duyarlıklarına Etkisi

The Effect of Context-Based and Collaborative Learning Approaches on Secondary Students' Sensitivity to Biotechnology and Biosafety

Aysun Göcük¹

Fatma Şahin^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr., Marmara Üniversitesi

PhD, Marmara University, Turkey

aysungocuk@gmail.com

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-8926-6478>

²Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Marmara University, Turkey

fsahin@marmara.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6291-0013>

Makale geliş tarihi / First received : 06.07.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 28. 09.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Bu araştırmaya tüm yazarlar aynı oranda katkı sağlamıştır.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır

3- Araştırma verilerini toplamadan önce 21.01.2021 tarih ve 2021-1-26 sayılı ile Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden etik raporu alınmıştır.

4- Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 19%

Atıf bilgisi / Citation:

Göcük, A., & Şahin, F. (2023). Yaşam temelli ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji ile biyogüvenlik konularındaki duyarlıklarına etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 306-334.

ÖZ

Biyoteknoloji, gıda, tarım, sağlık ve sürdürülebilir sosyo-ekonomik kalkınma için büyük bir potansiyel sunmaktadır. Bununla birlikte, biyoteknoloji dünya çapında insan ve çevre güvenliği için potansiyel biyolojik tehlikeler de içermektedir. Bu nedenle biyoteknolojik uygulamaların kullanıma sunulmadan önce risk değerlendirilmesi gereklidir. Güvenliğe uygun olduğu kanıtlandıktan sonra ticari olarak kullanılabilir hale getirilmelidir. Uluslararası toplum, biyoteknoloji araştırmalarındaki riskleri biyogüvenlik aracılığıyla yönetmektedir. Toplumun biyogüvenlik farkındalığı ise biyogüvenlik eğitimi ile sağlanmaktadır. Eğitim sırasında biyogüvenlik ile ilgili problemleri ele almak, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektedir. Toplum için oldukça önemli olan biyogüvenlik konusunda ulusal ve uluslararası sınırlı çalışma bulunmaktadır. Alana katkı sağlayabileceği düşünülerek bu çalışma tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı yaşam temelli öğrenme ve işbirliğiyle öğrenme yaklaşımlarının 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına karşı duyarlılıklarını üzerine etkisini incelemektir. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi için yarı deneysel model; nitel araştırma yöntemi olarak da durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma kontrol grupsuz iki deney grubu ile yapılmıştır. Biyogüvenlik eğitimi uygulamaları deney 1 grubu öğrencilerine yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile deney 2 grubu öğrencilerine ise işbirlikli öğrenme yaklaşımı yapılmıştır. The study group of the research consisted of 44 students, 22 in the experimental group and 22 in the experimental 2 group. Araştırma, 10 haftada toplam 20 ders saat sürmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Biyogüvenlik Duyarlılık Anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem yaşam temelli hem de işbirliği ile öğrenme yaklaşımlarının ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenliğe yönelik duyarlılık geliştirmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler

Biyoteknoloji, Biyogüvenlik, Yaşam temelli öğrenme, İşbirliğiyle öğrenme

ABSTRACT

Biotechnology offers great potential to meet critical needs for food, agriculture, health and sustainable socio-economic development. At the same time, biotechnological applications include potential biological hazards for human and environmental safety. For this reason, risk assessment should be done before biotechnological applications are put into practice. It should be made commercially available after it has been proven to be safe. The international community manages biotechnological risks through biosecurity. Biosecurity awareness of the society is provided by biosecurity education. Addressing biosecurity-related problems during education improves students' knowledge, skills and attitudes. There are limited national and international studies on biosecurity, which is very important for the society. This study was conducted to contribute to this aim. The aim of the study is to examine the effects of context-based learning and cooperative learning approaches on the sensitivity of 8th grade students towards biotechnology and biosecurity issues. The quasi-experimental method was used in the study. The study was conducted with two experimental groups without a control group. Biosafety training experimental group 1 was given context-based learning approach and experimental group 2 was given cooperative learning approach. The study group of the research consisted of 44 students, 22 in the experimental group 1 and 22 in the experimental 2 group. The research lasted a total of 20 lesson hours in 10 weeks. Data were collected with the Biotechnology and Biosafety Sensitivity Questionnaire developed by the researchers. According to the results obtained, it has been found that both context-based and cooperative learning methods are effective in developing sensitivity towards Biotechnology and Biosecurity.

Keywords

Biotechnology, Biosecurity, Context-based learning, Cooperative learning

GİRİŞ

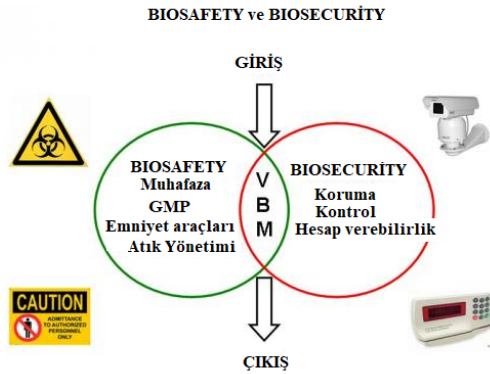
Biyoteknoloji, yirmi birinci yüzyılın başlarında bilim ve mühendisliğin en hızlı büyüyen alanlarından biri olmuştur. Bu hızlı büyüme ve teknolojik ilerleme, halk sağlığı, tarım ve enerji alanlarında iyileştirmeler sağlayarak büyük sosyal faydalar sağlamıştır. Biyoteknoloji, gıda, tarım, sağlık ve sürdürülebilir sosyo-ekonomik kalkınma için kritik ihtiyaçları karşılamada büyük bir potansiyel sunmuştur (Steinfeld & Mino, 2009; Yener, 2022). Sürdürülebilirlik, bugün yaşamın her alanını ilgilendiren bir kavramdır (Stevenson vd., 2016). Çeşitli şekillerde yorumlanmış olsa da, çevre, toplum ve ekonominin üç boyutunun önemli roller oynadığı konusunda yaygın bir fikir birliği vardır (Martens 2006; McFarlane & Ogazon, 2011, Gragg, 2011). Bitki ve hayvan veriminin artırılması yanında hastalık kontrol stratejilerinin iyileştirilmesinde de önemli katkılar sağlamıştır (Fitt & Llewellyn 1995; Peacock 1996; FAO, 2006; Mateo vd., 2020). Modern biyoteknoloji bu faydaları yanında insan ve çevre güvenliği için potansiyel biyolojik tehlikeler de içermektedir. Bu nedenle biyoteknolojik uygulamaların kullanıma sunulmadan önce risk değerlendirilmesinin yapılmasının gerekli olduğu anlaşılmıştır. Yalnızca güvenliğe uygun olduğu kanıtlandıktan sonra ticari olarak kullanılabilir hale getirilmelidir.

Uluslararası toplum, biyoteknoloji araştırmalarındaki riskleri biyogüvenlik aracılığıyla yönetmektedir (WHO, 2004). 1990'larda, biyoteknoloji ve yeni teknolojilerin gücü hakkında çok az farkındalık vardı. Bugün biyogüvenlik bir endişe konusudur ve giderek ulusal ve uluslararası bir öncelik olarak kabul edilmektedir (Inglesby & Henderson, 2012). Biyogüvenlik, biyoteknolojik çalışmaların, doğayı ve insan yaşamını etkilememesi için ülkelerce yasal denetim altına alınması işlemidir. Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) biyogüvenliği geniş bir bağlamda tanımlamıştır. Başka bir tanımlama ise "Biyogüvenlik, gıda, tarım ve hayvan sağlığı ile ilgili risklere tepki vermek ve bunları yönetmek için bilim, politika ve düzenleyici çerçeveleri kapsar" şeklinde yapılmıştır (FAO, 2002).

Biyogüvenlik Kavramı

Biyogüvenlik "Biosafety" ve "Biosecurity" olmak üzere iki farklı terimle ifade edilmektedir. Biosafety ve biosecurity birbiriyle ilişkili kavramlardır ve her ikisi de biyolojik materyallerin olumsuz etkilerden korunmayı sağlamaya yönelik önlemlere odaklanmıştır. Biosafety, halk sağlığını ve çevreyi biyolojik ajanlara kazara maruz kalmaktan korumayı amaçlarken; Biosecurity, patojenlerin, toksinlerin ve diğer biyolojik materyallerin kaybı, çalınması, saptırılması veya kasıtlı olarak salınması yoluyla kötüye kullanımın önlenmesi ile ilgilidir (CBD, 2000; FAO, 2006). Biosecurity ve biosafety kelimeleri anlam bakımından bazı ince farklılıklara sahip olsa da, genellikle biyogüvenlik kullanılır (Sture vd., 2010a). Bu nedenle, burada sonraki tüm bölümlerde "biyogüvenlik" terimi kullanılmaktadır. Biyogüvenlik eğitim müfredatı, ülkelerin uluslararası anlaşmalar kapsamındaki yükümlülüklerini yerine getirmelerini ve aynı zamanda kendi biyoteknoloji tehditlerini etkili bir şekilde ele almak için ulusal yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Biyogüvenliğin araştırma amacı, biyolojik tehditlere karşı etkin önlemler almaktır. Şekil 1'de biyogüvenlik için kullanılan Biosafety ve Biosecurity kavramlarının ortak ve farklı yönleri görülmektedir.

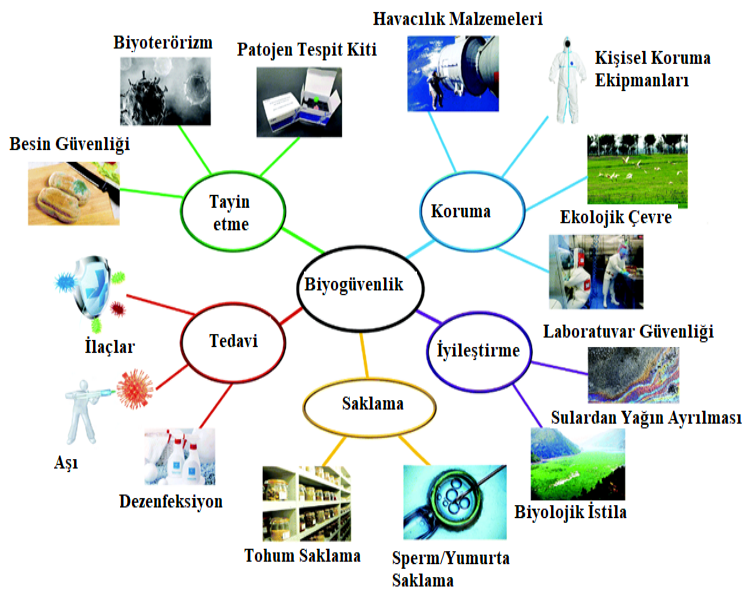
Şekil 1. Biyogüvenlik Kavramı (<https://www.biosafety.be/content/biosecurity>)



Biyogüvenliğin Uygulama Alanları

Biyogüvenlik bulaşıcı hastalıkların kontrolü, biyoteknolojik risklerin izlenmesi, laboratuvar biyolojik güvenliğinin sağlanması, yabancı türlerin istilasının önlenmesi, biyolojik malzemelerin saklanması, çevrenin iyileştirilmesi, biyolojik terör saldırılarına karşı savunma dahil olmak üzere çok çeşitli konuları kapsamaktadır (Şekil 2) (Gómez-Tatay & Hernández-Andreu, 2019; Ndolo vd., 2018; Yu vd., 2020). Biyogüvenlik için risk oluşturan biyoteknolojik gelişmelerden biri genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO)'dır. Önceleri açlığa çare olarak görülen GDO'ların doğası veya metabolizmadaki değişiklikler ve gen transferinden kaynaklanan organizmaların bileşimi nedeniyle toksisite riski içermektedir. Gıda olarak tüketilmeyen organizmalardan elde edilen transgenik ürünlerdeki yeni proteinler, bazen alerjen olma riskine sahiptir. Bir diğer biyogüvenlik riski de Bacillus anthracis adlı bakteridir. Sığır, koyun, keçi gibi ot yiyen hayvanlarda görülen ve insanlara da bulaşabilen ölümcül bir bakteriyel enfeksiyon hastalığı sebep olmaktadır (Ram vd., 2016).

Şekil 2. Biyogüvenlik Uygulama Alanları (Yu vd., 2020)



Bu bakteri 2001 yılında Dünya Ticaret Merkezi saldırısından sonra gönderilen “Anthrax mektupları” (B. anthracis sporlarını içeren mektuplar) biyolojik silah korkusunu oluşturmuştur (Jernigan 2001). Bu tür faaliyetler insanları, hayvanları ve ekili ürünleri tehdit etmektedir. COVID-19 salgını da, biyogüvenliğin önemini tekrar ön plana çıkaran bir başka olaydır. COVID-19'un patlak vermesinden sonra, çoğu devletler, biyogüvenlik ve ilgili alanlarda araştırmalara daha çok önem vermiş ve biyogüvenlik gelişimini teşvik etmiştir (CDCP, 2009). Bu nedenle biyogüvenlik konusundaki farkındalığın artırılması, çevresel felaketler ve biyolojik tehditler gibi biyogüvenlik konularının tespiti, tanımlanması ve takibinin yapılması, gözetim ve kontrol önlemlerini ivedilikle gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Mateo vd., 2020). Biyoçeşitliliğin korunması, salgın hastalıkların önlenmesi, besin ve laboratuvar güvenliği, sağlıklı bitki ve hayvanların yetiştirilmesi için uluslararası “Biyogüvenliği Koruma Anlaşmaları” yapılmıştır. Bunlardan bazıları; Uluslararası Sağlık Tüzüğü (2005); Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Kararı (1945); Biyolojik ve Zehirli Silahlar Sözleşmesi (1975); Codex Alimentarius Komisyonu (1999); Uluslararası Gıda Standartları (FAO, 1999); Cartagena Biyogüvenlik Protokolü (CBD, 2000)'dür (Sture, 2010b).

Biyogüvenlik Eğitimi

Toplumu bilimsel politikaya dahil edebilmek için, bilimsel, etik ve ahlaki değerlendirmeleri dikkate alarak kararlar verebilen bilinçli vatandaşlara ihtiyaç vardır. Bu da biyogüvenlik eğitimi ile sağlanabilir (Mitlin & Thompson, 1995; Fraser vd., 2006; Avery & Hoxhallari, 2017). Biyogüvenlik bilinci olan bireyler GDO'lu gıdaların alerjik reaksiyonlara neden olabileceğini, toksin veya kanserojen olarak hareket edebileceğini, sindirimi etkileyebileceğini veya ilaç direncine neden olabileceğinin farkındadırlar (Kohi, 2006). Aynı zamanda pandemilerde kendisini ve toplumu nasıl koruyabileceğini bilirler. Çevreyi ve biyoçeşitliliği korumada bilinçli bireylerdir. Birçok ülke biyogüvenliğin önemini fark etmiş olup eğitim programlarını gözden geçirmiştir. Örneğin uluslararası Genetik Mühendisliği ve Biyoteknoloji Merkezi'nin (ICGEB) Biyogüvenlik Grubu, biyogüvenlik alanında kapsamlı bir eğitim ve öğretim programı geliştirmiş ve uygulamaya geçirmiştir. Eğitim programı, hem İngiltere hem de Avustralya üniversitelerinin lisansüstü programlarında uygulamaya koyulmuştur.

Amerikan Biyolojik Güvenlik Derneği de biyogüvenlik konularında düzenli olarak web seminerleri (<https://absa.org/online-education/>) düzenlemektedir. Belçika'da Ghent Üniversitesi tarafından uluslararası e-Öğrenim yüksek lisans kursu ile "Bitki Biyoteknolojisinde Biyogüvenlik" (<https://studiekiezer.ugent.be/postgrade-studies-in-biosafety-in-plant-biotechnology-en>) konulu bir program oluşturmuşlardır. Kanada Halk Sağlığı Kurumu Biyogüvenlik Merkezi ve Kanada Gıda Denetleme Kurumu Biyolojik Tehlike Sınırlama ve Güvenlik Ofisi, laboratuvar biyogüvenliği ilkeleri hakkında bir e-öğrenim programı hazırlamıştır (<https://training-formation.phac-aspc.gc.ca/course/index.php?categoryid=2>). Sivil toplum örgütleri toplumu bilim, halk sağlığı, güvenlik ve etik alanlarında bilinçlendirmelidir (Miller & Selgelid 2007; Gorski & Spier 2010). Bunlar arasında Akademiler Arası Panel (IAP) (IAP, 2005; Nature 2003), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2007), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (2007) ve BTWC (2008) bulunmaktadır. Ancak, biyogüvenlik eğitime yönelik bu kadar artan uluslararası ilgi karşısında, bilim insanlarının bireysel olarak farkındalık eksikliği açıkça görülmektedir (Dando & Rappert, 2005; Rappert vd., 2006).

Amerika Birleşik Devletleri (Ulusal Araştırma Konseyi 2009a), Avrupa (Mancini & Revill, 2008), Japonya (Minehata ve Shinomiya 2010), İsrail (Minehata & Friedman, 2009) ve Asya-Pasifik bölgesi (Minehata, 2010) olmak üzere birçok ülke biyogüvenlik eğitime olan ihtiyacı belirtmişlerdir. Japonya, üniversitelerde biyogüvenlik eğitimi önündeki engelleri şöyle belirtmişlerdir; mevcut müfredatta yer almaması; yeni müfredat geliştirmenin uzun zaman alması ve kaynakların yeterli olmaması; biyogüvenlik eğitimi konusunda uzman ve literatür eksikliğinin olması ve eğitimcilerin ve bilim insanlarının biyogüvenlik eğitime duyulan ihtiyaç hakkında şüpheli davranmaları gelmektedir (Minehata & Shinomiya, 2010).

Biyogüvenlik eğitimi konusunda yaygın bir uzmanlığın ve mevcut literatürün yokluğunda ne tür eğitim materyalleri kullanılabileceği tartışmalıdır. Biyogüvenlik eğitimi için önerilerden biri yaşam temelli eğitimidir. Biyogüvenlik eğitiminin gerçek yaşam problemleri ile fen müfredatına entegre edilmesi önerilmiştir. Dewey (1916/1997), anlamlı öğrenmeyi teşvik etmek için öğrencileri anlamlı, otantik ve ilgili problemlere maruz bırakmayı önermiştir. Bilimi sosyobilimsel bir konu ya da problem olarak sunmanın öğretme ve öğrenmedeki ilgi sorununu çözdüğü iddia edilmiştir (Driver vd., 2000; Sadler & Zeidler, 2009). Sosyo-bilimsel problemler, tek bir çözümü olmayan, birçok potansiyel çözümü olan problemlerdir. Çözümler bilimsel ilkelere dayanmakla birlikte sosyal, politik, ekonomik ve etik disiplinlerle de bağlantılıdır (Sadler, 2011). Pandemiler, iklim değişikliği, GDO'lu besinler sosyobilimsel problemlere örnektir. Sosyobilimsel problemler, eleştirel düşünmenin gelişmesine katkıda bulunarak katılımcı vatandaşlığı teşvik etmektedir. Sosyo-bilimsel konular, öğrencilere bilinçli kararlar vermeleri, kişisel, bilimsel ve sosyal meselelerle ilgilenmeleri için bağlamlar sağlayarak bilimsel okuryazarlığa katkıda bulunduğu kabul edilmektedir (Zeidler & Keefer, 2003).

Öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme ve şaşırma gibi duyguları kullanmanın bireyin kavramları öğrenmelerini geliştirdiğini belirtilmiştir (Turner, 2007). Sosyobilimsel konular bu duyguların oluşumunda kritik bir rol oynayabilir. Duygular öğrencilerin sosyobilimsel bir konu olan biyogüvenlik kavramını öğrenmede ve farkındalık sağlamada önemli fırsatlar sunmaktadır. Akademik ve akademik olmayan eğitim programları, toplumun ve çevrenin her alanında iyileştirilmiş biyogüvenlik bileşenlerini kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmalıdır. Biyogüvenlik eğitiminde görsel medyanın da önemli bir görevi vardır. Biyogüvenlik konuları okullarda yan dal veya bir tür genel bilgi olarak dahil edilebilir. Bununla birlikte, üniversite gibi daha yüksek eğitim seviyelerinde, biyogüvenliği zorunlu bir ders olarak tanıtmak daha uygun ve etkili bir yaklaşım olabilir. Biyogüvenlik eğitimi için çalıştaylar, seminerler, gazeteler, radyo ve televizyonlar gibi genel medyada biyogüvenlik konuları hakkında daha fazla bilginin yayılması da dahil olmak üzere benimsenebilecek çeşitli yaklaşımlardandır. Sosyobilimsel konulardan olan Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik kavramlarının öğretilmesinde bağlam temelli öğretim ile işbirlikli öğrenme yaklaşımları önemlidir.

Sosyobilimsel Konuların Öğretilmesinde Yaşam (Bağlam) Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Bağlam, bireyin günlük hayatında karşılaştığı olgu, olay veya kullanmış olduğu teknolojinin ders içerikleriyle ilişkilendirilmesidir (MEB, 2018). Literatürde "context based learning" olarak ifade edilen bu yaklaşım dilimize "bağlam temelli öğrenme", bazı kaynaklarda ise "yaşam temelli öğrenme" olarak adlandırılmıştır (Sözbilir vd., 2007; Kutu & Sözbilir, 2011; Karip & Kömek, 2014). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ilk olarak İngiltere'de York üniversitesinde ders veren kimya eğitimcileri günlük yaşama dayanan hikâyeler yazıp bu hikâyelerin ders

içerikleri ile ilişkilendirerek yapılandırmacılık merkezli bağlam temelli öğrenme modelini ortaya çıkarmışlardır (Bennet & Luben, 2006). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının eğitimde kullanılmasının esas amacı; öğrencilerin günlük yaşamda sahip oldukları gündelik bilgileri bilimsel bilgiye dönüştürmek, öğrenme isteklerini ve bilimsel olaylara ilgilerini artırmak, gerçek dünya ile teorik bilgi arasında bağlantılar kurarak yaşamı anlamlı kılmaktadır (Yalçın, 2020). Bağlam temelli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin başarı, tutum, motivasyon, kavram öğrenme ve bilgi düzeylerine olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Cooper vd., 2003; Bennett & Holman, 2003; Murphy, Lunn & Jones, 2006; Sarı, 2010; Çekiç Toroslu, 2011; Acar & Yaman, 2011; Hırca, 2012; Akdaş, 2014; Knoef, 2017; Şensoy & Gökçe, 2017; Sarı Ay, 2017; Rusçuklu, 2017; Hoşbaş, 2018; Şahin & Demir, 2018; Karşlı Baydere & Aydın, 2019; Yıldırım & Dağistanlı, 2020; Dağlı, 2021; Slovinsky vd., 2021; Aslangiray & Su Gezer, 2023).

Sosyobilimsel Konuların Öğretilmesinde İşbirliği ile Öğrenme Yaklaşımı

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadar, farklı disiplinlerde öğrencilerin olumlu sosyal etkileşim ve başarılarını artıran bir pedagojik yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Slavin, 1996). İşbirlikli öğrenme yaklaşımı farklı uygulama biçimlerine bağlı olarak farklı teknikler barındırmaktadır. Bu yöntemler işbirliğinin sağlanması, değerlendirme, pekiştirme gibi değişkenler bakımından farklılıklar göstermektedir. Birlikte öğrenme, öğrenci takımları ve başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, takım destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, grup araştırması, işbirliği-işbirliği, birleştirme (jigsaw), birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim, okuma-yazma-sunma. işbirlikli öğrenme teknikleridir (Day & Bryce, 2013; Açıkgöz, 1992).

Bu çalışmada kullanılan grup araştırması konu seçimi, grup oluşturma, çalışmayı planlama, araştırma, sunum aşamalarının tamamında öğrencilerin merkezde ve aktif olduğu bir tekniktir (Yiğit, 2021). Bu teknikten ilk olarak John Dewey bahsetmiştir (Okur Akçay, 2012). Daha sonra Sharan & Hertz Lazarowitz (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik grubu katılımcıları arasındaki etkili iletişime dayanır (Yaşar, 2021). Grup araştırması tekniğinde öğrenme etkinlikleri, öğrenciler tarafından planlanır ve yönlendirilir. Öğrenciler araştırma sürecini planlar, o planı uygulamaya geçirir, bilgi toplar ve topladıkları bilgileri problemin çözümünde kullanır, sentezler ve çalışmalarını birbirleriyle paylaşarak araştırma yaparlar (Okur Akçay, 2012; Çavdar, 2016; Okebukola, 1986). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışma öne çıkmaktadır (Slavin, 1983; Johnson & Johnson, 2002; Feagins, 2002; Kıncal vd., 2007; Chester, 2009; Eshietdoho, 2010; Kömürkaraoğlu, 2011; Öztürk, 2011; Bahadır, 2011; Kyndt vd., 2013; Tarhan vd., 2013; Oyarzun & Morrison, 2013; Genç & Şahin, 2015; Kılıç, 2016; Çavdar, 2016; Aydoğan, 2019; İleri, 2019).

Toplum için oldukça önemli olan biyoteknoloji ve biyogüvenliğe yönelik duyarlık konusunda ulusal ve uluslararası sınırlı çalışma bulunmaktadır. Biyoteknoloji ve biyogüvenlik konuları sosyobilimsel bir konu olması nedeniyle yaşam temelli ve işbirlikli öğrenme ile daha etkili öğrenilebileceği düşünülerek bu iki öğretim tekniği tercih edilmiştir. Alana katkı sağlayabileceği düşünülerek bu çalışma tasarlanmıştır. Bu çalışmanın problem cümlesini yaşam temelli öğrenme yaklaşımı (YTÖY) ve işbirlikli öğrenme yaklaşımı (İÖY) yaklaşımlarının 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına karşı duyarlılık üzerine etkisi var

mıdır? sorusu oluşturmaktadır. İki deney grubunda iki farklı öğretim yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

1. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına yönelik duyarlıkları üzerine bir etkisi var mıdır?
2. İşbirliğiyle öğrenme yaklaşımının ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına yönelik duyarlıkları üzerine bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri açıklanmaya çalışılır. Araştırmacı bağımsız değişkenlerin etkisini keşfetmeli, istenmeyen değişkenlerin etkisini azaltmalı, iç geçerliliği korumalı ve bağımlı değişkenler üzerinde değerlendirme yapmalıdır (Hovardaoğlu, 2000). Hovardaoğlu (2000), bir çalışmada bağımlı değişkenden farklılığın sadece bağımsız değişkenin etkisi olduğundan bahsedilebilmesi için iki önemli faktörden söz etmiştir. Bunlardan ilki katılımcıların random atanmış olması, ikincisi ise bağımlı değişkeni etkileyen diğer değişkenlerin kontrol altına alınmasıdır. Bu çalışmada gruplar seçkisiz olarak atanmıştır. Seçkisiz yerleştirme uygulama katılacak her katılımcının deney ya da kontrol grubunda bulunma şansının eşit olması durumudur (Büyüköztürk vd., 2008, s.204). Bir devlet okulunda oluşturulan 7 adet 8. Sınıf şubesinden 2 tanesi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu nedenle araştırmanın deseni ön test son test kontrol grupsuz yarı deneysel desendir. İki grupla gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda deney grubu ve kontrol grubu olabileceği gibi araştırmacı tarafından kontrol grubu yerine karşılaştırma grubu da kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 204). Karşılaştırma grubu araştırmacının uygulamaların etkilerinde fark olup olmadığına karar vermesini sağlar. Kontrol gruplu çalışmalarda kontrol grubuna hiçbir deneysel çalışma yapılmazken, karşılaştırma gruplu çalışmalarda karşılaştırma grubuna da deney grubundan farklı bir uygulama gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada kontrol grubu yerine karşılaştırma grubu olarak işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney 2 grubu kullanılmıştır. Kontrol grubu yerine karşılaştırma grubu kullanılmasındaki temel amaç araştırmanın kavramsal temelini oluşturan biyogüvenlik konusunun 8. sınıf fen bilimleri öğretim programında yer almamasıdır. İki grup arasındaki değişimin gözlenebilmesi ve uygulamanın kavramsal yapısının korunması amacıyla birinci gruba yaşam temelli öğrenme, ikinci gruba işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıyla ders işlenmiştir. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı (İÖY) ve Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı (YTÖY) yöntemlerinin rastgele seçilmiş deney ve karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve duyarlıklarına etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada kontrol grubu kullanılmamasının temel sebebi, çalışmanın yapıldığı 8. sınıf öğretim programında biyogüvenlik konusuna dair kazanımların yer almamasıdır.

Çalışma Grubu

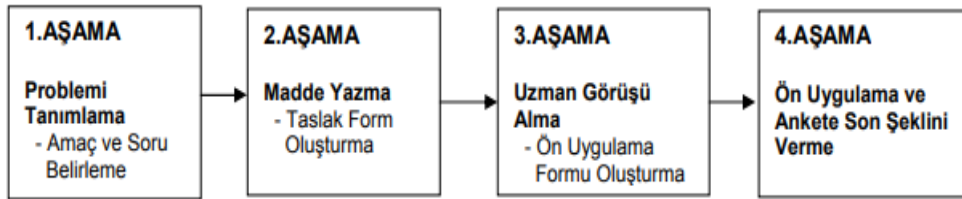
Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Kocaeli İzmit Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 44 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 22'si deney 1, 22'si deney 2 grubunda yer almıştır.

Veri Toplama Aracı; Çalışmada öğrencilerin biyoteknoloji ve biyogüvenlik duyarlık düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik anketi kullanılmıştır.

Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Duyarlılık Anketi (BBDA)

Araştırmada katılımcıların sosyobilimsel konulardan biri olan biyoteknoloji ve biyogüvenliğe yönelik duyarlılıklarının saptanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Duyarlılık Anketi” kullanılmıştır. Anket Geliştirme süreci şekil 3’de görülmektedir.

Şekil 3. Anket Geliştirme Süreci (Büyüköztürk, 2005)



Büyüköztürk (2005), uzman görüşlerinin belirlenmesinde açık ya da kapalı uçlu sorulardan oluşan bir uzman değerlendirme formunun hazırlanmasını uygun bulmuştur. Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılarak hazırlanan her anket maddesi için uygun/uygun değil/ düzeltilmeli seçeneklerinden oluşan uzman değerlendirme formu ile fen bilimleri alan uzmanı 9 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri maddeler için açıklama bölümünü doldurmaları istenmiştir. Veri toplama aracının ilk olarak 35 maddeden oluşan bir aday anket formu oluşturulmuş, bu aday anket formu beş fen bilimleri öğretmeni, üçü fen bilimleri eğitimi uzmanı, bir fen bilimleri eğitimi öğretim görevlisinden oluşan alanlarında uzman dokuz kişinin yapı, kapsam ve görünüş geçerliliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Anketin Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) 0.849 olarak belirlenmiştir.

Hazırlanan anketin pilot çalışması 102 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cevaplamakta ya da anlamakta güçlük çektiği bir madde olup olmadığı, anket cevaplama süresinin uzunluğu, boş bırakılan madde olup olmadığı araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmamış ve anket veri toplama aracı olarak kullanılmaya uygun bulunmuştur. Çalışmada tek grubun ön test ve son testten aldıkları puanların karşılaştırılması ile sürecin etkisi, iki deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasıyla ise yöntemin etkisi araştırılmıştır. Daha sonra testte yer alan her maddeye öğrencilerin verdiği cevaplar yüzde ve frekans olarak değerlendirilmiştir. Ön test ve son testte işaretlenen seçeneklerdeki değişimler sürecin öğrencilerin duyarlılıklarında meydana getirdiği değişimler yönünden yorumlanmıştır.

Araştırmanın Uygulanması

Araştırmada yaşam temelli öğrenme ve işbirlikli öğrenme gruplarında yürütülen uygulama sürecine ve etkinliklerine yer verilmiştir. Mevcut fen öğretim programında biyoteknoloji ile ilgili “DNA ve Genetik Kod” ünitesi ile ilgili kazanımlar yer almakta, biyogüvenlik konusu ile ilgili kazanımlar yer almamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından biyogüvenlik konusuna ait kazanımlar oluşturulmuştur. Çalışmanın uygulanması seçmeli bilim dersinde yapılmıştır. Seçmeli bilim uygulamaları ders saati haftada iki ders saatidir. 20 ders saati olarak planlanan

çalışma 10 hafta devam etmiştir. Araştırmada deney 1 grubuna yaşam temelli öğrenme yaklaşımı (YTÖY), deney 2 grubuna ise işbirlikli öğrenme yaklaşımı (İÖY) kullanılarak biyogüvenlik konularına karşı duyarlılık yönünden gelişimleri değerlendirilmiştir. Her iki grupta da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüş olup, uygulama öncesi öğrencilere çalışmanın amacı ve kullanılan yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma için 21.01.2021 tarih ve 2021-1-26 sayı ile Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden etik açıdan uygun olduğuna dair rapor alınmıştır.

Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının (YTÖY) Uygulanması

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı senaryoları salgın hastalıklar, biyolojik silahlar, GDO gibi sosyobilimsel konulardan seçilmiştir. Her konu ile ilgili filmlerden, haberlerden, makalelerden ve belgesellerden alınmış kesitler yaşam temelli öğrenme senaryoları şeklinde öğrencilere sunulmuştur. Böylece öğrencilerin okudukları haberlerden, izledikleri film ya da belgesel kesitlerinden yola çıkarak biyogüvenlik konuları ile yaşam arasında bağ kurmaları beklenmiştir. YTÖY senaryoları 5E yöntemine uygun olarak 4 saatlik planlar şeklinde uygulanmıştır. YTÖY konuları ve Etkinlik örnekleri Tablo 1'de sunulmuştur. Yaşam temelli örneklere 5E ders planının her aşamasında yer verilmiştir.

Tablo 1. Yaşam Temelli Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Konuları

Hafta	Konular	Materyaller (Film/Haber/ Makale/ Örnek Olay)
1-2	Genom Projesi	Süper Kahramanlar - Süperman ve X-Man film fragmanları - Eero Antero Mäntyranta'nın hikâyesi - Limitless Bay Y ve bayan X'in kararı - Düşünelim - Mükemmel çocuk senaryosunun yorumlanması ve tamamlanması
3-4	GDO	GDO'lu besinler - GDO somonu satışı gazete haberi - Tohum- Anlatılmayan Öykü Belgeseli GDO ve İklim Değişikliği - İklim değişikliği yediklerimizi nasıl etkileyecek? gazete haberi Geçmişe yolculuk - Gelecekte gelen bilim insanları senaryosunun yorumlanması ve tamamlanması
5-6	Pestisitler	Gıdalar ve kimyasallar - Fringe dizisinden bir sahne - DDT, Alzheimer riskini artırıyor. Gazete haberi - ABD'de ithal pirinçte yüksek kurşun oranı gazete haberi - Solucanlar ve petrolle beslenen bakteriler Diyabet -Pestisitler ve diyabet ilişkisi yorumlanır ve senaryo tamamlanır.
7-8	Hastalıklar	Obezite -Vücut kitle indeksi hesaplama - Obezite insan evriminde koruyucu bir rol oynamış mıdır? - Bakteriyle zayıflamak mümkün mü? - Yiyeceklerde bulunan katkı maddeleri
8-10	Biyolojik Silahlar	Biyolojik silahların geçmişi - World War Z filmi fragmanı - Tarihin en büyük salgınları (national geographic)

- Sıtma Hastalığının Kısa Tarihi
- Bilinen En Ölümcül Parazitin Genomu Çözüldü
- Yenebilir Aşılar

İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının (İÖY) Uygulanması

Bu yöntemin uygulandığı grupta öğrencilerin fen bilimleri dersine ait genel not ortalamaları ve cinsiyetleri dikkate alınarak üçü 4'er ikisi 5'er kişilik 5 heterojen grup oluşturulmuştur. Uygulama başlamadan önce gruplara öğrenme konuları, işbirlikli öğrenme sürecinin kuralları ve değerlendirme stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada işbirlikli yöntemlerden grup araştırması kullanılmıştır. Grup araştırması yönteminde genel olarak yapılacak etkinlikler sınıf dışında araştırma yapmak, sınıfta tartışma ve sınıfta sunma şeklinde üç aşamada (Oh & Shin, 2005) planlanmıştır. Oluşturulan beş öğrenci grubundan her birine GDO, Pestisitler, Biyolojik Silahlar, Hastalıklar, İnsan Genom Projesi konularından bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler kendi başlıklarına ait nasıl çalışma yapacaklarını kendileri planlamış, grup üyeleri arasında gerekli görev paylaşımlarını yine kendileri üstlenmiştir. Grup üyeleri sınıf dışı ortamlarda bir araya gelmiş ve araştırmalarını kimi zaman bireysel kimi zaman grup halinde gerçekleştirmiştir. Her grup önce konu ile ilgili araştırma yapmış, araştırma aşamalarını ve sonuçlarını sınıfta sunmuş son olarak da sınıfta tartışmışlardır. Öğretmen konudan sapılmasını engellemek adına öğrencilere problem ve alt problemlerin belirlenmesinde rehberlik etmiştir. Araştırma sonuçları sorumlu grup tarafından sunulmuş ve daha sonra diğer gruplar tarafından soru cevap şeklinde tartışılmıştır.

Veri Analizi

Anket "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" seçeneklerinden oluşan 3'lü likert tipi bir veri toplama aracıdır. Anket 31 maddeden oluşmaktadır. Testin analizinde "katılıyorum" (3), "kararsızım" (2), "katılmıyorum" (1) puanla kodlanmıştır. Bir öğrencinin testten alabileceği en yüksek puan 93, en düşük puan ise 31'dir.

BULGULAR

Yapılan çalışmada yaşam temelli öğrenme (Deney 1) ve işbirliği ile öğrenme (Deney 2) yaklaşımlarının Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Konusundaki Duyarlılıklarına İlişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Deney 1 ve Deney 2 Gruplarına Ait Nicel Bulgular

Aşağıda deney 1 ve deney 2'ye ait öntest ve sontest bulgularına ait nicel veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Deney I ve Deney II Grubunun Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Duyarlılık Anketi Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçümler	Deney I Grubu			Deney II Grubu			Toplam		
	N	X	SS	N	X	SS	N	X	SS
Öntest	22	73,95	8,40	22	73,22	4,59	44	73,59	6,70
Sontest	22	76,72	2,86	22	76,95	5,07	44	76,84	4,07

Toplam	44	75,33	5,63	44	75,08	4,83	88	75,21	5,38
---------------	----	-------	------	----	-------	------	----	-------	------

Araştırma sürecinde uygulanan ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde matematiksel olarak ön testten sonra her iki grupta da bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Yaşam temelli öğrenmede öğrencilerin ortalama puanları $X= 73,95'$ den $X= 76,72'$ e yükselmiştir. İşbirliği ile öğrenmede de ortalama puan $73.22'$ den $76.95'$ e yükselmiştir.

Tablo 3. Deney I ve Deney II Grubunun Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Duyarlılık Anketi Ön test Son test Sonuçlarına Göre Yapılan Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Etki Büyük. η^2
Deneklerarası	2795,023	43	35,899			
Grup	1,375	1	1,375	,040	0,843	0,001
Hata	1450,023	42	34,524			
Denekleriçi	1429,5	44	265,77			
Süreç	232,375	1	232,375	8,187	0,007*	0,163
Süreç*Grup	5,011	1	5,011	0,177	0,676	0,004
Hata	1192,114	42	28,384			
Toplam	4224,523	87				

* $p<0,05$

Yapılan analizler sonucunda deney I ve deney II grubunun öntest ve sontest puanlarının normal dağılım özelliği gösterme durumu Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiş ve dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (S-W Deney 1 öntest=0,735; $p=0,205>0,05$; S-W Deney1sontest=0,972; $p=0,764>0,05$; S-W Deney 2 öntest=0,968; $p=0,667>0,05$; S-W Deney 2 sontest=0,795; $p=0,229>0,05$). Parametrik test kullanma koşulları açısından incelenen diğer bir işlem olan kovaryans çözümlemesi sonucunda da grupların ikili kombinasyonlarının birlikte değişimlerinin arasında fark olmadığı belirlenmiş ve kovaryans eşitliği sağlanmıştır ($F=5,181$; $p=0,523>0,05$). Levene testi ile test edilen varyansların homojenliği testi sonucunda da öntest ve sontest puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{\text{öntest}}=1,514$; $p=0,225>0,05$; $F_{\text{sontest}}=2,648$; $p=0,111>0,05$). Bu sonuçlara dayalı olarak parametrik test koşulları sağlandığı için karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi sonuçları esas alınmıştır. Tablo 3'de görüldüğü gibi test ayrımı olmaksızın deney I ile deney II gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F_{1-42}=0,040$; $p=0,843>0,05$; $\eta^2 = 0,001$). Bu sonuca göre deney I ya da deney II grubunda bulunmanın önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Ayrıca sürecin etkisinin test edildiği, başka bir deyişle gruplar dikkate alınmaksızın ön test ve son test puan ortalaması karşılaştırmasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{1-42}=8,187$; $p=0,007<0,05$; $\eta^2 = 0,163$). Ortalamalar incelendiğinde son test puan ortalamasının ($X= 76,84$) ön teste göre ($X= 73,59$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre sürecin önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Sürecin etki büyüklüğü ise $\eta^2 = 0,163$ bulunduğu için süreçte yapılan uygulamaların puan artışında

oldukça yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($0,163 > 0,14$). Süreç ve grubun ortak etkisi dikkate alındığında ortalamalar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{1-42} = 0,177$; $p = 0,676 > 0,05$; $\eta^2 = 0,004$). Bu duruma göre öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimin deney I ve deney II grubunda uygulanan yönteme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle farklı öğretim yönetiminin uygulandığı grupta bulunmak ile (grup etkisi) ön test ve son test uygulaması sürecinde (süreç etkisi) elde edilen değişimin öğrenci duyarlılıkları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımıyla öğretimin uygulandığı deney I grubunda bulunmak ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney II grubunda bulunmanın öğrencilerin biyogüvenlik duyarlılıkları üzerinde farklı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Duyarlık Sonuçlarının Betimsel Analiz

Aşağıda Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Duyarlık Anketinde yer alan biyogüvenlik maddelerinden bazılarının betimsel analizine yer verilmiştir.

Tablo 4. *Biyoteknolojik Çalışmaların Biyoçeşitlilik Üzerine Etkileri Konusunda Öğrenci Duyarlılıkları*

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		X	SS
	(3)	(2)	(1)	(1)	(2)	(3)		
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	7	31,8	10	45,5	5	22,7	2,09	,750
D1ST	10	45,5	10	45,5	2	9,1	2,36	,657
D2ÖT	7	31,8	10	45,5	5	22,7	2,09	,750
D2ST	14	63,6	2	9,1	6	27,3	2,36	,902

Öğrencilerin “*Biyoteknolojik çalışmaların biyolojik çeşitliliği azaltacağını düşünüyorum.*” ifadesi için verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde YÖ öğrencileri ön testte %31,8 oranında “katılıyorum” seçeneğini tercih ederken son testte bu oran %45,5’e yükselmiştir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte ve son testte değişmemiş %45,5 olarak bulunmuştur. “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ön testteki oranı %22,7 iken son testte bu oran %9,1’e düşmüştür. İÖ’de ise ön testte öğrencilerin %31,8’i “katılıyorum” seçeneğini tercih ederken son testte bu oran %63,6’ye yükselmiştir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte %45,5 iken son testte %9,1 olarak bulunmuştur. “Katılmıyorum” seçeneğini tercih edenler ise ön testte %22,7 iken son testte %27,3 oranındadır. Bu sonuçlara bakılarak her iki grubun da uygulamalar neticesinde ifadeye katılma oranlarının yükseldiği görülmektedir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubu öğrencilerinin ön testte “kararsızım” seçeneğini tercih etme yüzdelerinin fazla olduğu görülürken, son testte bazı öğrencilerin “katılmıyorum” seçeneği yerine “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubu öğrencileri ise ön testte daha çok “kararsızım” seçeneği işaretlerken, son testte büyük oranda fikir değiştirerek “katılıyorum” ifadesini tercih ettiği görülmektedir. Bulgulara dayanarak öğrencilerin uygulama sonrası biyoçeşitliliğe karşı daha duyarlı olduğu sonucuna

varılabilir. Aşağıdaki tablolarda D1ÖT: Deney 1 Öntest; D1ST: Deney 1 Sontest; D2ÖT: Deney 2 Öntest; D2ST: Deney 2 Sontest olarak kodlanmıştır.

Tablo 5. İnsan Genleri Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Öğrenci Duyarlılıkları

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		X	SS
	(3)		(2)		(1)			
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	1	4,5	20	90,9	1	4,5	2,27	,430
D1ST	20	90,9	1	4,5	1	4,5	2,86	,467
D2ÖT	22	100	0	0	0	0	3,00	,00
D2ST	21	95,5	1	4,5	0	0	2,95	,213

Öğrencilerin “İnsan genleri üzerinde yapılan değişikliklerin sonuçlarını bilmek isterim.” ifadesi için verdikleri cevapların dağılım oranları incelendiğinde; YTÖ öğrencileri ön testte %4,5 oranında “katılıyorum” seçeneğini tercih ederken son testte bu oran %90,9’a yükselmiştir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte %90,9 iken son testte %4,5 olarak belirlenmiştir. Ön testte ve son testte “katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenci yüzdesi %4,5’tir. İÖ’de ise ön testte öğrencilerin tamamı “katılıyorum” seçeneğini tercih ederken son testte bu oran %95,5’tir. “Kararsızım” seçeneğini son testte işaretleyenlerin oranı %4,5 iken, ön testte ve son testte “katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ön testte “kararsız” olduklarını ifade ederken, son testte bu oran “katılıyorum” seçeneğine kaymıştır. Buradan yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin insan sağlığı konusunda duyarlılıklarının arttığından söz edilebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin ön testte tamamının ifadeye katıldığı görülmektedir. Son testte de “katılıyorum” seçeneğinin işaretlenme yüzdesi oldukça yüksektir.

Tablo 6. Mükemmel Özellikte Bireylerin Oluşturulması Konusunda Öğrenci Duyarlılıkları

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		X	SS
	(3)		(2)		(1)			
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	6	27,3	6	27,3	10	45,5	1,81	,852
D1ST	3	13,6	7	31,8	12	54,5	1,59	,734
D2ÖT	5	22,7	11	50,0	6	27,3	1,95	,722
D2ST	7	31,8	5	22,7	10	45,5	1,86	,888

Öğrencilerin “Fiziksel özellikleri, zekâları ve kişilik özellikleri mükemmel olan bireylerin biyoteknolojik uygulamalarla yaratılmasını doğru buluyorum.” ifadesi için verdikleri cevapların dağılımları incelendiğinde; YTÖ öğrencileri ön testte %27,3 oranında “katılıyorum” seçeneğini tercih

ederken son testte bu seçeneği işaretleyen öğrenci yüzdesi %13,6'dır. "Kararsızım" seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte %27,3 iken son testte bu seçeneği işaretleyen öğrenci yüzdesi %31,8'dir. Ön testte "katılmıyorum" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin oranı %45,5 iken son testte bu oran %54,5'tir. İÖ'de ise ön testte "katılıyorum" seçeneğini tercih eden öğrencilerin oranı %22,5 iken, son testte bu oran %31,8'e yükselmiştir. Ön testte "kararsızım" seçeneğini işaretleyenlerin oranı %50 iken, son testte "kararsızım" seçeneğini tercih eden öğrenci yüzdesi %22,7'dir. "Katılmıyorum" seçeneğini ise ön testte %27,3 oranında öğrenci tercih ederken, son testte bu oran %45,5'e yükselmiştir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ön testte "katılmıyorum" seçeneğini işaretlerken, son testte bu oranın daha da arttığı görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise hem ön test hem son testte "katılmıyorum" seçeneğinin en fazla işaretlenen seçenek olduğu görülmektedir. Ancak son testte "kararsızım" ve "katılmıyorum" seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı azalırken, "katılıyorum" seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak her iki gruptaki öğrencilerin de bireysel farklılıklara karşı duyarlılıklarının uygulamalar sonrasında arttığı sonucu elde edilmektedir.

Tablo 7. *Bulaşıcı Hastalıklarda Biyogüvenlik Önlemlerine Yönelik Öğrenci Duyarlıkları*

	(3)		(2)		(1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	12	54,5	5	22,7	5	22,7	2,31	,838
D1ST	17	77,3	3	13,6	2	9,1	2,68	,646
D2ÖT	11	50,0	8	36,4	3	13,6	2,36	,726
D2ST	15	68,2	5	22,7	2	9,1	2,59	,666

Öğrencilerin "Bulaşıcı hastalıklar, biyogüvenlik önlemlerinin yetersiz olmasından kaynaklanır." ifadesi için verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; Deney 1 öğrencileri ön testte %54,5 oranında "katılıyorum" seçeneğini tercih ederken son testte bu oran %77,3'e yükselmiştir. "Kararsızım" seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte %22,7 iken son testte %13,6 olarak belirlenmiştir. Ön testte "katılmıyorum" seçeneğini işaretleyen öğrenci yüzdesi %22,7 iken son testte bu oran %9,1'dir. Deney 2 grubu ise ön testte öğrencilerin %50'si "katılıyorum" seçeneğini tercih ederken son testte bu oran %68,2'ye yükselmiştir. Bu sonuçlara bakılarak her iki grubunda son testlerde ifadeye katılma oranlarının arttığı görülmektedir.

Tablo 8. *Biyogüvenlik Alanında Sorumlulukları Konusunda Öğrenci Duyarlık Düzeyleri*

	(3)		(2)		(1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	5	22,7	13	59,1	4	18,2	2,04	,653
D1ST	16	72,7	4	18,2	2	9,1	2,63	,657
D1ÖT	3	13,6	14	63,6	5	22,7	1,90	,610

D2ST	7	31,8	12	54,5	3	13,6	2,18	,664
------	---	------	----	------	---	------	------	------

Öğrencilerin “*Biyogüvenlik alanında benim de sorumluluklarım olduğunu düşünüyorum.*” ifadesi için verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; deney1 öğrencileri ön testte %22,7 oranında “katılıyorum” seçeneğini tercih ederken son testte bu oran %72,7’ye yükselmiştir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte %59,1 iken son testte bu seçeneği işaretleyen öğrenci yüzdesi %18,2’dir. Ön testte “katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin oranı %18,2 iken son testte bu oran %9,1’dir. Deney 2 grubu öğrencileri ise ön testte “katılıyorum” seçeneğini tercih eden öğrencilerin oranı %13,6 iken, son testte bu oran %31,8’e yükselmiştir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ön testte “kararsızım” seçeneğini işaretlerken, son testte öğrencilerin daha çok “katılıyorum” seçeneğine yöneldikleri görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise hem ön test hem son testte “kararsızım” seçeneğinin en fazla işaretlenen seçenek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak yaşam temelli eğitimin uygulandığı deney 1 grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında biyogüvenlik konusunda kendilerini daha sorumlu hissettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 9. *Biyoteknolojik Ürünlerin Kullanımı Gelecekte Yeni Hastalıklara Sebep Olması Konusunda Öğrenci Duyarlıkları*

	(3)		(2)		(1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	18	81,8	4	18,2	0	0	2,81	,394
D1ST	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	,294
D2ÖT	13	59,1	7	31,8	2	9,1	2,50	,672
D2ST	20	90,9	0	0	2	9,1	2,81	,588

Öğrencilerin “*Biyoteknolojik ürünlerin kullanımı gelecekte yeni hastalıklara sebep olur.*” ifadesi için verdikleri cevaplar incelendiğinde; deney 1 grubundaki öğrenciler ön testte %81,8 “katılıyorum” seçeneğini işaretlerken, son testte bu oranın %90,9’a yükseldiği görülmektedir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte %18,2 iken son testte bu seçeneği işaretleyen öğrenci yüzdesi % 9,1’dir. Ön testte ve son testte “katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Deney 2 grubunda ise ön testte “katılıyorum” seçeneğini tercih eden öğrencilerin oranı %59,1 iken, son testte bu oran %90,9’a yükselmiştir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son testte daha çok “katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, son testte bu oranın biraz daha arttığı görülmektedir. Öğrenciler ne ön testte ne de son testte “katılmıyorum” seçeneğini tercih etmemişlerdir. İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubundaki öğrenciler ise ön test ve son testte ağırlıklı olarak “katılıyorum” seçeneğini tercih etseler de son testte bu oranın daha da arttığı görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin insan sağlığı ve biyoteknolojinin olumsuz etkileri konusunda duyarlı oldukları görülmüştür.

Tablo 10. *Biyoteknolojik Ürünlerin Coğrafi Olarak Sınırlandırılması Konusunda Öğrenci Duyarlıkları*

	(3)		(2)		(1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	17	77,3	4	18,2	1	4,5	2,72	,550
D1ST	17	77,3	4	18,2	1	4,5	2,72	,550
D2ÖT	8	36,4	10	45,5	4	18,2	2,18	,732
D2ST	19	86,4	1	4,5	2	9,1	2,77	,611

Öğrencilerin “*Tarımda ve hayvancılıkta biyoteknolojik yöntemlerle üretilen ürünlerin belli coğrafi bölgelerle sınırlandırılmasını ve kontrol altında tutulmasını doğru buluyorum.*” ifadesi için verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; Deney 1 grubu öğrencilerinin hem ön test hem de son testte verdikleri cevap yüzdelerinin aynı olduğu görülmektedir. %77,3 “katılıyorum”, %18,2 oranında “kararsızım” ve %4,5 oranında “katılmıyorum” seçenekleri işaretlenmiştir. Deney 2 grubunda ise ön testte “katılıyorum” seçeneğini tercih eden öğrencilerin oranı %36,4 iken, son testte bu oran %86,4’e yükselmiştir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubunu oluşturan öğrencilerin ön testte ve son testte daha çok “katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Deney 2 grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında çoğunlukla fikirlerini değiştirmedikleri görülmüştür. Deney 2 grubundaki öğrenciler ise ön testte daha çok “kararsızım” seçeneğini işaretlerken, son testte bazı öğrencilerin fikir değiştirerek “katılıyorum” seçeneğini uygun buldukları gözlemlenmiştir. Bulgulara dayanarak öğrencilerin deney 2 grubu öğrencilerinin biyogüvenlik duyarlılıklarının uygulama sonrası arttığı bulunmuştur.

Tablo 11. *İthalat ve İhracatta Biyogüvenlik Önlemlerine Yönelik Öğrenci Duyarlıkları*

	(3)		(2)		(1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	19	86,4	3	13,6	0	0	2,86	,351
D1ST	21	95,5	1	4,5	0	0	2,95	,213
D2ÖT	21	95,5	1	4,5	0	0	2,95	,213
D2ST	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	,294

Öğrencilerin “*İthalat ve ihracatı yapılan ürünlerin kontrol edilmesini desteklerim*” ifadesi için verdikleri cevaplar incelendiğinde; Deney 1 öğrencileri ön testte %86,4 oranında “katılıyorum” seçeneğini işaretlerken, son testte bu oranın %95,5’e yükseldiği görülmektedir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ön testteki oranı %13,6 iken son testte bu oran %4,5 olarak bulunmuştur. Deney 1 grubu öğrencileri ne ön testte ne de son testte “katılmıyorum” ifadesini işaretlemişlerdir. Deney 2 grubu ise ön testte “katılıyorum” seçeneğini tercih eden öğrencilerin oranı %95,5 iken, son testte bu oran %90,9’dur. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 grubu ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hem ön test

hem son testte “katılıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin ithal ve ihraç edilen ürünlerin kontrol edilmesine yönelik uygulama öncesinde ve sonrasında duyarlı görülmüştür.

Tablo 12. *Biyogüvenlikte Ülkelerin Sorumluluklarına Yönelik Öğrenci Duyarlıkları*

	(3)		(2)		(1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%		
D1ÖT	4	18,2	3	13,6	15	68,2	1,50	,801
D1ST	5	22,7	2	9,1	15	68,2	1,54	,857
D2ÖT	3	13,6	5	22,7	14	63,6	1,50	,740
D2ST	2	9,1	5	22,7	15	68,2	1,40	,666

Öğrencilerin “*Biyogüvenlik önlemlerini, sadece biyoteknolojik ürün üretimi yapan ülkelerin almasının yeterli olduğunu düşünüyorum.*” ifadesi için verdikleri cevapların dağılım oranları incelendiğinde; Deney 1 grubu öğrencileri ön testte %18,2 oranında “katılıyorum” seçeneğini işaretlerken son testte bu oranın %22,7’ye yükseldiği görülmektedir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise ön testte %13,6 iken son testte bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin yüzdesi %9,1’dir. “Katılmıyorum” seçeneği ise hem ön testte hem de son testte öğrencilerin %68,2’si tarafından işaretlenmiştir. Deney 2 grubu öğrencileri ise ön testte “katılıyorum” seçeneğini tercih eden öğrencilerin oranı %13,6 iken, son testte bu oranın %9,1’e düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin %22,7’si hem ön testte hem de son testte “kararsızım” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 1 ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin çoğunlukla ön testte ve son testte “katılmıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin biyogüvenlik ile ilgili duyarlılıklarının arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmada işbirliği ve yaşam temelli öğrenme yaklaşımlarının ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenliğe yönelik duyarlıklarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada yaşam temelli öğrenmede öğrencilerin ortalama puanları $X=73,95$ ’den $X=76,72$ ’e yükselirken benzer şekilde işbirliği ile öğrenmede de ortalama puan $73,22$ ’den $76,95$ ’e yükseldiği görülmüştür. Bu sonuca göre hem işbirliğiyle öğrenme hem de yaşam temelli öğrenme yaklaşımları biyoteknoloji ve biyogüvenliğe karşı duyarlılığı benzer şekilde geliştirmiştir. Biyoteknolojik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan biyogüvenlik önemli bir sosyobilimsel konudur. Sosyo-bilimsel konular, bilimle kavramsal ve teknik bağlantıları olan polemik sosyal konulardır (Sadler vd., 2004; Driver vd., 2000; Sadler & Zeidler 2005). Sosyo-bilimsel sorunlar, kendilerini belirli bir çözümü olmayan, ancak birçok potansiyel çözümü olan problemler olarak sunma eğilimindedir. Çözümler bilimsel ilkelere dayanmaktadır, ancak problemler sosyal, politik, ekonomik ve etik disiplinlerle bağlantılı olduğundan bilimsel ilkelerle tam olarak çözülememektedir (Sadler, 2011). Yaşam temelli ve işbirliğiyle öğrenme yaklaşımları sosyobilimsel konuların öğrenilmesinde sıkça kullanılan yaklaşımlardır.

Bu çalışmada da biyogüvenlik eğitiminde yaşam temelli ve işbirliğiyle öğrenme yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Her iki yaklaşımında biyogüvenliğe karşı duyarlılıkta olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Sosyobilimsel konularda tutum ve duyarlılık geliştirilmesinde hem yaşam temelli öğrenme yaklaşımının (Bennet & Luben, 2006; Kutu & Sözbilir, 2011; Karip & Kömek, 2014; Şahin & Demir, 2018; Aslangiray & Su Gezer, 2023) hem de işbirlikli öğrenme yaklaşımının (Kyndt vd., 2013; Tarhan vd., 2013; Oyarzun & Morrison, 2013; Genç & Şahin, 2015; Kılıç, 2016; Çavdar, 2016; Alias vd., 2018; Aydoğan, 2019; İleri, 2019) etkili olduğunu birçok araştırmada ortaya koyulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da bunlarla örtüşmektedir. Uluslararası çalışmalar biyogüvenliğe karşı duyarlılık ve tutum geliştirmede uygulanan eğitim programlarının da etkili olduğunu ortaya koymuştur (Ulusal Araştırma Konseyi, 2009a; Mancini & Reville, 2008; Minehata & Shinomiya, 2010). Biyogüvenlik eğitimi için öğretim yaklaşımı yanında eğitim programlarının yenilenmesine ve biyogüvenlik alanında yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Minehata & Friedman 2009; Minehata, 2010). Japonya’da yapılan bir çalışmada müfredat, zaman, literatür, uzman ve bu konuda yetişmiş öğretmen azlığının biyogüvenlik eğitiminin önündeki engeller olduğu ortaya koymuşlardır (Matsuura & Shaw, 2015). Filipinlerde yapılan bir çalışmada çiftçilerin biyogüvenlik ile ilgili bilgi ve tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiş (Mateo vd., 2020; Mutch, 2014). Minehata vd., (2013) yükseköğretimde biyogüvenlik eğitimi için olası yaklaşımları, kaynakları ve programları sunmayı hedeflemişler ve örnek bir program geliştirmişlerdir. Biyogüvenlik eğitim programında biyoterör, biyolojik ve kimyasal silahlar sözleşmesi, toplum sağlığını etkileyen İspanyol gribi, çocuk felci, Covid 19 gibi salgın hastalıklara ve biyoteknolojinin kötüye kullanılması riskini en aza indiren önleyici politikalar yer verilmesi önerilmiştir (Bradford Üniversitesi, 2011). Yapılan çalışmalar biyogüvenlik eğitimi ile öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi hedeflemiştir (Ram, 2021; Mitlin & Thompson 1995; Fraser vd., 2006; Avery & Hoxhallari 2017). Biyogüvenlik ile ilgili bugüne kadar yapılan çalışmaların çoğu yetişkinlerle yapılmıştır. Bu çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinde biyoteknoloji ve biyogüvenliğe karşı duyarlılık geliştirilmeye çalışılmıştır. Sonuçlar yetişkinlerle yapılan çalışmaların bulgularıyla benzer olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada biyoteknoloji ve biyogüvenliğe duyarlılık anketindeki bazı maddelerin betimsel analizine de yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %90,9’u GDO’lu besinleri tüketmeyi sakıncalı görmüşlerdir. Ancak genetiği değiştirilmiş organizmaların zor şartlara ve farklı iklimlere ayak uydurabilmesi konusunu ise avantaj ya da dezavantaj olarak değerlendirememiş, büyük oranda (son test %54,5) kararsız kalmışlardır. Avrupa’da altı farklı ülkeden lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmanın bulgularında da öğrencilerin %43’ünün GDO’lu ürün tüketimine karşı olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir ve aynı çalışmada öğrencilerin bilgi eksikleri olduğu da vurgulanmıştır (Vanderschuren vd., 2010). Öğrencilerin küresel düzeyde benzer duyarlıklar sergilemeleri, bu davranışlarının bilgi eksikliklerinden kaynaklı olabileceğini akıllara getirmektedir. Öğrenciler, genetiği değiştirilmiş organizmaların zor şartlara ve farklı iklimlere ayak uydurabilmesi konusunu ise avantaj ya da dezavantaj olarak değerlendirememiş, büyük oranda (%54,5) kararsız kalmışlardır. Genetiği değiştirilmiş organizmaların kullanımını küresel açlığın engellenebilmesi için destekleyeceklerini ifade eden öğrencilerin oranı özellikle son testte (ön test %59,1 son test %68,1) artmıştır. YTO grubunda bu oran son testte İÖ grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Temelli & Kurt (2011) üniversite öğrencileri ile

gerçekleştirdikleri çalışmada benzer bir soru olan küresel açlığın transgenik ürünlerle önlenip önlenemeyeceğini sorusunu öğrencilere yöneltmiş ancak öğrencilerin çok azı bu soruya önlenebilir cevabını vermiştir. Bu çalışma ile karşılaştırıldığında yaş faktörü, sınıf düzeyi ya da çalışmaların uygulama yılları arasındaki farklılığın öğrenci fikirlerinde değişiklik yaratmış olabileceği düşünülebilir.

Her iki grup öğrencileri de küresel açlığı engellemek için biyoteknolojik ürün kullanımını desteklerken, doğal kaynakların korunması konusunda biyoteknolojik ürünlerin kullanımına büyük oranda destek vermemişlerdir. Buradan öğrencilerin biyoteknolojik ürün kullanımına sıcak bakmadıkları ancak zaruri durumlarda kullanımını destekledikleri çıkarımı yapılabilir. Aktaş (2020) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış; katılımcıların GDO'ları en fazla insan sağlığına verdiği zararlar nedeniyle riskli olarak gördüklerini, ilaç ve tıp alanında hastalıkların iyileştirilmesinde ve besin kıtlığının yaşandığı yerlerde gıda ihtiyacının karşılanmasında faydalı olacağı düşüncesiyle bazı GDO'lu ürünlerin kabul edilebilir bulduklarını belirtmiştir. Amerika'da üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışma sonucunda da son testlerde öğrencilerin büyük bir bölümünün tarımsal üretimde biyomühendislik ürünlerinin kullanımına sıcak baktıkları ve dünya üzerinde açlığın bu şekilde son bulacağını düşündükleri belirtilmiştir (Carter vd., 2016). Palmieri vd., (2020) çalışmalarında bu tür tepkiler gösteren bireyleri "postmodern etik tüketici (postmodern ethical consumer)" kavramı altında toplamış, etik niteliklere önem veren ancak biyoteknoloji alanındaki ilerlemeyi ve yeni keşifleri kabul etmeye istekli olan bireyler olarak tanımlamıştır.

Yapılan bu çalışmada uygulama öncesinde her iki grup öğrencilerin sadece %31,8'inin biyoteknolojik çalışmaların biyolojik çeşitliliği azaltacağını düşünürken, uygulama sonrasında bu oranlar YTÖ grubunda %45,5, İÖ grubunda ise %63,6'ya çıkmıştır. Ancak uygulama sonrasında bile öğrencilerin büyük bir bölümünün kararsız olduğu görülmüştür. Benzer bir ifade olan biyoteknolojik çalışmaların canlıları tek tip hale getirebileceği ifadesi ise hem ön testlerde (%59,1) hem de son testlerde (%77,2) öğrencilerin büyük çoğunluğunun katıldığı bir ifadedir. Bu iki maddenin sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin canlıların tek tip olması ile biyoçeşitlilik arasında bir bağ kuramadıkları ya da canlı çeşitliliğine yönelik duyarlı olmadıkları çıkarımı yapılabilir. Özel vd. (2009) lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin canlıların genetik yapısına olan müdahalelerin ekosisteme zarar vereceğinden ve doğal habitattaki bitkilerin nesillerini tehlikeye sokacağından kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. İki çalışma karşılaştırıldığında öğrencilerin yaş ve sınıf seviyelerinin biyolojik çeşitliliğe olan duyarlılıklarında etkili olduğu düşünülebilir. Özel vd. (2009) araştırmalarında öğrencilerin yaşlarının arttıkça, bilgi düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazındaki çalışmalarda bu bulguyu destekler niteliktedir. Dawson (2007), 12- 13 yaşlarındaki öğrencilerin diğer üst yaş grubundaki öğrencilere göre daha yetersiz bir anlamaya sahip olduklarını, Dawson & Schibeci (2003) ise 15 yaş grubundaki öğrencilerin 16 yaş grubu öğrencilere göre biyoteknoloji ile ilgili daha az bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularının öğretim programlarına geç dahil edilmesinden kaynaklı da olabilir. Öğrenciler biyoteknolojik çalışmalar ile bilgileri 8.sınıfa kadar televizyonda izledikleri ya da okudukları yayınlardan edinmekte; bu durum da kavram yanlışlarına ve eksik öğrenmelere sebep olmaktadır. İtalya'da lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, eğitim türünün de öğrencilerin GDO konusunda bilgi ve algı düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Teknik ve fen bilimleri programlarındaki öğrencilerin

sosyal bilimler programındaki öğrencilerden daha yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Palmieri vd., 2020).

Öğrencilerin büyük oranda genetik çalışmaların yan etkileri ve insanların genlerinde yapılan değişikliklerin sonuçları konusunda bilgi sahip olmak istedikleri de bulgular arasındadır. Öğrencilerin %95,5'i son testte insanların ilaçlar, tarım ürünleri ve hayvansal gıdaların içeriği ile bilgilendirilmesi gerektiği ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan öğrencilerin biyoteknolojik çalışmalar hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istedikleri ve insan sağlığı konusunda duyarlı oldukları yorumu yapılabilir. Amerika'da üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, bireylerin tutum ve davranış ilişkisi hakkında çok çarpıcı bir sonuç elde edilmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun GDO'lu gıdaların etiketlenmesi gerektiği ve GD gıdaların zararlı olduğunu düşünmelerine rağmen, kendilerine verilen gıdalarda etiketlemeye dikkat etmedikleri görülmüştür (Oselsky vd., 2021). Günümüzde toplum; sigara ya da alkol kullanımı, fast food beslenme alışkanlıkları gibi durumlarda da bu çalışma sonuçlarına benzer bir tutum-davranış çelişkisi sergilemektedir. Aynı yaklaşımın biyoteknolojik ürünlere de devam etmesinin gelecekte biyogüvenlik uygulamalarını tehlikeye atıp atmayacağını ise bize zaman gösterecektir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında özellikle son testte öğrencilerin %93,1 oranında ithalat ve ihracat ile biyogüvenlik arasında bağlantı kurabildikleri görülmektedir. İthalatı ya da ihracatı yapılan ürünlerin biyogüvenlik kriterlerine göre kontrol edilmesinde hem fikir olmuşlardır. Tarımda ve hayvancılıkta biyoteknolojik yöntemlerle üretilen ürünlerin belli coğrafi bölgelerle sınırlandırılmasını ve kontrol altında tutulmasını doğru bulan öğrenci sayısı YTÖ grubunda ön test ve son testte aynı kalırken (%77,3), İÖ grubunda %36,4'ten %86,4'e yükselmiştir. İÖ grubu için coğrafi sınırlandırmaların transgenik ürünlerin taşınmasını engelleyeceği fikrini edinmelerinde uygulama sürecinin etkili olduğundan söz edilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin biyoteknolojik ürünlerin kontrolsüzce yayılması ve taşınmasını uygun bulmadığını ve biyogüvenlik konusunda duyarlı olduklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çok azı (%18,1) uygulama öncesinde biyogüvenlikle ilgili kendilerine düşen sorumluluklar olduğu fikrine katılmışlardır. Uygulama sonrasında ise bu oran YTÖ grubunda %72,7'ye, İÖ grubunda ise %31,8'e yükselmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı biyogüvenlik önlemlerini uluslararası önlemler olarak görmekte, bireylerinin fikirlerinin bu konuda anlamlı olmayacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu biyogüvenlikle ilgili uzman kişilerden bilgi almaya ve seminerlere katılmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler son testte %75 oranında çevre kirliliğinin önlenmesinde biyoteknolojik faaliyetlerin önemli olduğu ifadesine katılmışlardır. Diğer bir ifadeyle ise biyogüvenlik önlemler alınmazsa biyoteknolojik ürünlerin çevre kirliliğine sebep olacağı konusunda son testte %85 oranında hem fikir olmuşlardır. Bu iki ifadenin sonucu değerlendirilirse öğrencilerin biyoteknolojinin olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabileceğinin farkında olduğu söylenebilir. Olumsuz sonuçlara karşı da biyogüvenlik önlemler almayı zorunluluk olarak görmektedirler.

Çalışma sonucunda 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknolojiyi sadece olumlu ya da olumsuz bir alan olarak algılamayıp, ikilemlerden oluşan sosyobilimsel bir konu olarak gördükleri ve eleştirel bakabildikleri bulunmuştur. Bu çalışma ilköğretim öğrencileriyle yapılan öncü

çalışmalardandır. Günümüzde artan biyoteknolojik ve biyogüvenlik tehditlerine karşı erken yaşta öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu kavramların farklı yaş gruplarıyla ve farklı öğretim teknikleriyle yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, B., & Yaman, M. (2011). The effects of context-based learning on students' levels of knowledge and interest. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 1-10.

Avery, H., & Hoxhallari. I. (2017). From policy to practice: Roma education in albania and sweden. *The Urban Review*. 49(3), 463-477.

Açıkgöz, K. (1992). *İş birlikli öğrenme-kuram araştırma uygulama*. Uğurel Matbaası.

Akdaş, E. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, turum ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslangiray, H. & Usta Gezer, S. (2023). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş react stratejisinin öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 74-102

Atlas, R., Campbell, P....., & Yamamoto K. (2003). Statement on the consideration of biodefence and biosecurity. *Nature*, 20, 421(6925), 771

Aydoğan, (2019). *Simülasyon destekli işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi: Dna ve genetik kod ünitesi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "maddenin halleri ve ısı ünitesi"nin öğretiminde işbirlikli öğrenme temelli bilimsel mektupların kullanılmasının öğrencilerin tutum, başarı ve bilimsel-okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Bennett, J., & Holman, J. (2003). Context-Based approaches to the teaching of chemistry: what are they and what are their effects? J. K. Gilbert, O. D. Jong, R. Justi, D. F. Treagust, J. H. V. Driel (Ed). *Chemical education: Towards research-based practice* içinde. (ss.165-185). Kluwer Academic.

Bennett, J., & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: the salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1015

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

BTWC (1975). https://en.wikipedia.org/wiki/Biological_Weapons_Convention.

BTWC (2008). <https://www.nti.org/education-center/treaties-and-regimes/convention>

CBD (2000). *Cartagena protocol on biosafety to the convention on biological diversity: text and annexes. secretariat of the convention on biological diversity*, Montreal, QC.

Center for Disease Control and Prevention(CDC) (2009). *Biosafety in microbiological and biomedical laboratories*. 5th Edition.

Chester, V. (2009). *The relationship between cooperative learning and physics achievement in minority students*. Walden University.

Codex Alimentarius Commission, (1999). *What is organic agriculture? FAO/WHO Codex Alimentarius Commission*.

Cooper, S., Yeo, S.,& Zadnik, M. (2003). Australian students views on nuclear issues: Does teaching alter prior beliefs? *Physics Education*, 38,123–129.

Çavdar, O. (2016). *İş birlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle birlikte kullanılmasının 7. sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin anlaşılmasına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çekiç Toroslu, S. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7e öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanılığası ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dando, MR., Rappert, B. (2005). *Codes of conduct for the life sciences: Some insights from UK academia*. Bradford Briefing Papers.

http://www.brad.ac.uk/acad/%20sbtwc/briefing/BP_16_2ndseriesPdf

Dağlı, A. (2021). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanımına etkisi: evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Day, S. P., & Bryce, T. G. (2013). The benefits of cooperative learning to socio-scientific discussion in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1533-1560.

Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. The Free Press.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3%3C287::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-A](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3%3C287::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-A)

Eshietedoho, C. G. (2010). *The effects of cooperative learning methods on minority ninth graders in earth and space science*. Degree of Doctor of Education, Nova Southeastern University, United States.

FAO (1999). *The state of food and agriculture 1999: hunger declining, but unevenly*. <http://ftp.fao.org/docrep/fao/meeting/012/k1915e.pdf>

FAO (2002). <https://www.fao.org/documents/card/en/c/Y6000EN/>

FAO (2006). *Biosafety Within a Biosecurity Framework: Contributing to Sustainable Agriculture and Food Production*. Expert consultation, Food and Agriculture Organisation of the United Nations.

FAO, (2007). <https://www.fao.org/documents/card/fr/c/80a57cb8-da7e-5cf4-a767-afb9b2a1fed5/>

Feagins, R. (2002). *Cooperative learning in a junior high school life science class*. Master's thesis, The Faculty Of Pasific Lutheran University, United States.

Fitt, G.P, Llewellyn, D.J. (1995). Field evaluation of insect tolerant transgenic cotton. *Proceedings of the 4th Pacific Rim biotechnology conference*. 6th-9th February, Melbourne, Australia.

Franco-Perez, E., Montesinos-López, O., Martinez, J., Palma, A., Ruiz, J., & Sandoval-Carrillo, S. (2020). Perceptions and attitudes of university students of five mexican public institutions on the labeling of products made with genetically modified organisms. *International Journal of Business and Management*, 15(5), 46.

Fraser, E.D., Dougill, A.J., Mabee, W.E., Reed, M., & McAlpine, P. (2006). Bottom up and top down: analysis of participatory processes for sustainability indicator identification as a pathway to community empowerment and sustainable environmental management. *Journal of Environmental Management*, 78(2), 114–27

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.

Genç, M. & Şahin, F. (2015). The effects of cooperative learning on attitude and achievement. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(1), 375-396.

Gómez-Tatay, L. & Hernández-Andreu, J. M. (2019). Biosafety and biosecurity in synthetic biology: a review. *Critical Reviews in Environmental Science and Technology*, 49(17), 1587-1621.

Gorski, A., Spier, R.E. (2010). Special issue section: The advancement of science and the dilemma of dual-use. *Science and Engineering Ethics*, 16(1), 1–219.

Gragg, R. D. S. (2011). Evaluation of initial environmental engineering sustainability course at a minority serving institution. *Sustainability the Journal of Record*, 4(6), 297-302.

Hırca, N. (2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 313-325.

Hoşbaş, A. A. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. VE-GA Yayınları.

<https://absa.org/online-education/>

<https://www.biosafety.be/content/biosecurity>

<https://studiekiezer.ugent.be/postgrade-studies-in-biosafety-in-plant-biotechnology-en>

<https://training-formation.phac-aspc.gc.ca%29%20/course/index.php?categoryid=2>

İleri, Y. E. (2019). *Fen bilimlerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı'nın akademik başarıya etkisinin incelenmesi: bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Inter-Academy Panel, (2005). *IAP statement on biosecurity*. 2005. <http://www.interacademies.net/File.aspx?id=5401>

Inglesby TV, Henderson DA. (2012). Biosecurity and bioterrorism: biodefense strategy, practice, and science a decade in biosecurity introduction. *Biosecur. Bioterror*, 10(1), 5.

Jernigan, JA, Stephens, DS, Ashford, DA, Omenaca, C, Topiel, MS, Galbraith, M, et al. (2001). Bioterrorism-related inhalational anthrax: the first 10 cases reported in the united states. *Emerg Infect Dis.*, 7, 933–44.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002) Learning together and alone: overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.

Karip, F., & Kömek, E. Ekici, G.(Ed). (2014). *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları I. bağlam temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı*. Pegem Akademi.

Karslı Baydere, F., & Aydın, E. (2019). Bağlam temelli yaklaşımın açıklama destekli react stratejisine göre 'göz' konusunun öğretimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(2), 755 - 791.

Kılıç, Y. (2016). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi vücutumuzun bilmecesini çözelim ünitesinde sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıncal, R.Y., Ergül, R., & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.

Knoef, M. J. (2017). *Attending to the knowledge, skills, and attitudes of teachers and students: Guidelines for context-based chemistry curricula*. Master Educational Science and Technology, University of Twente Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences Enschede, Netherland.

Kohi, Y. (2006). *Challenges in implementing biosafety systems in developing countries. in: towards a common regional policy, regulatory and biosafety framework on genetically modified organisms in east stakeholders*. Consultative Workshop. Entebbe, Uganda. PBS Eastern Africa, ss.14-38. <http://www.biovisioneastfrica.com/>

Kömürkaraoğlu, S. (2011). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli arcs öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "hayatımızda kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(1), 29-62.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A metaanalysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.

McFarlane, D. & Ogazon, A. (2011). The challenges of sustainability education. *Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3), 81-107.

Macmillan, H. & Tampoe, M. (2000). *Strategic management. process, content and implementation*. Oxford University Press Inc. New York.

Mancini, G. & Revill, J. (2008). *Fostering the biosecurity norm: Biosecurity education for the next generation of life scientists. university of bradford; Bradford.* http://www.brad.ac.uk/bioethics/media/SSIS/%20Bioethics/docs/European_Case_study.pdf.

Martens, P. (2006). Sustainability: Science or fiction? sustainability science. *Practice and Policy*, 2(1), 36-41.

Mateo, J.P., Campbell, I., Cottier-Cook, E.J., Luhan, M.R.J., Ferriols, V.M.E.N., Hurtado, A.Q. (2020). Analysis of biosecurity-related policies governing the seaweed industry of the Philippines. *J. App. L. Phycol.* 32, 2009–2022

Matsuura, Shohei, & Shaw, Rajib. (2015). Exploring the possibilities of school-based recovery and community building in toni district, kamaishi. *Natural Hazards*, 75(1), 613–633

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı talim terbiye kurulu (TTKB). <http://e-mufredat.meb.gov.tr>

Miller, S., & Selgelid, M.J. (2007). Ethical and philosophical consideration of the dual-use dilemma in the biological sciences. *Science and Engineering Ethics*, 13(4), 523–580.

Minehata, M., & Friedman, D. (2009). *Biosecurity education in Israeli research universities: Survey report. research report for the wellcome trust project on building a sustainable capacity in dual-use bioethics.* The Institute for National Security Studies. http://www.brad.ac.uk/acad/%20sbtwc/dube/publications/Israel_BioSecReport_Final.pdf

Minehata, M. (2010). *An investigation of biosecurity education for life scientists in the asia pacific region. research monograph for the wellcome trust project on building a sustainable capacity in dual-use bioethics.* University of Exeter and University of Bradford; Exeter and Bradford. <http://www.internationalbiosafety.org/English/Biosafety-Studies.asp>

Minehata, M., & Shinomiya, N. (2010). *Japan: Obstacles, lesson and future. in: rappert, b., editor. educationand ethics in the life sciences: strengthening the prohibition of biological weapons.* Australian National University E Press, (ss. 93-114). http://epress.anu.edu.au/education_ethics.html

Minehata, M., Sture, J., Shinomiya, N., Whitby, S. & Dando, M. (2013). Promoting education of dual-use issues for life scientists: a comprehensive approach. *Journal of Disaster Research*, 8. 674-685.

Mitlin, D. & Thompson, J. (1995). Participatory approaches in urban areas: strengthening civil society or reinforcing the status quo? *Environment and Urbanization*, 7, 231-250.

Montagu, M.V. (2020). The future of plant biotechnology in a globalized and environmentally endangered world. *Genetics and Molecular Biology*, 43, 1.

Murphy, P., Lunn, S., & Jones, L. (2006). The impact of authentic learning on students' engagement with physics. *The Curriculum Journal*, 17, 229–246.

Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: what can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5–22.

National Research Council.(2009). *A Survey of attitudes and actions on dual-use research in the life sciences: a collaborative effort of the national research council and the american association for the advancement of science*. National Academies Press. http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12460

Ndolo, D.O., Wach M., Rüdelsheim, P.C. W. (2018). A Curriculum-Based approach to teaching biosafety through elearning. *Front. Bioeng. Biotechnol.* 6, 42.

OECD. (2007). *Best practice guidelines on biosecurity for BRCS*. OECD.

Oh, P.S. & Shin, M.K. (2005). Students' reflections on implementation of group investigation in korean secondary science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 327–349.

Okebukola, P. A. (1986). Cooperative learning and students' attitudes to laboratory work. *School Science and Mathematics*, 86, 582-590.

Okur Akçay, N. (2012). *Kuvvet ve hareket konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Oselinsky, K., Johnson, A., Lundeberg, P., Johnson Holm, A., Mueller, M., & Graham, D. J. (2021). GMO food labels do not affect college student food selection, despite negative attitudes towards gmos. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1761.

Oyarzun, B. A., & Morrison, G. R. (2013). Cooperative learning effects on achievement and community of inquiry in online education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 14(4), 181–194.

Öztürk, D. (2011). *İlköğretim 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ayın evreleri konusunda kavram yanlışları ve kavram değişimlerinin işbirliğine dayalı ortamda incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Peacock, J.W. (1996). Role of biotechnology in crop productivity and sustainability. *Proceedings of the 10th International Biotechnology Symposium*. August 25th-30th, Sydney, Australia.

Ram, R., France, B., & Birdsall, S. (2016). Why biosecurity matters: students' knowledge of biosecurity and implications for future engagement with biosecurity initiatives. *Research in Science and Technological Research*, 34(1), 69–84.

Ram, R. (2021). Community responses to biosecurity regulations during a biosecurity outbreak: an auckland, New Zealand case study. *Community Development*, 52(1), 42–60.

Rappert, B., Chevrier, M.I., & Dando, M.R. (2006). In-Depth implementation of the btwc: education and outreach. *Bradford Review Conference Papers*. http://www.brad.ac.uk/acad/sbtwc/%20briefing/RCP_18.pdf

Rusçuklu, P. (2017). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin ''maddenin tanecikli yapısı'' ünitesindeki akademik başarı ve kalıcılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71–93.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112–138.

Sadler, T. D. (2011). Socio-Scientific Issues-Based Education: What We Know About Science Education in the Context of SSI. In T. D. Sadler (Ed). *Socio-Scientific issues in the classroom: teaching, learning and research*, 355–369. Springer.

Sarı, Ö. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanında bağlama dayalı yaklaşımın benimsendiği bir materyalin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarı Ay, Ö. (2017). *Yaşam temelli fen eğitiminin öğrenci başarısına ve çevre bilinci üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sharan, S., & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). The group investigation method of cooperative learning in the classroom. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb, & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in education* (ss. 14-46). Brigham Young University Press.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429.

Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

Slovinsky, E., Kapanadze, M., & Bolte, C. (2021). The effect of a socio-scientific context-based science teaching program on motivational aspects of the learning environment. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(8), 1-16

Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H., & Yıldırım, A. (2007). Kimya eğitiminde içeriğe/ bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları. (s.108). *Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, 20-22 Haziran, 2007.

Steinfeld, J. I. & Mino, T. (2009). Education for sustainable development: The challenge of trans-disciplinarity. *Sustainability Science*, 4(1), 1-2.

Stevenson, R. B., Ferreira, J. A. & Emery, S. (2016). Environmental and sustainability education research, past and future: three perspectives from late, mid, and early career researchers. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(1), 1-10.

Sture, J. (2010a). *Dual-use awareness and applied research ethics: a brief introduction to a social responsibility perspective for scientists*. University of Bradford. <http://www.dualusebioethics.net/Monographs>

Sture, J. (2010b). Educating scientists about biosecurity: lessons from medicine and business. In: Rappert, B., Editor. *Education and ethics in the life sciences: strengthening the*

prohibition of biological weapons. (pp. 35-53. Australian National University E Press. http://epress.anu.edu.au/education_ethics.html

Şahin, F. & Demir, İ. (2018). Yaşam temelli öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ağız ve diş hijyeni konusunda kavram öğrenmelerine, fen bilimlerine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi. (ss.327-347). *V. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu*,

Şensoy, Ö., & Gökçe, B. (2017). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 37-52.

Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ogunç, A., Sesen, B.A. (2013). A Jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: physical and chemical changes. *Research in Science and Technological Education*, 31(2), 84-203.

United Nations Security Council Resolution (UNSCR). (1945). <https://www.un.org/securitycouncil/s/res/1945-%282010%29>

University of Bradford. (2011). Dual-use bioethics.net. <http://www.dualusebioethics.net/>

World Health Organization WHO (2004). *The world health report 2004, changing history*. 96.

World Health Organization (WHO) (2007). *Everybody's business. strengthening health systems to improve health outcomes: WHO's a framework for action*. http://www.who.int/healthsystems/strategy/everybodys_business.pdf

World Health Organization. (2016). *International health regulations (2005), 3rd ed. world health organization*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/246107>

Yalçın, O. (2020). *Disiplinlerarası bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı fizik öğretim programının uygulanma süreci ile öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal açıdan yarattığı değişimin incelenmesi*. Doktora tezi, Çukuruva Üniversitesi, Adana.

Yaşar, I. Z. (2021). *Maddenin tanecikli yapısının teknoloji destekli işbirlikli öğretiminin makroskobik/mikroskobik geçişleri sağlamaya ve bazı değişkenlere etkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yener, H. (2022). A study on effects of system thinking and decisionmaking styles over entrepreneurship skills. *Turkish Journal of Engineering*, 6(1), 26-33.

Yıldırım, H. İ., & Dağistanlı, F. (2020). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarı düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 106-132.

Yiğit, F. (2021). *Akran destekli ve birlikte öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Sage.

Yu, Y. & Fanqiang, B. & Zhou, H. & Wang, Y. & Cui, J. & Wang, X., Nie, G. & Xiao, H. (2020). Biosafety materials: an emerging new research direction of materials science from covid-19 outbreak. *Materials Chemistry Frontiers*. 4, 7.



Şemseddin Semerkandî'nin (Ö. 722/1322) Filozoflara Yönelik Eleştirisi: Hudûs Teorisi Bağlamında Bir İnceleme

Shams al-Dīn al-Samarqandī's (D. 722/1322) Criticism of The Philosophers: An Analysis in The Context of The Hudūs Theory

Ömer Sadıker

Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Çukurova University, Türkiye
01sadiker@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7937-1901>

Makale geliş tarihi / First received : 31.08.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 10.10.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Makalemiz doküman incelemesine dayandığı için etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 16%

Atf bilgisi / Citation:

Sadıker, Ö. (2023). Şemseddin Semerkandî'nin (ö. 722/1322) filozoflara yönelik eleştirisi: hudûs teorisi bağlamında bir inceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 335-351.

ÖZ

İslam düşüncesinin temel ilimlerinden Kelâmın araştırma alanlarından biri de başlangıcı ve geleceği itibarıyla âlem/evren olmuştur. Evreni açıklarken istidlal yöntemlerinin temelinde fizik ilminin konusu olan cevher-araz/atom teorisini yerleştiren kelâmcılar, onu teolojik amaçla değerlendirmişler ve bu metotla âlemin hudûsünü ispatlama yoluna gitmişlerdir. Evrenin hudûsü problemini eserlerinde ele alan kelâmcılardan biri de kelâm, felsefe, mantık, matematik, astronomi ve diyalektik alanlarındaki eserleriyle bilinen Şemseddin Semerkandî'dir. O, filozofların Tanrı'yı ilk neden, âlemi de onun malûlû görmeleri üzerinden (sudûr teorisi) evreni zamansal açıdan kadîm saymalarına karşılık, hudûs kavramını "bir şeyin hiçlikten sonra varlık kazanmasıdır" şeklinde tanımlamış ve varlık aşamasından önceki hiçliğe/yokluğa ısrarla vurgu yapmıştır. Semerkandî, çalışmamızın odağında olan eserlerinde Grek filozoflarının ve kelâmcıların evrenin zamansallığına yönelik yaklaşımlarını objektif bir bakış açısıyla aktarmıştır. Evrenin hareket-sükûn, sonluluk ve sınırlılık, bileşik olmak, ortaklık olguları açısından bütün bileşenleri ile hâdis, bunun karşısında yegâne kadîm/ezelî varlığın da Allâh olduğunu vurgulayarak filozofların âlemin ezeliyeti anlayışını reddetmiştir. Daha çok icmalen dile getirilen hudûs teorisini evrenin tözsel değişimi üzerinden detaylıca izah etmiştir. Semerkandî, Kozmoloji ve Kelâm ilmini bir bütün olarak ele almış, âlemin ontik ve kozmik yönüne bütüncül yaklaşmış, aklın ve tabiatın birlikte değerlendirilerek anlaşılması gerektiğinin özgün örneğini vermiştir. Çalışmamızda "tasvir" yöntemi kullanılmış, bu yöntemle muhteva teolojik ve epistemik yönüyle izah edilmiştir. Arıştırmada Semerkandî'ye ait kaynaklara müracaat edilmekle birlikte merkezde onun Kelâm alanında yazmış olduğu *es-Sahâîfü'l-İlâhiyye* ve şerhi *el-Maârif fi Şerhi's-Sahâîf* yer almıştır.

Anahtar kelimeler

Kelâm, âlem, hudûs, kıdem, Şemseddin Semerkandî.

ABSTRACT

One of the research areas of Kalam, one of the basic sciences of Islamic thought, has been the universe in terms of its beginning and future. The theologians, who placed the quintessence-symptom/atom theory, which is the subject of the science of physics, as the basis of their deduction methods while explaining the universe, evaluated it for theological purposes and tried to prove the boundaries of the universe with this method. Shams al-Din al-Samarqandî who is known for his works in the fields of theology, philosophy, logic, mathematics, astronomy, and dialectics is one of the theologians who addressed the problem of the origin of the universe. In contrast to the philosophers' argument about the God as the first cause and the universe as its effect (the theory of sudûr), he defined the concept of hudûs as "the coming into existence of something after nothingness" and insisted on the nothingness/non-existence before the stage of existence. In his works, which are the focus of our study, al-Samarqandî conveyed the approaches of Greek philosophers and theologians towards the temporality of the universe from an objective perspective. He rejected the philosophers' understanding of the eternity of the universe by emphasizing that the universe, with all its components in terms of motion-rest, finitude and limitation, being composite, and partnership, and that the only ancient/eternal being is Allah. He explained the theory of hudûs, which is mostly expressed briefly, in detail through the substantial change of the universe. al-Samarqandî handled the science of Cosmology and Kalam as a whole, approached the ontic and cosmic aspects of the universe holistically, and gave a unique example of how mind and nature should be evaluated and understood together. In our study, the descriptive method was used, and with this method the content was explained from a theological and epistemic perspective. Although many sources belonging to al-Samarqandî were consulted in the research, *al-Şahâ'if al-İlâhiyya* and his commentary *al-Ma'ârif fi Sharh al-Şahâ'if*, written by al-Samarqandî in the field of Kalam, were at the center.

Keywords

Kalâm, Universe, Hudûs, Eternal, Shams al-Din Samarqandî.

GİRİŞ

Evrenin başlangıcı ve geleceği problemi düşünce tarihi boyunca farklı akımlar tarafından tartışılmaktadır. İnsan, içinde yaşamış olduğu yeri ve zamanı keşfetmek, kendi düşünce düzleminde anlamlandırabilmek adına konu hakkında zihinsel faaliyetlerde bulunmaktadır. Diyalektik merkezli bu akıl yürütmeler hem fizik alanında insanın hayatını kolaylaştırmaya hem de teoloji alanında yaşam için bir amaç ortaya koymaya hizmet etmektedir. Teolojik açıdan evrenin mahiyetinin ele alındığı İslam düşüncesinde Tanrı-evren ilişkisine yönelik bir takım görüşler serdedilmiştir. Bu doğrultuda filozoflar tarafından evrenin Tanrı'dan zorunlu bir şekilde doğduğunun ileri sürüldüğü sudûr teorisinin karşısında, kelâmcılar tarafından evrenin Allah'ın iradesiyle yaratılmış Allah'ın dışında hâdis bir varlık olduğunun ifade edildiği hudûs delili ileri sürülmüştür (Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 108, ss. 111-112, s. 128; Bulğen, 2017, ss. 30-32; Bulğen, 2018, s. 132; Kandemir, 2019, ss. 43-45; Günal, 2022, s. 49).

Filozofların benimsemiş olduğu sudûr teorisinde evren Tanrı'nın varlığı ile birlikte zorunlu ve eş zamanlı olarak var olmuştur. Çünkü bu teori kapsamında Tanrı illettir. İlet de malûlünü zorunlu olarak meydana getirmektedir. Kelâmcılar özgür iradesi ve mutlak kudreti olmayan bu Tanrı anlayışı yerine fâil-i muhtar ve kadir-i mutlak bir Tanrı anlayışı geliştirmişler, bunu da hudûs delili kapsamında ele almışlardır. Felsefî kelâm geleneğinin öncülerinden olan Şemseddin Semerkandî de hudûs delilini çeşitli yönleriyle inceleyenlerden biridir (Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 108, ss. 111-112, 128; ayrıca bkz. Mâtürîdî, 2003, s. 53-54).

Bu çalışmada Şemseddin Semerkandî'nin ilmî kişiliği üzerinde durulduktan sonra İslam kelâmında kıdem ve hudûs kavramları ele alınmıştır. Ardından da Semerkandî'nin kıdem ve hudûs kavramlarına yönelik tahlili ortaya konup âlemin hudûsüne dair delilleri değerlendirilmiştir. Kelâm ilmi ile ilgili bu çalışmada "tasvir" yöntemi kullanılmış, bu yöntemle içerik teolojik ve epistemik açıdan izah edilmiştir. Metin içerisinde Semerkandî'nin konuya ilişkin görüşleri onun ifadelerine sarahaten yer vermek adına tırnak (") içine alınmış akabinde açıklamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Eserleri yeterince gün yüzüne çıkarılmamış olan Semerkandî, kendinden önceki ve çağdaşı bilim adamlarının görüşlerine yer vermiş, ayrıntılara yönelik katkılarda bulunmuştur. Bununla beraber son zamanlarda Semerkandî'nin eserleri hakkında çalışmalar hız kazanmıştır. Bu bağlamda hakkında yapılan bazı çalışmalar şunlardır:

a- İsmail Yürük tarafından 1987 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanmış fakat yayınlanmamış *Şemsü'd-din Muhammed b. Eşref El-Hüseyni Es-Semerkandi (Öl. 702 H.)'nin belli başlı kelâmî görüşleri (Allah ve iman anlayışı)* başlıklı doktora tezi.

b- M. Cüneyt Gökçe tarafından *Muhammed b. Eşref es-Semerkandî ve Kelâm İlmindeki Yeri* başlıklı doktora tezi.

c- İsmail Şık tarafından 2011 yılında Giriş matbaacılıkta yayınlanmış *Şemsüddin es-Semerkandî'de Varlık* başlıklı kitap.

d- Yusuf Okşar tarafından 2016 yılında *Şemsüddin Muhammed b. Eşref es-Semerkandî'nin İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfüs Adlı Eserinin Tahkiki, Tercümesi ve Değerlendirmesi* başlıklı doktora tezi. Bu çalışmanın tahkik ve tercümesi 2020 yılında Yusuf Okşar ve danışmanı İsmail Yürük tarafından Türkiye Yazma Eserler Kurumu Yayınları tarafından yayımlanmıştır.

e- Tarık Tanrıbilir'in 2022 yılında Kitabeye yayınları tarafından yayınlanan *Şemseddin es-Semerkandî'de Varlık ve Bilgi* doktora çalışması.

f- Tarık Tanrıbilir'in 2020 yılında KADER dergisinde yayınlanmış "Şemsüddîn es-Semerkandî'de Kitâb-ı Mukaddes Bağlamında Hz. Muhammed'in Peygamberliğini İspat" başlıklı makalesi.

Nazariyât dergisi 2022 yılı Ekim Özel sayısında Şemseddin es-Semerkandî'ye yer vermiştir. Bu özel sayıda:

g- "Şemseddin es-Semerkandî'ye Göre Ontolojik Baskınlık (et-Teraccuh) ve Ontolojik Evleviyet (Eşref Altaş)",

h- "Şemseddin es-Semerkandî'de Lafzî Delillerin Kesinliği Problemi (Mehdi Cengiz)",

ı- "Şemseddin es-Semerkandî'ye Ait *er-Risâletü's-Şerîfe [fi'l-Kelâm]* Adlı Eserin Tahlili, Tahkiki ve Tercümesi (Tarık Tanrıbilir & İsmail Şık)",

j- "Cürcânî'ye Atfedilen *Nefsü'l-emr* Risalesinin Semerkandî'nin *el-Maârif* inden Alındığı Üzerine: Otantiklik ve İçerik Hakkında Bir Araştırma (Muhammet Maşuk Aktaş)",

k- "İslam'ın Klasik Sonrası Döneminde Feleklerin Aristotelesçi Olmayan Bir Yorumu: Şemsüddin es-Semerkandî'nin *İlmü'l-âfâk ve'l-Enfüs* Adlı Eseri (Hanif Ghalandari & Hassan Amini)",

l- "Nasîrüddin Tûsî'nin *Tahrîru'l-Mecistî*' sine Yapılan Arapça Şerhin Şemseddin Semerkandî'ye Nispeti (Taru Mimura)" adlı makaleler yer almıştır.

Semerkandî'nin günümüze ulaşan eserlerinden tercüme edilenler de bulunmaktadır. Bunlardan *İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfüs* (2020) ile *Kıstâsü'l-Efkâr* (2014) adlı eserler Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları tarafından dilimize kazandırılmıştır. *Beşârâtü'l-İşârât* Ahmet Kâmil Cihan danışmanlığında Arsan Taher tarafından yüksek lisans tezi olarak tahkik ve tahlili yapılmıştır.

es-Sahâifü'l-İlâhiyye Mâtürîdî ilim çevrelerinde felsefi kelâm niteliğinde telif edilen ilk kelâm eseridir. *el-Meârif fi Şerhi's-Sahâif* de kelâma dair en hacimli eseri özelliği taşımaktadır. Her ikisi de henüz dilimize aktarılmamıştır. Yukarıda Semerkandî ile ilgili anılan çalışmaların bir kısmı varlık ile ilgilidir. Ne varki onlarda da âlemin hudûsüne mücmelen yer verilmiştir. Dolayısıyla Semerkandî'nin âlemin hudûsüne yönelik açıklamalarını etraflıca ele alan bir çalışmaya ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Makalemizin ana teması olan âlemin hudûsü problemi bu iki eserde ontik, astronomik ve epistemik yönleriyle aktarılmıştır. Bu çalışma ile Semerkandî'nin âlemin hudûsüne yönelik çıkarımları değerlendirilmiş böylece konuyla ilgili araştırma yapacaklara mukayese yapabilme imkanı sunulmuştur.

1. ŞEMSEDDİN ES-SEMERKANDÎ VE İLMÎ KİŞİLİĞİ

Semerkandî'nin tam adı, el-Mevlâ es-Seyyid el-Fâdil Şemseddin Muhammed b. Eşref el-Hüseynî/el-Hasenî es-Semerkandî'dir. Kaynaklarda daha çok Şemseddîn Semerkandî ismiyle anılmaktadır. Semerkandî'nin doğum tarihine yönelik kesin bir bilgi ve hayatına dair yeterli malumat bulunmamaktadır. Nisbeleri kişiliği hakkında bazı ipuçları vermektedir. Bu düzlemde "es-Semerkandî" nisbesinin onun Semerkant'ta doğduğu ve orada ikamet ettiğine; "el-Hüseynî" ve "el-Hasenî" ile isminin başında zikredilen "es-Seyyid" künyelerinin, soyunun Hz. Peygamber'e ulaştığına, farklı kaynaklarda isminin sonuna eklenen "el-hakîm", "el-

muhakkik" ve "el-mühendis" gibi unvanların da onun aklî ve naklî ilimlerde söz sahibi olduğuna işaret olarak yorumlanabilir (Kadıızâde Rûmî, No:2712, v. 13a; Kâtip Çelebî, 2010, c. III, s. 108; Şık, 2011, ss. 10-15; Şık, 2014, ss. 244-245; bkz. Kutluer, 2009, s. 475; Tanrıbilir, 2022, s. 17).

Semerkandî'nin Süleymaniye Kütüphanesi, Şehid Ali Paşa, 1688 numarayla kayıtlı *es-Sahâifü'l-İlâhiyye* nüshasında imamet konusundaki görüşlerine istinaden Şia'ya meyil ettiği, hüsn-kubuh, tahlîk ve kelâm sıfatı meselelerindeki yaklaşımından ötürü Hanefî-Mâtürîdî olduğu, icbar velayeti konusunda İmam Şâfiî'nin görüşünü beyan etmesi sebebiyle de Şâfiî olduğu değerlendirilmesi yapılmıştır (Şemseddin es-Semerkandî, No: 1688, v. 2b; Şemseddin es-Semerkandî, No: KHK3666, v. 6b-7a; Tanrıbilir, 2022, s. 18).

Semerkandî'nin, başta kelâm, mantık, matematik ve astronomi olmak üzere tefsir, âdâb ve münâzara gibi alanlarda yirmiye yakın eseri bulunmaktadır. Kaynaklarda Semerkandî'ye nispet edilen eserler şunlardır: *es-Sahâifü'l-İlâhiyye*, *el-Mu'tekadât*, *Kitâbü'l-Ma'ârif fi şerhi's-Sahâ'if*, *el-Envârü'l-İlâhiyye*, *Şerhu'l-Envâr el-İlâhiyye*, *Şerhü'l-Lüm'ati'r-râbi'a min Kitâb el-Envârü'l-ilâhiyye*, *Kıstâsü'l-efkâr (el-Mîzân) fi tahkîki'l-esrâr*, *Şerhü'l-Kıstâs*, *Aynü'n-nazar fi'l-mantık*, *Beşârâtü'l-İşârât*, *Şerhü'l-Füsûli (el-Mukaddimâti)'l-Burhâniyye fi ilmi'l-cedel*, *Risâle fi âdâbi'l-bahs ve'l-münâzara*, *es-Sahâif fi't-tefsîr*, *İlmü'l-âfâk ve'l-enfüs*, *Eşkâlü't-te'sîs*, *el-Münyetü ve'l-emel fi ilmi'l-hilâf ve Âdâbi'l-bahs ve'l-cedel*, *et-Tezkira fi'l-hey'e*, *el-Hikmetü'l-ilâhiyye*, *et-Taakkubât*, *Şerhu Menşei'n-nazar ve Şerhu'n-Nikât*, *er-Risâletü's-şerîfe* (Şemseddin es-Semerkandî, Laleli 2432; Tanrıbilir&Şık, 2022, ss. 51-88).

2. İSLAM KELÂMINDA KIDEM VE HUDÛS

Kıdem, terim olarak "varlığının başlangıcı bulunmamak ve başkasına ihtiyaç duymaksızın var olmak", hudûs de "sonradan meydana gelmek ve var olmada başkasına ihtiyaç duymak" anlamına gelmektedir (Cürcânî, 2013, s. 87, 173; Düzgün, 1998, ss. 68-76; Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 130, 186).

İslam düşüncesinde Allah'ın ezeli varlığını ortaya koymaya ve Allah dışındaki her şeyin sonradan yaratılmış olduğunu ispat etmeye yönelik delillendirmelerin hicrî II. yüzyıldan itibaren başladığı kabul edilmiştir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 130, 186; Düzgün, 2013, s. 202). Cevher-araz kavramları Ca'd b. Dirhem (ö. 124/742) ve Cehm b. Safvan (ö. 128/745) gibi İslam kelâmcıları tarafından ilk defa kullanılmıştır.¹ Daha sonra kavramlar geliştirilmiş ve kelâmcıların doğa felsefelerinin temeline aldıkları önemli bir kurama dönüşmüştür. Cevher-araz kuramı, metodik açıdan kelâmî birçok problemin çözümünde istifade edilmiştir. Kelâmcıların cevher-araz metodu sayesinde çözümledikleri problemlerden biri de âlemin hudûsüdür (Kindî, 1950, ss. 114-122; ss. 187-192; ss. 194-198; İbnü'l-Cevzî, trs., s. 87; Bâkillânî, 1963, ss. 18-23; Eş'arî, 1980, ss. 369-370; Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 120; Bulğen, 2017, s. 36; Yavuz, 1993, ss. 1987-1988; Kandemir, 2019, s. 64; Günaltay, 2008, ss. 60-63). Problemin çözümünde kullanılan delillendirmelerde başlangıçtan itibaren kıdem ve hudûs kavramlarına başvurulduğu görülmüş, "Sonradan meydana gelmek, öncesinde yokluk olun şey, zaman ve mekanın kendisini öncelediği varlık vb." manasıyla hudûs kavramı evrenin hudûsünü, Allah'ın kıdemi/ezeli varlığını kanıtlamak üzere başvurulan temel terim olmuştur (Düzgün, 2013, s. 202).

¹ Ca'd b. Dirhem ve Cehm b. Safvan'ın atom nazariyesiyle ilişkilendirilmesine şüpheyle yaklaşılması gerektiği de ileri sürülmüştür. Buna göre onlar fizik ve kozmoloji kastı olmaksızın tenzih teolojisi yapmışlardır. Bkz. Bulğen, 2018, s. 131.

Kelâmcıların hudûs nazariyesi Yunan filozoflarının kadîm cisim anlayışlarına cevap teşkil ettiği gibi İslam filozoflarının Aristo'nun ilk muharrik delilinden etkilenerik inşa ettikleri sudûr nazariyesine de cevaptır. Zira sudûr nazariyesinde mûcib bizzât bir tanrı anlayışı varken hudûs nazariyesinde fâil-i muhtar bir tanrı fikri yatmaktadır. Kelâmcıların nefisler ve akıllar gibi soyut cevherlerin varlığına karşı çıkararak sudûr nazariyesini reddetmesinin altında Allah'ın irade ve kudret sıfatının tasfiye edilip tevhide gölge düşürme yatmaktadır (Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 108, ss. 111-112, s. 128; Harpûfî, 2016, s. 104) Kelâmcılar, atomlardan oluşan varlığı, cisimler ile sınırlı tutmayıp hareket, zaman ve mekân kavramlarını da içine alacak biçimde genellemişlerdir. Böylece zaman, hareketin miktarına; hareket de mekândaki yer değiştirmeye karşılık görülmüştür. Dolayısıyla sonlu ve sınırlı sayıda noktalardan oluşan mesafe çizgileri, sonlu ve sınırlı sayıda hareket atomlarını; bu da sonlu anlardan meydana gelen zaman dilimlerini oluşturacaktır (Cürcânî, 2015, c. II, ss. 1246-1250; Tanrıbilir, 2021, ss. 701-714).

Nihayetinde Grek merkezli ezêlî atomlardan oluşan maddeci/materyalist bir evren tasavvuruna alternatif olarak sonlu, sınırlı, hâdis ve edilgen bir madde tasavvurunu benimseyen İslam kelâmcıları, filozofların sudûr nazariyesi doğrultusunda illet olarak konumlandıkları Tanrı anlayışına karşı, iradesiyle fâil ve mutlak kudret sahibi bir Tanrı anlayışını benimsemişlerdir.

3. SEMERKANDÎ'NİN ÂLEMİN HUDÛSÜNE YAKLAŞIMI

Semerkandî, âlemin hudûsünü ele almadan önce hudûs ve kıdem kavramlarını değerlendirir. Ona göre bir kısım kelâmcı hudûsü “*yokluktan varlığa çıkış / هو الخروج من العدم الى الوجود*” olarak tarif etmiştir. Semerkandî, kelâmcıların tanımını mecazî bir tanım olarak değerlendirir ve kabul etmez. Zira *çıkış/الخروج* varlıksal bir sıfattır. Yok olanın/madûmun böyle bir sıfatı taşıması ona varlık özelliği ilişir. Yokluğun, varlığı hatırlatan bir kavramı içerisinde barındırması doğru değildir. Ayrıca tanımda geçen “yokluktan çıkış” ifadesine göre; “adem” gibi yokluksal bir şeyin “hurûc” gibi varlıksal bir sığata zarf olması da ontolojik açıdan imkânsızdır. (Semerkandî, 1990, s. 121; 2018, c. I, s. 570-571; Kefevî, 1998, s. 629).

Semerkandî'ye göre hudûs için yapılacak en ideal tanım “*bir şeyin hiçlikten sonra hâsıl olmasıdır/meydana gelmesidir / حصول الشيء بعد ما لم يكن*” (Semerkandî, 1990, s. 121). İki tanım değerlendirildiğinde şu sonuca varılır: *Husûl* sadece bir var oluşu ifade ederken *hurûc* var olanın başka bir varlığa geçişini çağrıştırmaktadır. O yüzden Semerkandî, *hurûc* yerine *husûl* kelimesini tercih etmiştir.

Semerkandî'ye göre İslam filozofları hudûsü “*öncesinde yokluk geçen/موجود مسبقا بالعدم*” kıdemi de “*öncesinde yokluk geçmeyen / كون الوجود غير مسبق بالعدم*” şeklinde tanımlamışlardır (Tefâtzânî, 1998, c. 1 s. 129; Tabatabâî, 1405, s. 105). Bu filozofların zamânî hudûs adını verdikleri hudûsü ifade etmektedir. Haddi zatında İslam filozofları hudûs ve kıdem kavramlarını zâtî, zamânî ve izâfî olmak üzere üçe taksim etmişlerdir. Zâtî hudûs: “varlığını başkasından alan”; zamânî hudûs: “öncesinden yokluk geçen”; izâfî hudûs: “varlık geçmişi, başka bir varlığa nispetle daha kısa olandır”. Kıdem de üçe ayrılır: zâtî kıdem: “varlığı kendinden olan ve başkasına dayanmayan”; zamânî kıdem: “öncesinden yokluk geçmeyen”; izâfî kıdem: “varlık geçmişi başka bir varlığa nispetle daha uzun olandır” (İbn Sina, 1938, s. 218-219; Semerkandî, 1990, s. 121; Cürcânî, 2013, s. 87-88; Tehânevî, 1996, c. II, s. 1305; Tanrıbilir, 2022, s. 94). Evrenin varlığı, varlığı zâtının gereği olan illetine (Tanrı) bağlıdır. Filozoflarda illet, zorunlu ve eş zamanlı

olarak malulü/nedenliyi meydana getirdiği için evrenin varlığı zâtî açıdan hâdis ise de zamansal açıdan kadîmdir (Şemseddin es-Semerkandî, 2020, ss. 96-99; bkz. Mubahat, 1956, ss. 210-236). Nitekim tariflerden anlaşılacağı üzere her zâtî kadîm aynı zamanda zamansal kadîmdir. Fakat her zamansal kadîm, zâtî kadîm değildir. Kadîm için öncesi ya da sonrası olmak gibi bir durum düşünülemez. Çünkü öncesi ve sonrası olmak zaman ve mekânla bağlantılı bir olgudur. Zaman ve mekânla ilgisi olmayan kadîm varlık, öncesizlik ve sonrasızlık durumlarıyla nitelenir. Zaman ve mekânla iç içe olan hâdis varlık ise öncelik ve sonralık durumlarıyla nitelenmektedir.

Semerkandî, İslam filozofları tarafından dile getirilen bu taksimleri eserinde kavramsal olarak aktarsa da âlemin hudûsü noktasında onlarla aynı fikirde değildir. O, evrenin hem zâtî hem de zamânî hudûs ile hâdis olduğunu beyan eder. Zira onlara göre âlem varlığı için Allah'a muhtaçtır (hudûs-i zâtî) ancak bu durum âlemin zaman içerisinde sonradan yaratıldığı anlamına gelmemekte yani âlemin aslı "zamânî hudûsa" mâruz olmamaktadır. Bununla birlikte onlar varlıkları varlık sahasına çıkararak yaratma fiilinin irâdî ve ihtiyârî olduğunu benimseyen kelâmcıların aksine varlık sahasına çıkışın zorunlu olduğunu (sudûr) savunmuşlardır (Topaloğlu, 1987, s. 62-63, s. 135-136.).

Semerkandî'nin *es-Sahâifü'l-Îlâhiyye, el-Maârif fî Şerhi's-Sahâif* ve *İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfus* adlı eserlerinde âlemin hudûsüne yönelik Grek filozoflarının ve İslam kelâmcılarının yaklaşımlarını ardından kelâmcıların görüşlerini detaylı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Ona göre klasik dönem evren bilimcileri, âlemin zamansallığı etrafında başlıca dört görüş bildirmişlerdir.

Birincisi; Âlem, zâtî ve sıfatlarıyla birlikte bütünüyle hâdistir. Bu Müslümanlar, Ehli Kitap ve Mecûsîlerin genel kanaatini yansıtmaktadır. (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 400; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1309; Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 104; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109). İslam kelâmcılarının benimsemiş olduğu yaklaşım da budur.

İkincisi, Aristo ve takipçilerinin görüşüdür. Onlara göre gök küre, bunların sabit arazları ve unsurların özü, zâtî bakımından; gökcisimlerinin hareketleri ve unsurların cismi türü bakımından; gökcisimlerinin konumları ve unsurların türsel formları ise cinsi bakımından kadîmdir (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 400; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1309; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109).

Üçüncü görüşe göre cisimler zâtları bakımından kadîm, sıfatları bakımından ise hâdistir. Bu Aristo'dan önceki filozoflar ve düalistlerin görüşüdür.

Bu konuda filozoflar arasında ortak bir kanaat söz konusu değildir. Bir kısım filozoflar kadîm zâtları cisim görürken diğer bir kısım cisim görmemiştir (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 400; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1312; Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 110; Cürçânî, 2015, c. II, s. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, s. 107-109). Kadîm zâtları cisim görenler bu defa da cismin hakikati konusunda ayrıışmışlar, onlar tarafından cismin toprak, ateş, su, hava, buhar veya küre şeklinde sert cismani parçalar olabileceği ileri sürülmüştür² (Şemseddin

² Kadîm zâtların cisim olduğunu ileri süren filozoflar ve görüşleri şöyle belirtilmiştir: Ksenophanes'e göre bu cisim topraktır, diğer üç unsur ise incelmeye ile oluşmuştur. Heraklitos'a göre kadîm cismin ana maddesi ateştir, diğer unsurlar ise yoğunlaşma ile oluşmuştur. Tales'e göre bu cisim sudur. Su hareket ederek buharı üretmiştir. Buhar, suyun yüzeyinde bir köpük oluşturmuş, köpükten dumanlı bir buhar yükselerek gökyüzü, köpükten ise yeryüzü

es-Semerkandî, 1990, s. 401-403 Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1312; Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 110; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109, Günal, 2022, s. 54). Kadîm zâtların cisim olmadığını söyleyenler de onun mahiyetinin neliği hakkında görüş ayrılığı yaşamışlardır³ (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 402-403 Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1312-1313; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109). Düalistler de evrenin ikisi de kadim olan nur ve zulmetten meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 403 Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1313; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109).

Dördüncü görüş Calinus'un ekolüdür ki onlar bu cisimler hakkında tevakkuf etmişler ve konu hakkında görüş beyan etmemişlerdir (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 404; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109).

Mantıksal açıdan cisimlerin sıfatları bakımından kadîm, zâtları bakımından hâdis olması ihtimali de söz konusudur, lakin hiç kimse tarafından böyle bir iddia ya da görüş aktarılmamıştır (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 404; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, ss. 1312-1315).

Grek filozoflarının evrenin mahiyeti hakkında ileri sürdükleri görüşlerin evrene kıdem sıfatı isnad ettiği açıktır. Bu görüşü reddetmek amacıyla Semerkandî gelenekte ileri sürülen görüşleri beyan ettikten sonra cisimler, cisimleri oluşturan parçalar ve onların arazlarının hâdis olduğunu söyler. Böylece cevher ve arazlardan meydana gelen âlemin de hâdis olduğunu ifade eder. Aynı zamanda bu hadis varlıkların bir muhdise ihtiyacı olduğunu dile getirerek fail-i muhtar bir yaratıcı fikrine ulaşır.

Semerkandî, âlemin hudûsünü teolojilerinin en önemli konularında biri olarak gören kelâmcıların yaklaşımları ile onlara cevap verir. O, kelâmcıların âlemin hudûsünü hareket-sükûn, sonluluk-sınırlılık, bileşik olmak ve ortaklık olguları doğrultusunda dört delil üzerine inşa ettiğini belirtir. Bu dört delilden ilki hareket ve sâkinlik üzerinedir. Çalışmamızda hareket ve sükûnu ayrı, diğer üç delili ise ayrı bir başlık altında ele alacağız.

oluşmuştur. Bunlardan geriye kalandan da âlem meydana gelmiştir. Aneksimenes'e göre bu havadır. Diğer unsurlar ise yoğunlaşarak ve incelenerek oluşmuştur. Bazılarına göre bu buhardır. İki latif/ince unsur incelenerek, iki kesif/sık unsur ise yoğunlaşarak oluşmuştur. Demokritos'a göre kadîm cisim, küre şeklindeki sert cismanî parçalardan oluşmaktadır. Boşlukta bulunan bu parçalar, birbirine benzediği için hiçbirinin belirli parçalar içinde sürekli var olması diğer parçaların içinde var olmasından evla değildir. Dolayısıyla bu parçaların sürekli hareket etmeleri gerekir. Hareketli olan bu cüzler çarpışmaya girmişlerdir ve karşılıklı hareketleri nedeniyle birbirlerini engellemeleri sonucunda gökler oluşmuştur. Gökler yuvarlanıp, içi cisimlerle dolunca bunlara son derece yakın olanlara yüksek dereceli sıcaklık ilişerek ateş; son derece uzak olanlara yüksek dereceli soğukluk ilişerek yeryüzü; ateşe yakın yerde hava; uzak yerde ise su oluşmuştur. Bileşik cisimler, maden ve otlardan; canlılar ise eşit olan cisimlerin farklı hareketlerinden meydana gelmiştir (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 401-403 Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1312; Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 110; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109).

³ Harranlı Filozoflara göre; cismanî olmayan kadîm varlıklar; ateş, nefis, heyula, zaman ve feza olmak üzere beş şeyden oluşmaktadır. Pisagor ve taraftarlarına göre bu varlık, soyut birlerden oluşmaktadır. Bire tek boyut iliştiği zaman nokta, iki boyut iliştiği zaman çizgi, iki çizgiden yüzey, iki yüzeyden ise cisim oluşmaktadır (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 402-403 Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1312-1313; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1138-1142; Teftâzânî, 1998, c. III, ss. 107-109).

3.1. Âlemin Kıdeminin Hareket ve Sakinlik Açısından İmkansızlığı

Hareket ve sakinlik, cisimlerin konumlarının zaman içinde nasıl değiştiğini veya değişmediğini ifade eden biri diğerinin zıttı iki temel kavramdır. Kelâmcılar, cisimlerde üçüncü ihtimalin imkânsız olduğu prensibinden yola çıkarak hareket ve sakinlik arazları yardımıyla âlemin hâdis olduğunu ispat etmeye çalışmışlardır. Semerkandî de aynı delili kullanmış ve şöyle ifade etmiştir:

“Cisimler, ezeli olsaydı ezelde ya hareketli ya da sakin olması gerekirdi. Çünkü cisimler; bir mekândan başkasına intikal ederse hareketli, bir mekânda sabit kalırsa sakin kabul edilir. Bunların dışında üçüncü bir ihtimal de söz konusu değildir. Oysaki cisimlerin ezelde ne hareketli ne de sakin olması mümkün gözükmemektedir” (Ebû Bekir Râzî, 2016, s. 240; Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 404; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1315; Nesefî, 2004, c. 1 s. 82; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1144-1152; Teftâzânî, 1998, c. III, s. 114-115;).

Cisimlerin ezelde hareketli ya da sakin olamayacağı söylemi bu haliyle iddiadan ibarettir. Semerkandî, iddiasını cisimlerin ezelde hareketli olamayacağını yedi delil ile açıklar ve her birinden hareketin ezeli olmasının imkansızlığından evrenin kıdeminin imkansızlığı sonucuna varır.

Birincisi:

“Hareket, mahiyeti bakımından başka bir hareketin ardından gelmeyi gerektirir. Hareket bir konumdan diğer bir konuma geçiş olduğu için önceki konumun ardından gelmiş olur. Ezeli olmak ise bir şeyin ardından gelmeye aykırıdır. Dolayısıyla hareketin ezeli olması muhaldir” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 404; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1316).

Bu delilde ilk hareketin oluşması için öncesinde hareketli cismin başka bir mekânda konumlanması gerektiği ifade edilerek başka bir şey ya da konumla öncelenen durumun/hareketin kadîm olamayacağına işaret edilmiştir.

İkincisi:

“Hareketin varlığı, geçmiş hareketlerin tükenmesine bağlıdır. Geçmiş hareketler tükenmeden hareket meydana gelmez. Geçmiş hareketler sonsuz olsaydı bunların tükenmeleri muhal olurdu. Çünkü sonsuz olanın tükenmesi muhaldir. Geçmişteki sonsuz hareketlerin tükenmesi gibi muhal olan bir varsayıma bağlı olan hareketin varlığı da muhaldir. Dolayısıyla cisimlerin ezelde hareketli bir şekilde bulunmaları mümkün değildir” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 405; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1316-1317).

Bu delilde hareket atomlarından oluşan zincirin ezeli çizgide sonsuza kadar uzanması imkânsız görülmüştür. Çünkü her birinin varlığı öncekinin yok olmasına bağlı kabul edilen hareketin oluşabilmesi için ezeli çizgide sonsuz olduğu varsayılan zincirin aşılarak şimdiki ana ulaşılması gerekmektedir. Sonsuzun aşılması sonsuzlukla bağdaşmayacağı için şu an hiçbir hareketin gerçekleşmemesi gerekirdi. Oysa gözlemlenen durum bunun tam tersidir. Dolayısıyla şu anda hareketin meydana geldiğini gözlemlediğimiz için hareketlerin ezelde varlığının imkânsız olduğu ortaya çıkar.

Üçüncüsü:

“Hareket atomları birbirini takip eden hâdis cüzlerden oluşmaktadır. Bunların her birinin öncesinde bir yokluk durumu söz konusudur. Bu yokluk durumlarıyla beraber varlık durumları da bulunsaydı zıtların bir arada bulunması gerekirdi ki bu çelişkidir” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 406; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1318; Semerkandî, 2022, s. 85).

Bu delilde, öncesinde yokluk geçmesi sebebiyle hareketlerin hâdis varlık kategorisine dâhil oldukları anlatılmaktadır. Hâdis varlık hakkında ise ezeli olmaktan söz edilemeyeceğinin altı çizilmiştir.

Dördüncüsü:

“Hareket parçacıkları ezelde var olmak ya da olmamaktan soyutlanmaz. Burada ulaşılmak istenen hüküm ikincisidir (ezelde var olmamak). Birinci hüküm (ezelde var olmak) ise muhaldir. Çünkü hareketler başka bir hareket atomunun ardından gelir ya da gelmez. Her iki durumda da hareketin ezeli olmaması gerekir. Birinci durumda (hareketin atomun ardından gelmesi durumunda), başka bir atom ile öncelendiği için ezeli olamayacağı açıktır. İkinci durumda (hareketin başka bir atomun ardından gelmemesi durumunda) ise, başka bir hareket atomunun ardından gelmeyen hareketin yoksunluk ile öncelenmesi söz konusu olur. Çünkü varlıklarını sadece bir an sürdürebilen hareket atomlarının devamlılığı/bekası imkânsızdır. Dolayısıyla öncesinde başka hareket geçmeyen bir hareketin tek başına ezeli çizgisinde sonsuzca uzanması imkânsızdır” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 406; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1318).

Bu delil, hareketin süreksizliği⁴ üzerine inşa edilmiştir. Atomize edilen hareket parçalarının, en küçük zaman dilimi olarak kabul edilen ân içinde varlığını sürdürdükten sonra yok olduğu tezine dayanmaktadır. Buna göre ömrü sadece ân ile sınırlı görülen hareketin ezeliğinden söz etmemiz mümkün değildir.

Beşincisi:

“Bütün hareket atomları başka bir şeyin ardından ya gelir ya da gelmez. Başka bir şeyin ardından gelmezse hareket atomları hiçbir şeyle öncelenmemiş ve hareketlerin ilki olur. Dördüncü delilde anlatıldığı üzere öncesiz atomların hâdis olması gerekmektedir. Bu atomlar, başka bir şeyle öncelenmiş olursa tamamı başka bir şeyin ardından gelmiş olur. Hareketlerden öne alınan bu şeyin, hareket atomlarından biri olması mümkün değildir. Aksi takdirde delilde sözü edilen atomlar, bütün hareket atomlarını kapsamazdı. Oysaki delilin başında hareket atomlarının tamamından söz edilmiştir. Bu durumda bütün hareket atomları başka bir şeyin ardından gelmekle hâdis olur” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 407; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, ss. 1318-1320).

Bu delil, hareket atomlarının birbiri ardınca değil de başka bir şeyin ardından geldiği takdirde ezeli olup olmayacağı sorusuna cevap niteliğindedir. Burada dördüncü delille bağlantı kurulmuş, hareketin hiçbir şeyin ardından gelmediği takdirde yine hâdis olması gerektiği pekiştirilerek geriye kalan diğer ihtimal analiz edilmiştir. Bu durum hareketin, hareketten

⁴ İslam kelâmcıları hareketin sürekli olmadığı görüşünü paylaşırlar. Hareket varlığını yitirir ve yok olur. Hareketin bizzat kendisi bekâsını imkansız yapar. Zira o varlığını aralıksız sürdürse idi zıttı olan sakinlikten farkı kalmazdı. Çünkü sakinlik bir mekanda aralıksız oluştan ibarettir. Hareket ise cismin bir mekanda var olduktan sonra birinci zaman dilimi içinde ikinci mekanda da oluşu ifade eder. Şayet hareket baki olsaydı ikinci mekanda ikinci zaman dilimi içinde bir oluş olurdu. O zaman da sakinlikten farkı kalmazdı (Yavuz, 1997, s. 121)

başka bir şeyin ardından gelmesiyle ilgilidir. Bunun hâdis olması da hiç şüphesiz birinci ihtimalden daha açıktır. Nitekim varlığı başka bir şeyle öncelenen şeylerin hâdis olduğu bedihî olarak sabittir.

Altıncısı:

“Satürn bir döngü hareket ettiğinde güneş otuz döngü hareket eder. Satürn’ün döngülerinin sayısı güneşin döngülerinin sayısından daha azdır. “Bir başka şeye göre az olan her daim sınırlı ve sonludur.” Sonlu ve sınırlı bir şeyden sonlu ve sınırlı miktarda fazla olan şey de sınırlı olmak durumundadır. Dolayısıyla hem Satürnün hem de güneşin miktarı, boyutu ve ölçüsü sınırlıdır” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 407-408; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1320; bkz. Hayyât, 2018, s. 66).

Bu delille evrenin ezelde hareketli bir şekilde varsayılması durumunda bile sonlu, sınırlı ve hâdis olduğu sonucu ortaya çıkar. Kozmolojik ve astronomik olarak Satürn gezegeninin bir döngü hareket etmesi durumunda güneşin otuz döngü hareket etmesi Satürn’ün görece daha az bir ölçüğe sahip olduğunu gösterir. Bir başkasına göre daha az ölçüye, boyuta sahip olan şeylerin sonlu ve sınırlı olması gerektiğinden dolayı Satürn sonlu olur. Satürn sonlu olunca ondan sonlu ve sınırlı miktarda daha fazla döngüye sahip olan güneşin de hâdis olması gerekir. Dolayısıyla evreni oluşturan gezegenlerin ve evrenin sonlu, sınırlı ve hâdis olması icap eder.

Yedincisi:

“Bugünün ve dünün geçmiş hareket devinimlerinden birer grup olduğu varsayılır. Daha sonra bu iki grubun en sonundan başlayarak devinimler birbirleriyle karşılıklı olarak eşleştirilir. Eşleştirme sonunda hiçbir eksik kalmazsa farklı sayıdaki devinimlerden oluşan gruplar birbirleriyle eşit duruma düşer. Bu açıkça bir çelişkidir. Eşleştirme sonunda gruplardan biri (dün) diğerinden (bugün) eksik çıkarsa dünden sınırlı sayıda fazla olan bugünün de sınırlı sayıda hareket devinimlerinden oluşması gerekir. Nitekim sınırlı bir şeyden sınırlı ölçüde fazla olan da sınırlıdır” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 408; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1320; Cürçânî, 2015, c. II, ss. 1144-1152; Teftâzânî, 1998, c. III, s. 114-115).

Bu delil, “*burhan-ı tatbik*” (bkz. İbn Hazm, 1348, c. I, s. 19; Mâzenderânî, trs. c. 5 s. 342; Düzgün, 1998, s. 107) kuramının zaman içerisinde vukû bulan hareket üzerinde uygulanarak hareketlerin ezeli olamayacağını anlatmayı amaçlamaktadır. Nitekim bugün ve dün zaman takvimlerine kadar geçen süreçte oluşan hareket atomlarını eşleştirdiğimiz vakit, bunların eşit ya da birbirinden farklı sayıda hareket atomlarını içermeye ihtimalleri söz konusudur. Eşit olmaları çelişkidir. Farklı sayıda hareketlerden oluştukları saptanması durumunda ise mantık açısından bir başkasından daha az sayıda olan varlık da ondan sonlu sayıda daha fazla olan varlık da sonlu kabul edilmektedir. Böylelikle her iki takvimdeki hareket atomlarının da hâdis olduğu ortaya konularak, hareketin ezeli olamayacağı ispat edilmiştir.

Semerkandî ezelde hareketli olmasının imkansızlığını yedi delil ile ortaya koyduktan sonra ezelde sakin olamayacağını ele alır:

“Ezelde sakin olma durumu dikkate alındığında, ezeli olduğunu varsaydığımız cisimlerin sakin olması da mümkün değildir. Çünkü sakinlik varlıksaldır ve ezeli olduğu varsayılan hiçbir varlıksalın yok olması düşünülemez. Başka bir deyişle sakinlik ezeli olsaydı yok

olmazdı. Oysa biz onun yok olduğunu açıkça gözlemlemekteyiz. Bu da onun ezeli olmadığını göstermektedir. Ezeli sakinliğin yok olmasının imkânsızlığına gelince; kadîm olan mevcut, vacib olursa zâtı bakımından yok olması imkânsızdır. Çünkü varlık, vacibin zâtî sıfatı olması bakımından ondan ayrılması mümkün değildir. Ezeli olan mevcudun, mümkün olması takdirinde ise bunun mücib bizzât olan varlığa dayanması gerekir. Kadîm mümkünün dayanacağı varlık muhtar olamaz. Çünkü kadîm mümkünün dayanağı, mücib/zorunlu varlık olmalıdır. Bu takdirde mücibin kadîm varlığa tesir etmesi, hiçbir şarta bağlı değilse kadîm olan mümkün varlığın yok olması mücib varlığın da yok olmasını gerektirir. Mücibin kadîm olan mümkün varlığa tesiri şarta bağlanırsa bu şart hâdis olamaz. Aksi takdirde kadîm olan mümkünün hâdis olması kadîm olmasından evla olurdu. Dolayısıyla şartın da kadîm olması gerekir. Bu durumda da teselsülü engellemek için şart-meşrut ilişkisinin hiçbir şarta dayanmaksızın, varlığın kendisinden zorunlu olarak sudûr edeceği bir mücibe dayanması gerekir. Bu takdirde zorunlu olarak sudûr eden kadîm mümkün yok olursa onun şartsız dayandığı mücib varlık da yok olur. Zorunlu varlık yok olamayacağına göre ona dayanan kadîm mümkün varlığın da yok olması imkânsızdır” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 408-409; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1320-1322; Cürçânî, 2015, c. II, s. 1150-1152; Teftâzânî, 1998, c. III, s. 114-115).

Delilde sakinlik arazının ister mümkün ister vacib kabul edilsin, ezelde varlığı farz edilmesi halinde yok olmasının imkânsız olacağı anlatılmıştır. Kaldı ki sakinlik arazının yok olduğu gözlem ve müşahede ile sabit ve kesin bir bilgidir. Dolayısıyla sakinlik arazının ezelde var olduğu kabul edilmemektedir. Varlık sıfatı, vacib varlıklar için zâtî/nefsî bir sıfat olduğundan bunlardan ebediyen ayrılmaz. Ezeli olduğunu iddia ettiğimiz sakinlik arazının mümkün olması halinde ise bunun varlığının mücib bir varlıkla ilişkilendirilmesi gerekir. Şöyle ki sakinlik arazının yokluğu onu zorunlu olarak varlık alanına çıkaran mücib varlığın da yokluğunu gerektirir. Bu ise muhaldir. Dolayısıyla sakinlik arazının ezeli kabul edilmesi halinde hiçbir surette yok olmaması gerekir ki bu gözlem ve müşahede yoluyla ulaşılan kesin bilgiye aykırı bir durumdur.

3.2. Âlemin Kıdeminin Sonluluk, Terkip Ve Ortaklık Açısından İmkansızlığı

Tenâhî nihayet kökünden türemiş *sonluluk* ve *sınırlılık* anlamına tefâul kalıbında mastardır. Bu bir şeyin sınırlı, belirli veya sınırsız olmayan bir şekilde var olduğunu ifade eder. Bazı İslam kelâmcıları kitaplarında bunu *tenâhi'l-ecsâm/cisimlerin sonluluğu* terkihiyle de ele almışlardır. Semerkandî *tenâhi'l-kadr/ölçünün sonluluğu* şeklinde ifade etse de terkihin takdiri/açılımı *tenâhî kadri'l-ecsâm* cisimlerin ölçüsünün sonlu ve sınırlı olması anlamınınadır. Sonluluk cismin kendisinden ziyade arazi olan ölçüsünün sıfatıdır. Sonlu ve sınırlı parçalardan meydana gelen evren de sonlu ve sınırlıdır (Bkz. Mâtürîdî, 2003, s. 26; Beyâzîzâde, 1996, s. 41).

Semerkandî, cisimlerin dolayısıyla evrenin ezeli olamayacağını *sonluluk* ve *sınırlılık* delili ile şu şekilde açıklar:

“Bütün cisimler sonlu ve sınırlı bir ölçüye sahiptir. Sınırlı ölçüye sahip her şey hâdistir. Çünkü her sınırlı boyutun, mevcut halinden daha fazla ya da daha az olması aklen mümkündür. Bu boyutun, diğer hacimlerde değil de mevcut haliyle belirlenmesi bir tercih ediciden kaynaklanmaktadır. Bu tercih edici mücib bizzât olamaz. Çünkü cisimlerin; mevcut hacimleri, bundan daha fazlası ve daha azı gibi boyutların tamamına nispeti eşittir.

Dolayısıyla tercih edici muhtardır ve muhtarın fiili ise hâdistir” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 409; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1322-1323; Demir, 2010, ss. 117-142).

Bu delil, kelâm kitaplarının *tenâhi'l-ebâd/boyutların sınırlılığı* konusunda işlenerek ulaşılan “*bütün cisimlerin sınırlı ve dolayısıyla hâdis olduğu*” çıkarımı üzerine inşa edilmiştir. Bu çıkarım bile tek başına cisimlerin, ondan ayrılmayan arazların ve dolayısıyla bütün evrenin hâdis olduğunu ispat etmeye yeterlidir. Fakat delil burada daha ileri götürülerek evrenin hâdis olduğu pekiştirilmek istenmiştir. Buna göre her sınırlı, sınırını ve boyutlarını tayin ve tespit edecek bir özgür iradeli planlayıcıya ihtiyaç duymaktadır. Bu planlayıcının özgür iradesiyle zaman içerisinde ve belirli/mahdut ölçülerde meydana getirdiği her şey hâdis olduğuna göre evrenin de hâdis olduğu anlatılmıştır.

Semerkandî'nin geçmişte Kindî, Ebû Bekir Râzî, Mâtürîdî gibi alimlerin evrenin sonluluğu ve sonlu olanın sınırlarını bir tayin ediciye ihtiyacı olduğu yönündeki icmalen dile getirilen delillerini detaylı bir şekilde formüle ettiği söylenebilir.

Cismin mürekkep olması onun hudûsünü ortaya koyan diğer delillerden biridir. Mürekkep olmak, cisimlerin tek tek bir araya gelmesi şeklinde tanımlanabilir. Semerkandî cisimlerin mürekkep olduğunu beyan eder ve bunun da hudûsü gerektirdiğini şu çıkarımıyla dile getirir:

“Cisimler farklı cevherlerden terkip edildiği için mümkündür. Çünkü bileşik cismin özünde onu oluşturan birçok ortak bulunmaktadır. Vacib varlık ise tek hakikate sahip olup hiçbir ortak kabul etmez. Dolayısıyla cisimler vacib olamaz. Dış dünyadaki mümkünleri, mevcut şekilleriyle bir araya getirecek bir müessire/etkene ihtiyaç vardır. Müessir, cisimlere ya devamlılığı halinde ya meydana gelme halinde ya da yok olma halinde tesir eder. Birinci ihtimal geçersizdir. Nitekim mevcudu icat/varlığı var etmek anlamsızdır. İkinci ve üçüncü ihtimaller ise ezeli olmaya aykırıdır. Çünkü bunlar, yokluktan varlığa çıkma/hudûs özellikleridir. Dolayısıyla cisimler hâdistir” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 409-410; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, s. 1323-1324; Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 102, 108; bkz. Fahreddin er-Râzî, 2015, c. I, ss. 344-354).

Bu delilde vacib-mümkün ontolojik ayrımı üzerinden evrenin hâdis olduğu ispat edilmeye çalışılmıştır. Cisimler, cevherlerin terkibinden oluşan bileşik bir yapı ihtiva etmektedir. Bileşik/mürekkep olma durumu ise mümkün varlıklara özgü bir durumdur. Nitekim bir başkasına ihtiyaç duymak bir imkân belirtisidir. Dolayısıyla cisimlerin bir müessire ihtiyaç duyan mümkün varlık oldukları ortaya çıkmaktadır. Bir müessire ihtiyaç duyan şeylerin ise yalnızca hâdis olabileceği ifade edilmiştir.

Âlemin hudûsüne yönelik delillerden biri de cismin sahip olduğu müştereklik/ortaklık olgusudur. Semerkandî kelâmcıların ortaklık niteliği taşıyan şeylerin kıdem sıfatını taşımayacağına değinir. Bunu şöyle izah eder:

“Cisimler kadîm olsa idi, cisimlerin kıdem sıfatı zâtî olmazdı. Çünkü söz konusu kıdem vasfı vacib varlık ile cisim arasında müşterek olurdu. Müşterek olan şeylerde asla kıdem zâtî bir özellik olamaz. Bu durumda cisimlerin kıdem vasfının kendisi kadîm olursa kıdem kıdemini gerektirdi ki teselsüle konu olurdu. Yok, eğer cisimlerin kıdem sıfatının kendisi hâdis olursa bu defa da kıdem hâdis olması gerektirdi ki bu da ontolojik olarak imkânsızdır” (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 410).

Semerkandî'ye göre bütün bu delillendirmeler ışığında âlemin hudûsüne dair söylenmesi gereken en temel yaklaşım şudur: Cisimler ve bunları oluşturan cevherler ve arazlar hâdistir. Çünkü bunların tamamı varlıkta Allah'a bağımlı ve ona dayanmaktadır. Âlemin hakiki varlık kaynağı Allah'tır. Dolayısıyla âlemin tamamı Allah'ın fiilidir. Filozofların iddia ettiği gibi Allah, zorunlu olarak değil, iradesiyle fâildir. İradesiyle fâil olan Allah'ın fiilleri hâdis olduğuna göre âlem de bütün bileşenleriyle hâdistir (Şemseddin es-Semerkandî, 1990, s. 404; Şemseddin es-Semerkandî, 2018, c. II, ss. 1323-1324; Şemseddin es-Semerkandî, 2011, s. 76; Şemseddin es-Semerkandî, 2020, s. 104, 108; Şık, 2011, ss. 133-136).

Burada evrenin, kendi kendine yeterli olmadığı ve varlıkta kendi dışında bir var ediciye ihtiyaç duyduğu için bir kaynak ve dayanak yardımıyla vücuda gelen fiil durumuna işaret edilmiştir. Evrene kaynaklık eden sebebin iradesiyle fâil ve bunun fiilinin de hâdis olduğu önermelerine dayanarak evrenin de hâdis olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Şemseddin Semerkandî, Yunan filozoflarından Düalistlere, Mecûsîlerden İslam kelâmcılarına âlemin hudûsü ve kıdemine yönelik yaklaşımları argümanlarıyla bir araya getirmiştir. O, kelâmcıların hudûs kavramını "yokluktan varlığa çıkış" olarak tanımlamalarının isabetli olmadığını, doğru tanımın "hiçlikten sonra hâsil olma" şeklinde olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Kelâmcılar ile filozofların alâmet-i fârikası olarak kabul edilen evrenin zamansallığı meselesinde Semerkandî, kelâmcı kimliğini ön plana çıkarmış, evreni bütün bileşenleriyle hâdis, Allah'ı ise yegâne kadîm varlık olarak tanımlamıştır. Bu durumda ona göre; Allah bizzât kadîm varlık, ilâhî sıfatlar bi-gayrihî kadîm varlık, evren ise filozofların hilafına hem zâtî hem de zamanî hâdis varlık olarak değerlendirilmiştir. O, kıdem sıfatıyla tanrısallığı özdeşleştirmiş ve yalnızca ilâhî olanın kadîm olabileceğini vurgulamıştır.

Semerkandî, evrenin hudûsünü hareket, sükûn ve zaman başta olmak üzere tözsel yapısı bağlamında açıklamaya çalışmıştır. Âlemin hudûsünde Kelâm ilminin dakik konuları olarak anılan evren, cisim, cevher, araz, hareket ve sükûn, terkip, iştirak, zaman ve mekân gibi felsefî kavramlardan iktibas etmiş böylece Allâh'ın kıdeminin ve masivanın hudûsünün bilimsel yöntemle açıklamanın imkanını ortaya koymuştur.

Semerkandî, Kozmoloji ve Kelâm ilmini bir bütün olarak ele almış, âlemin ontik ve kozmik yönüne bütüncül yaklaşmış, aklın ve tabiatın birlikte değerlendirilerek anlaşılması gerektiğinin özgün örneğini vermiştir.

KAYNAKÇA

Bâkîllânî, Ebû Bekr Muhammed. (1963). *El-İnsâf fî mâ yecibü i'tikâdühû ve lâ yecûzü'l-cehlü bilh.* nşr. Abdulvehhab Abdullatif.

Beyazîzâde, Ahmed Efendi (1996). *el-Uşûlü'l-münîfe li'l-İmam Ebî Hanîfe.* nşr. ve çev. İlyas Çelebi.

- Bulğen, M. (2017). *Klasik islâm düşüncesinde atomculuk eleştirileri*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bulğen, M. (2018). *Kelâm atomculuğu ve modern kozmoloji*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cürcânî, Seyyid Şerif (2013). *Kitâbü't-ta'rîfât*. thk. Muhammed Basel, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Cürcânî, Seyyid Şerif (2015). *Şerhu'l-Mevâkıf fi ilmi'l-keâm*. çev. Ömer Türker, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Demir, O. (2010). Kelâm'da teselsülü iptal delilleri ve İsmail Hakkı İzmirli'nin teselsül risâlesi. *İslâm Araştırmaları Dergisi*. 23, 117-142.
- Düzgün, Ş. A. (1998). *Nesefî ve islam filozoflarına göre allah-âlem ilişkisi*. Akçağ Yayınları.
- Düzgün, Ş.A. (2013). "Varlık". *Kelam el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Ebû Bekir er-Râzî, Muhammed b. Zekerîya (2016). "Metafizik hakkında makale". *felsefe risaleleri*. hzr. Mahmut Kaya, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Eş'arî, Ebü'l-Hasan (1980). *Makâlâtü'l-islâmiyyîn ve ihtilâfü'l-musallîn*. nşr. Helmut Ritter, Frans Shtayz Yayınları.
- Fahredden, R. (2015). *Nihayetü'l-ukul fi dirayeti'l-usul*. thk. Said Abdullatif Fude, Daru'z-Zehâir.
- Gazzâlî, Ebu Hamid (trs.). *Meâricü'l-kuds fi medâric-i marifeti'n-nefs*. Daru'l-Âfâki'l-Hadîde.
- Günel, T. (2022). *Nefs Fenomenolojisi*. Endülüs Yayınları.
- Günaltay, M. Ş. (2008). *Kelâm atomculuğu ve kaynağı sorunu*. haz. İrfan Bayın, Fecr Yayınları.
- Harpûtî, A. (2016). *Tenkîhu'l-keâm fi akâidi ehli'l-islam*. çev. Fikret Karaman, Çelik Yayınevi.
- Hayyât, Ebül'-Hüseyn (2018). *Kitâbü'l-intisâr ve'r-red alâ İbni'r-Râvendî el-mülhid*. trc. Metin Yıldız, Ankara Okulu Yayınları.
- İbn Hazm, Ali b. Ahmed (1348). *el-Fasl fi'l-milel ve'l-ehvâ' ve'n-nihal*. Mektebetü's-Selâmi'l-Âlemiyye.
- İbn Sina, Hüseyn b. Ali (1938). *en-Necât fi'l-hikmeti'l-mantikiyye ve't-tabîiyye ve'l-ilahiyye*. el-Mektebetü'l-Murtezaviyye.
- İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec (trs.). *Telbîsü İblîs*. Dâru'l-Kalem.
- Kadızzâde R. (trs.). *Şerhu eşkâlî't-te'sîs*. Sül. Ktp. Ayasofya, No: 2712, v. 13a.
- Kandemir, A. M. (2019). *Mu'tezilî düşüncede tabiat ve nedensellik*. Endülüs Yayınları.
- Kâtip, Ç. (2010). *Süllemü'l-vusûl ilâ tabakâti'l-fuhûl*. haz. Selahaddin Uygur, Merkezü'l-Ebhâs li't-Tarîh ve'l-Fünûn ve's-Sekâfe el-İslâmiyye.
- Kazanç, F. K. (2014). *Varlık, bilgi, değer ve siyaset üzerine kelâm yazıları*. Araştırma Yayınları.
- Kefevî, Ebü'l-Beka. (1998). *el-Küllîyyât mu'cemün fi'l-mustalahât ve'l-furûki'l-lügaviyye*. Thk. Adnan Derviş, Müessesetü'r-Risale.
- Kindî, Yakub b. İshak, (1950). *Resâilü'l-Kindî el-felsefiyye I*. tkh.ve thr. Muhammed Ebû Rîde. Dâru'l-Fikri'l-Arabî.

- Kutluer, İ. (2009). "Semerkandî, Muhammed B. Eşref". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr (2003). *Kitâbü't-tevhîd*. nşr. Bekir Topaloğlu-Muhammed Aruçi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mâzenderânî, Mevlâ Muhammed Sâlih (trs.) *Şerhu'l-kâfi el-usûl ve'r-ravza*. nşr. Ali Ekber el-Gıfârî - el-Mîrzâ Ebü'l-Hasen, el-Mektebetü'l-İslâmiyye.
- Nesefî, Ebü'l-Muîn (2003-2004). *Tebsiratü'l-edille fi usûli'd-dîn*. nşr. Hüseyin Atay-Şaban Ali Düzgün, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Semerkandî, Ş. (1990). *es-Sahâifü'l-ilâhiyye*. thk. Ahmed Abdurrahman eş-Şerif.
- Semerkandî, Ş. (1990). *İlmü'l-âfâk ve'l-enfüs*. thk. ve trc. Yusuf Okşar&İsmail Yürük, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Semerkandî, Ş. (2011). *İslam inanç ilkeleri*. Thk & trc. Yürük, İ. & Şık, İ., Araştırma Yayınları.
- Semerkandî, Ş. (2017-2018). *el-Meârif*. thk. Nazîr Muhammed Nazîr İyâd - Abdullah Muhammed Abdullah İsmail, el-Mektebetü'l-Ezheriyye li't-Türâs.
- Semerkandî, Ş. (2022). Şemseddin es-Semerkandî'ye ait er-Risaletü'ş-Şerîfe [fi'l-Kelâm] adlı eserin tahlili, tahkiki ve tercümesi. Thk. ve trc. Tanrıbilir, T. & Şık, İ. *Nazariyat*. 8(2), 51-88.
- Semerkandî, Ş. (trs.). [*Kelâm mecmuası*], Süleymaniye Kütüphanesi: Laleli 2432.
- Semerkandî, Ş. (trs.). *Âdâbü'l-bahs ve'l-münâzara*. Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi: KHK3666.
- Semerkandî, Ş. (trs.). *es-Sahâifü'l-ilâhiyye*. Süleymaniye Kütüphanesi: Şehid Ali Paşa Koleksiyonu, 1688.
- Şık, İ. (2011). *Şemsüddin es-Semerkandî'de varlık*. Giriş Matbaacılık.
- Şık, İ. (2014). Felsefi kelam geleneğinde varlık kavramı Şemsüddin es-Semerkandî örneği. *Uluslararası 13. Yüzyılda Felsefe Sempozyumu Bildirileri*. 243-259
- Tabatabâî, Muhammed b. Hüseyin (1405). *Nihâyetü'l-hikme*. Müessesetü'n-Neşri'l-İslâmî.
- Tanrıbilir, T. (2021). hanefî-mâtürîdî âlim Şemseddin es-Semerkandî'de sürekli yaratma eleştirisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 701-714.
- Tanrıbilir, T. (2022). *Şemseddin es-Semerkandî'de varlık ve bilgi*. Kitabe Yayınları.
- Tanrıbilir, T. & Şık İ. (2022). Şemseddin es-Semerkandî'ye ait er-risâletü'ş-şerîfe [fi'l-keîâm] adlı eserin tahlili, tahkiki ve tercümesi. *Nazariyat*, 8(2), 51-88.
- Teftâzânî, S. (1998). *Şerhu'l-Mekâsîd*. thk. Abdurrahman Umeyra. Âlemü'l-Kütüb.
- Tehânevî, M. (1996). *Mevsû'atü keşşâfi istilâhâti'l-fünûn ve'l-'ulûm*. nşr. Refik el-Acem vdğ. Mektebetü Lübnân.
- Topaloğlu, B. (1987). *İslâm kelâmcıları ve filozoflarına göre Allah'ın varlığı, isbât-i vâcib*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Topaloğlu, B. & Çelebi, İ. (2010). *Kelam terimleri sözlüğü*. İSAM Yayınları.

- Türker, M. (1956). *Üç tehafüt bakımından felsefe ve din münasebeti*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yavuz, Y. Ş. (1993). İslam kelâmında araz nazariyesi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(6), 1987-1988.
- Yavuz, Y. Ş. (1997). "Hareket". *Diyamet İslam Ansiklopedisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.



The Medial and Final (CCC) Consonant Clusters in the Loanwords of Turkish: Is It an Illusion?

*Türkçedeki Alıntı Sözcüklerde Ortadaki ve Sondaki Üçlü (CCC) Ünsüz Kümeleri:
Bu Bir Yanılsama mı?*

Semra Baturay Meral^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey

semraturay@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2231-361X0>

Makale geliş tarihi / First received : 20.09.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 25.10.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- We would like to thank the reviewers for their insightful comments on the article.
- 2- There is no situation in my article that requires ethics committee permission and/or legal/private permission..
- 3- This article complies with research and publication ethics.

This article was checked by *intihal.net*. Similarity Index 09%

Atf bilgisi / Citation:

Baturay-Meral, S. (2023). The medial and final (CCC) consonant clusters in the loanwords of Turkish: Is it an illusion? *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 352-373.

ÖZ

Bu çalışma, Türkçeye geçen yabancı sözcüklerdeki ünsüz (CCC) kümelerinin ortaya çıkışını dilin uyarlama yöntemleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Seditimsel kısıtlamalarına titizlikle uyan ve istisnalara karşı düşük tolerans gösteren bir dil olarak bilinen Türkçe, seditimsel açıdan uygun olmayan yabancı sözcükleri dile aktarırken kendi kısıtlamalarına uygun hale getirmek adına bu sözcükleri çeşitli sesbilimsel işlemlerden geçirmektedir. Türkçe bu kısıtlamalardan biri olarak, sesbilimsel dizide biçimbilimsel anlamda eklemenin varlığını işaret ettiği için basit yapılu biçimlerde üç ünsüzün bitişikliğine (CCC) izin vermemektedir. Ancak, *bandrol*, *septom*, *portföy* ve *kuvartz* gibi Türkçeye alınmış, orta ve son CCC kümelerine sahip bir dizi yabancı sözcük hala dilde mevcuttur. Çalışmanın amacı, bu ve benzeri örneklerden yola çıkarak, yabancı dillerden Türkçeye alınan sözcüklerdeki CCC kümelerinin yapısını incelemektir. Çalışmamızda, basit yapılu sözcüklerdeki CCC'nin sadece bir yanılama olduğu ve seditimsel kısıtlamaların ihlal edilmediği iddia edilmektedir. Bu doğrultuda, Türkçenin yabancı sözcükleri dile uyarlarırken CCC'den kaçınmak için üç temel strateji geliştirdiği savunulmaktadır. İlk strateji olarak Türkçe /bandurol/ sözcüğünde olduğu gibi ilk CC'den sonra bir ünlünün sesletimini önermektedir (i). Türkçenin uyguladığı ikinci strateji ise CCC kümesine sahip bir sözcüğü /septom/ ve /kuvarz/'da olduğu gibi sadece CC ile Türkçeye uyarlamaktır (ii). Üçüncü seçenek ise CCC içeren bazı alıntı sözcüklerin zihinsel sözlükte karmaşık bir biçimbilimsel yapıya sahipmiş gibi kaydedilmesidir: *port-föy* (iii). Çalışmada bu stratejiler yönetim, izin verme ve kurucu yapı analizleri ışığında açıklanacaktır.

Anahtar kelimeler

Türkçede ünsüz kümeleri, sesbilimsel ve sesletimsel kısıtlamalar, alıntı sözcük uyarlamaları.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the appearance of CCC clusters in the foreign words borrowed by Turkish in terms of the adaptation strategies used in the process. Known as a language which strictly follows its phonotactic constraints showing low tolerance for the exceptions, Turkish employs a variety of phonological processes in the adaptation process of the foreign words into the language so as to make the phonologically improper loan words obey with the phonotactic and phonological constraints of the language. As one of these constraints, Turkish forbids the adjacency of three consonants (CCC) in the simplex forms given that CCC implies morphological complexity on the phonological string. However, there are still a number of foreign words with medial and final CCC clusters adapted to Turkish such as *bandrol* 'banderol', *septom* 'symptom', *portföy* 'portfolio' and *kuvartz* 'quartz'. Based on these observations, the aim of the present study is to investigate the occurrence of CCC clusters in Turkish words, which are adapted to Turkish from foreign languages. In this regard, we claim that CCC in simplex words are only an illusion and there is no violation of phonotactic constraints. Accordingly, we argue that Turkish has three basic strategies in order to avoid CCC clusters while adapting the foreign words. As the first strategy, Turkish prefers the realization of a vowel following the initial CC as in /bandurol/ (i). The second strategy Turkish applies is to adapt the word which has a CCC cluster with only CC: e.g. /septom/ and /kuvarz/ (ii). As the third option, certain adapted words with CCC clusters are stored in the mental lexicon as if they had a complex morphological structure *port-föy* (iii). We will give an account for these strategies in the light of government, licensing and constituent structure analyses.

Keywords

Consonant clusters in Turkish, phonological and phonotactic constraints, loan word adaptation.

1. INTRODUCTION

Turkish is a language which is known for the strict adherence to its phonotactic constraints: i.e. the word initial CCs are not allowed in Turkish different from many languages such as English, French, Polish etc. For this reason, the foreign words with a word-initial consonant cluster seem to be adapted into the language with a vowel that breaks up this cluster in accordance with certain phonological conditions (Yavaş, 1980; Clements & Sezer, 1982; Balci, 2006; Göksel & Kerslake, 2011; Kornfilt, 2013). This is exemplified in (1a-d) below.

- (1) a. plan → /p̄ilan/ 'plan'
 b. krem → /k̄uɾem/ 'cream'
 c. spiker → /sipiker/ 'announcer'
 d. tren → /t̄iren/ 'train'

Adapted from Yavaş (1978, p. 36)

Given in (1a-d), the words with the initial consonant clusters in French origin are borrowed into Turkish with a vowel, the source of which is accounted in different terms depending on the phonological theory adapted: feature spreading from the environment (Clements & Sezer, 1980), epenthetic vowel insertion (Yavaş, 1980), element spreading to the empty nucleus (Balci, 2006; Baturay, 2012) etc.

Turkish also has certain restrictions regarding the non-initial consonant clusters. CC clusters are allowed word finally as long as their sequencing follows the sonority scale of Clements (1990) (2a-b) and word internally (2c-d). However, the occurrence of CCC clusters (2e-f) implies a morphologically complex structure compared to a simplex word (Balci, 2006).

- (2) a. **kamp** 'camp' e. **kentler** (kent-ler) city+Pl 'cities'
 b. **sert** 'hard' f. **denklik** (denk-lik) equivalent+Der. 'equivalence'
 c. **kardeş** 'sibling'
 d. **ampül** 'lamb'

Given in (2a-d), the word final (-mp and -rt) and word medial (-rd- and -mp-) consonant clusters (CC) are in line with the sonority sequencing (from more sonorous to less sonorous) (Hooper, 1972; Clements, 1990; Kaye, Lowenstamm & Vergnaud, 1990; Harris, 1990; Kenstowicz, 1994; Cyran, 2003, 2008). Accordingly, CC clusters are allowed in Turkish simplex words depending on their order and sonority sequencing. In (2e-f), on the other hand, three consonants appear adjacently (-rtl-) and (-nkl-) respectively, and this implies morphological complexity in Turkish (Balci, 2006).¹ This means that there is no simplex word on the phonological string with the existence of a CCC. Nevertheless, we still observe a number of examples in Turkish that appear to contradict with this constraint (3a-h).

¹ See also van der Hulst & van de Weijer (1991), Kaye (1989, 1995) with the similar observations on the occurrence of CCC clusters in Turkish and other languages.

(3)	a. bandrol	-ndr-	'banderol'	e. karst	-rst-	'karst'
	b. ultra	-ltr-	'ultra'	f. kuvartz	-rtz-	'quartz'
	c. sürpriz	-rpr-	'surprise'	g. portföy	-rtf-	'portfolio'
	d. semptom	-mpt-	'symptom'	h. apartman	-rtm-	'apartment'

Given in (3a-h), there are certain foreign words adapted to Turkish with medial (3a-d), (3g-h) and final (3e-f) CCC clusters. Note that some of these words seem to be spelled and pronounced (e.g. 3b Fr. *ultra* /yltra/; 3c Fr. *surprise* /syɾpriz/) or only pronounced (e.g. 3e Ger. *kars/kaist* /) with CCC in the original language.

In the light of the data above, the aim of the present study is to investigate the appearance of those CCC clusters in Turkish words, which are adapted from foreign languages. In this regard, we begin with questioning the existence of such CCCs: are there really adjacent CCC in those forms or is it just an illusion? Do we really pronounce the three adjacent consonants appearing in orthography?

Turkish employs a variety of phonological strategies in order to make the *phonologically improper* words comply with its own phonological standards in the adaptation process of these forms. Consider certain examples of the strategies of Turkish to keep its phonological and phonotactic constraints away from violation (4a-d).

(4)	a. Devoicing	kitab (Ar.)	→	kitap	'book'
	b. Vowel-Zero Alternation	akl (Ar.)	→	akıl	'mind'
	c. Vowel shortening	zama:n (Ar.)	→	zaman	'time'
	d. Degemination	hiss (Ar.)	→	his	'sense'

(i) Let us begin with the (4a) case where devoicing is at work. The original voiced obstruents /b, c, d, g/ are devoiced word finally in Turkish since they are not allowed in this position (Underhill, 1976; Kopkallı, 1993; Inkelas & Orgun, 1994; Demir & Yılmaz, 2011). (ii) Certain word final consonants which are sequenced against the sonority scale undergo vowel-zero alternation in Turkish in that vowel appears between two final consonants (4b) (Clements & Sezer, 1982; van de Weijer, 1991; Özsoy, 2004; İskender, 2008; Göksel & Kerslake, 2011). (iii) The long vowels are shortened in Turkish if there is no vowel following them (4c) (vowel shortening) (Sezer, 1986; Kaye, 1990; van der Hulst & van de Weijer, 1991; Denwood, 2002; Scheer, 2004; Nuhbalaoğlu, 2010; Göksel & Kerslake, 2011; Erguvanlı-Taylan, 2013). Also, (iv) consonant degemination applies to the word final long consonants, which is against the phonotactic constraint of Turkish (Lees, 1961; Lewis, 1967; van der Hulst & van de Weijer, 1991; Göksel and Kerslake, 2011; Kornfilt, 2013). As seen, Turkish strictly follows its phonotactic constraints showing low tolerance for the exceptions. Then, the question is if Turkish keeps its phonotactic constraints on CCC consonant clusters in a more flexible way while following the other ones so strictly? Are the exceptions to the word-internal *CCC constraint welcome?

As an answer for these questions, we claim that CCC clusters are only illusion in Turkish in that there are no three adjacent CCCs in simplex words even in the adapted ones. CCCs in simplex words only appear orthographically and they can be pronounced by excessively

careful reading in most of the cases (3a-f). Otherwise, it implies morphological complexity or lexical storage as a complex form (3g-h). Accordingly, we argue that Turkish has three basic strategies given in (5a-c) for the sake of avoiding CCC clusters while adapting the foreign words into the language.

- (5) a. Vowel appearance after CC: **bandrol** → /bandurol/
 b. Reducing the consonants: **septom** → /semtom/
 c. Lexical storage as a complex form: **portföy** → port-föy

When we check the native speaker judgements of Modern Standard Turkish and the pronunciation guide provided by the online Turkish dictionary of *Türk Dil Kurumu* (Turkish Language Association) (TDK) (<https://sozluk.gov.tr/>), we observe that CCCs are hardly ever heard adjacently in the examples such as *bandrol* and *septom*. How can Turkish avoid these CCCs? As the first strategy, Turkish prefers the realization of a vowel following the initial CC as in the case of /bandurol/ (5a). The second strategy Turkish applies is to adapt the words which have a CCC cluster with only two Cs (CC) into Turkish /semtom/ (5b). As the third option, certain adapted words with a CCC are stored in the lexicon as if they had a complex morphological structure *port-föy* (5c): the sequence *-rtf-* appears on the same phonological string but these consonants can be considered as belonging to different morphemes akin to a complex structure.

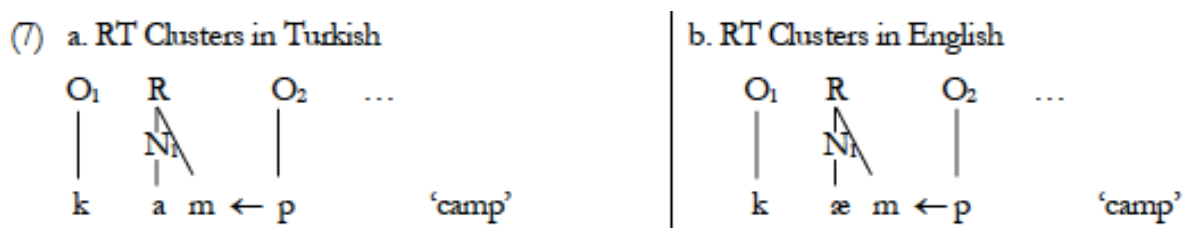
The structure of the article is as follows: Section 2 will present a discussion on why CCCs are impossible on the simplex structures in Turkish by means of the constituent structure account, government and licensing mechanisms we adapt in the present study (Kaye & Lowenstamm, 1981; Kaye, 1987, 1989, 1990; Charette, 1991; Harris, 1994; Polgárdi, 1998). The strategies of Turkish to avoid CCCs on the same constituent structure will be given in section 3. The conclusion part will summarize the study.

2. WHY THERE IS NO CCC IN TURKISH SIMPLEX WORDS: A THEORETICAL ACCOUNT

Given in Kaye & Lowenstamm (1981), Kaye (1989) and Harris (1994), languages have different types of consonant clusters such as branching rhymes and branching onsets depending on their parametric setting. See (6a-b) for Branching Rhyme and Branching Onset Parameters, respectively.

- (6) a. Branching Rhyme Parameter Rhymes may branch. [ON/OFF] (RT Clusters)
 b. Branching Onset Parameter Onsets may branch. [ON/OFF] (TR Clusters)

Given in (6a), if a language fixes the Branching Rhyme Parameter ON, the coda-onset clusters (RT clusters) are possible as in the case of Turkish (7a) and English (7b).

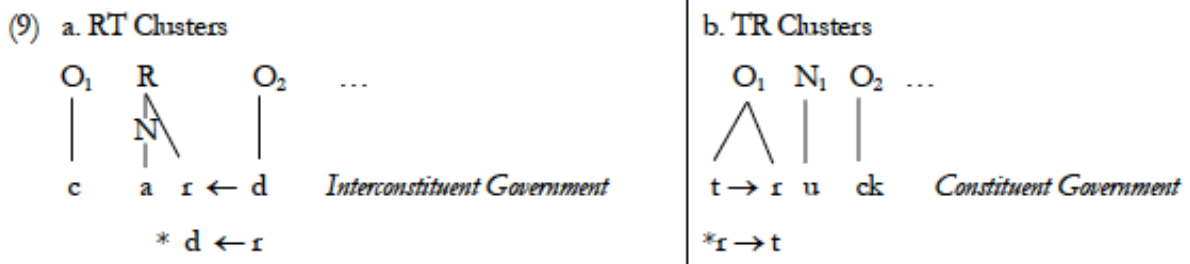


Similarly, if the Branching Onset Parameter is ON in a language, branching onsets (TR clusters) can appear as in the case of English (9b), Polish, French, Spanish and Dutch, etc. If it is OFF, TR clusters do not occur as in the case of Turkish. RT and TR clusters are distinguished from each other in terms of sonority and constituent structure. See Clements' (1990) sonority scale in (8a-e).

- (8) a. vowels (V) 5 (the most sonorous)
 b. glides (G) 4
 c. liquids (L) 3
 d. nasals (N) 2
 e. obstruents (O) 1 (the least sonorous)



Based on the sonority scale and Sonority Dispersion Principle (SDP) that is claimed to be a basis for the classification of the syllable types according to relative complexity, Clements (1990, 1992) argues that sonority rises from the onset to the nucleus but falls from nucleus to coda. Accordingly, the coda (R) is not less sonorous than the onset (T) in (RT) clusters.



Sonority sequencing of consonants in the clusters given in (9a) and (9b) is crucial in terms of government and licensing relations. According to Kaye (1990, 1992), phonology is parallel to syntax in terms of government and licensing relations: i.e. as in syntax, government in phonology is an asymmetrical relation between two skeletal points defined as maximally binary in light of the Binariness Theorem (Kaye, 1990). As an instance of government in phonology, (9b) represents the constituent government within the same constituent (O₁) which is used for the licensing of the consonant clusters (TR) (Charette, 1991): the obstruent /t/ licenses the liquid/r/ which sits in the right branch of the branching onset, but it is not allowed in the other way around since it would violate the sonority sequencing (/r/ cannot license /t/). In (9a), on the other hand, we have coda-licensing as an instance of the interconstituent government. Accordingly, /d/ (O₂) coda-licenses /r/ following the Coda Licensing Principle given in (10).²

(10) The Coda Licensing Principle

Post-nuclear rhymal positions must be licensed by the following onset.

(Kaye, 1990, p.311)

² Another type of clusters is the bogus one, in which consonants have neither constituent nor interconstituent relation with each other (two successive onset consonants separated by an empty nucleus) (Harris, 1994; Scheer, 2004) as in the case of *atlas* in that there is an empty nucleus between [t] and [l]: a[tØ]las.

Given in (10), the coda licensing is possible if there is no violation of the sonority sequencing: i.e. /r/ cannot coda-license /d/. As for Turkish, the Branching Onset Parameter is set OFF while the Branching Rhyme Parameter is fixed ON. Accordingly, Turkish have RT clusters word finally (11a-b) and word medially (11c-d) but not TR clusters (11e-f).

- (11) a. **kamp** 'camp' e. ***akl** → akıl 'mind'
 b. **sert** 'hard' f. ***sabr** → sabır 'patience'
 c. **ampül** 'lamb'
 d. **kardeş** 'sibling'

As seen in (11e-f), the final *kl* and *br* clusters are not possible in Turkish since they cannot be in a coda-onset licensing relation due to the sonority hierarchy. They cannot be under the same constituent either, since there is no branching onset in Turkish (Winnick, 1972; Clements & Sezer, 1982; van der Hulst & van de Weijer, 1991; Kopkalli, 1993) (Branching Onset Parameter-OFF). Accordingly, Turkish adapts these Arabic words given in (11e-f) into Turkish by breaking the clusters with an empty nucleus as shown in (12a-b) respectively.



N₂s in both (12a-b) must be interpreted since there is no proper governor for them. In order for Proper government to hold, a governor must be phonetically realized and no governing domain intervenes between the governor and the governee, as argued in Kaye (1987).

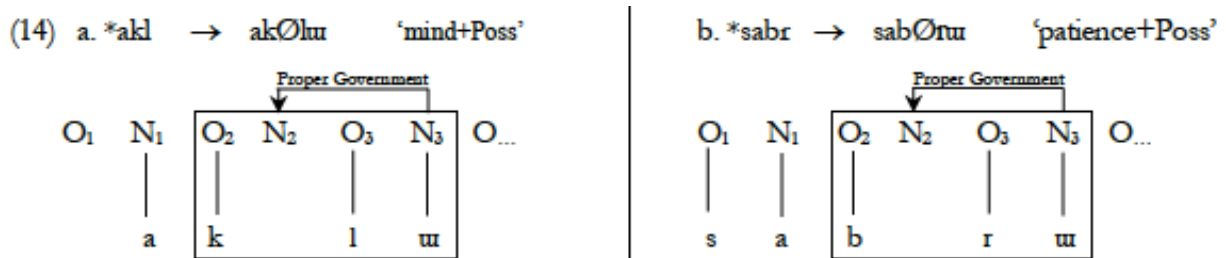
(13) Proper Government

A properly governs B if

1. A and B are adjacent on the relevant projection,
2. A is not itself licensed, and
3. Neither A nor B are government licensers.

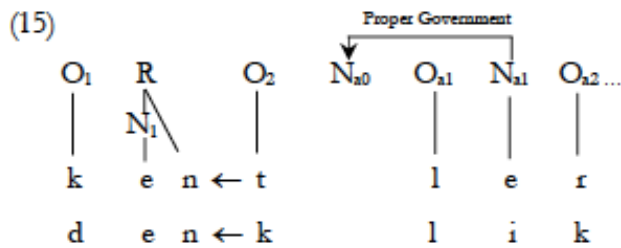
Kaye (1987)

Given in (13), Proper Government is responsible for the vowel-zero alternation in languages such as Turkish, Arabic, Polish, German among the others. The vowel in the empty nucleus is not realized if the following nucleus is realized.

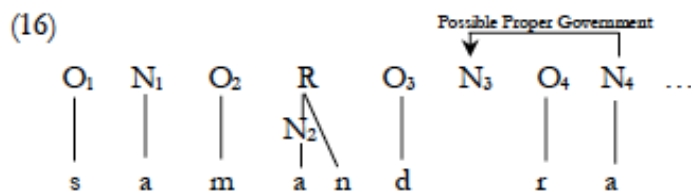


As given in (14a-b), N₃, which has a full vowel, properly governs N₂ and hence no vowel is interpreted under it. (12a-b) and (14a-b) are instances of vowel-zero alternation in Turkish in the absence and in the presence of proper government, respectively.

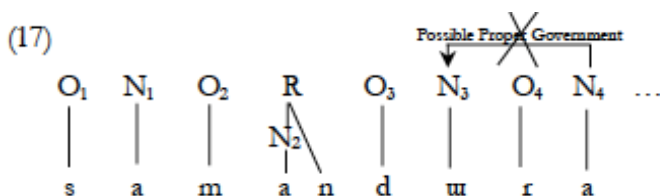
Going back to the coda-onset clusters given in (11a-d), RT clusters are possible word-finally in Turkish even if they are not followed by a vowel as in the case of *ka[mp]* ‘camp’ (11a) and *se[rt]* ‘tough’ (11b). However, these clusters can occur word-medially only when followed by a vowel as in *a[mp]lül* ‘lamb’ (11c) and *ka[rd]eş* ‘sibling’ (11d). Otherwise, three consonants would occur adjacently implying the morphological complexity as in the case of *kent-ler* ‘city+Pl’ (2e) and *denk-lik* ‘equivalent+Der’ (2f). The constituent structure of these forms is represented in (15).



Given in (15), we argue that the CCC is broken by the nucleus (N_{a0}), which belongs to the suffix not to the base. Following Baturay-Meral (2020), we assume that the bases, prefixes and suffixes (productive ones) are stored in the lexicon with their unique templates, which are recognizable in phonology. The absence of CCC clusters in the simplex words would provide evidence for the distinction between an affix and a base in phonology. Accordingly, phonology can distinguish the base nucleus from the suffixal one: the former must be realized after the initial CC in CCC clusters but the latter one does not need to be interpreted. Let us now analyze the constituent structure of the simplex word *Samandira* (16), the name of a neighborhood in İstanbul, in order to understand why the base vowel following the initial CC in CCC clusters must be interpreted.



Given in (16), N₃ cannot be silent */samandra/ although N₄ has a potential to properly govern N₃. The proper government is blocked in such cases where the empty nucleus follows the RT clusters in Turkish simplex words. Instead, N₃ is realized as in (17).



Different from the case given in (16-17), proper government is possible for the suffixal nucleus (N_{a0}) in (15), which follows the RT cluster in the same way with N₃ in a simplex from given in (16). As noted above, phonology seems to distinguish the base nucleus from the suffixal one (Baturay-Meral, 2020).

Similar to Turkish, Charette (1991:134) observes that the word-internal empty nucleus following a consonant cluster must be realized in French. This is given in (18c-d).

(18) French

- | | | | | | |
|----------|--------|---------|--------------|-------------|---------------|
| a. forge | /fɔʁʒ/ | 'forge' | c. orgelet | /ɔʁʒələ/ | 'sty' |
| b. calme | /kalm/ | 'calm' | d. percevoir | /pɛʁsəvwɑʁ/ | 'to perceive' |

Adapted from Charette (1991:29)

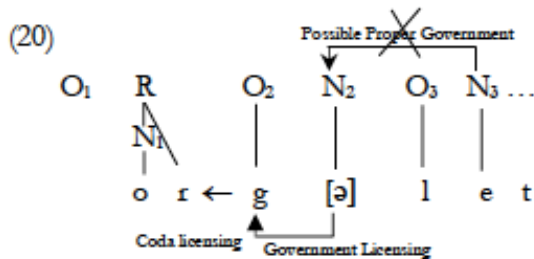
Given in (18a-b) and (18c-d), there is a difference between the word final and word medial clusters in French similar to Turkish. The CC can occur word finally in the absence of a following vowel (18a-b) while the word internal CCs must be followed by a vowel as in (18c-d). Charette (1991) explains this difference via Government Licensing given in (19).

(19) Government Licensing

For a governing relation to hold between a non-nuclear head α and its complement, α must be government-licensed by its nucleus β .

Charette (1991)

The government-licenser of a word internal onset is a nucleus which is not properly governed in French and Turkish. Accordingly, this nucleus must be interpreted in both languages.³ Consider the constituent structure of (18c) in (20) to see the parallelism between French and Turkish in terms of word final and word internal clusters.



N_2 would be properly governed by N_3 in (20) but it is not since it is a government licenser which gives license to O_2 for coda-licensing of the right branch of the rhyme. Accordingly, French chooses to preserve government licensing but not proper government of an empty nucleus (org[ə]let) (Charette, 1991). The empty nucleus N_2 receives phonetic interpretation in order to government license the preceding onset (O_2) in order for it to govern its complement (the right branch of the rhyme). In this respect, Turkish behaves similar to French as given in (17). The potential question may be why there is no need for such a government licenser word finally either in French (21a) or Turkish (21b).

- (21) a. French: /kalm/ 'calm'
 b. Turkish: /kent/ 'city'

A potential answer for this question might be that the existence of CC clusters which are not followed by a vowel is a sign of the word final position: it implies the right word boundary

³ Note that the word internal government licenser may be a properly governed one in other dialects of French and other languages as a parametric variation (Charette, 1991). Polish provides many examples of this sort: [plastɔra] 'plaster' and [ubrɔdac] 'imagine' (Polgárdi, 1998, p.3)

both in French (21a) and Turkish (21b). On the other hand, the word internal coda-onset cluster must be government licensed by a full nucleus: i.e. **Samandra* is out (16). However, the word-final coda onset cluster may be followed by a properly governed nucleus since it does not need any government licensing as a mark of the word boundary in Turkish: i.e. *kent-ler* is allowed in (15).⁴ Following the government licensing idea of Charette (1991), we claim that phonology can distinguish the base nucleus from the suffixal one in that the suffixal one is properly governed if there is a potential governor but the base nucleus cannot be done so.

Up to this point, we have explained why the word internal CCC is forbidden in Turkish by means of the proper government, coda-licensing and government licensing: the coda-licensing is only possible by means of a realized government licensor, not a properly governed one for the word internal CCC cases. In section 3, we will discuss which strategies Turkish applies in loanword adaptation to avoid CCC in the same phonological string.

3. STRATEGIES OF TURKISH TO AVOID THE WORD INTERNAL CCC

As noted in sections 1 and 2, we observe that CCCs in simplex words as in (3a-h) repeated here as (22a-h) are adjacent only orthographically and these three consonants may only be pronounced by excessively careful pronunciation in most of the cases.

(22)	a. bandrol	-ndr-	'banderol'	e. karst	-rst-	'karst'
	b. ultra	-ltr-	'ultra'	f. kuvartz	-rtz-	'quartz'
	c. sürpriz	-rpr-	'surprise'	g. portföy	-rtf-	'portfolio'
	d. semptom	-mpt-	'symptom'	h. apartman	-rtm-	'apartment'

According to the native speaker judgements of Modern Standard Turkish speakers and the pronunciation guide given in *Çevrimiçi Büyük Sözlük* (Online Comprehensive Dictionary) of *Türk Dil Kurumu* (Turkish Language Association) (TDK) (<https://sozluk.gov.tr/>), CCCs are hardly ever heard adjacently in the examples such as *ultra*, *bandrol*, *sürpriz*, *semptom*, *karst*, *kuvartz* given in (22a-f), respectively. Instead, only two Cs are heard in the examples (22c-f): /r/ is not pronounced in casual speech in *sürpriz* 'surprise' (22c); and also /p/ in *semptom* 'symptom' (22d). Similarly, *karst* is pronounced without /r/ (22e) and /t/ is omitted from *kuvartz* in (22f). When the consonant is not omitted, Turkish prefers to realize a vowel in the empty nucleus position as in /bandurol/ (22a) although it might be silent due to the proper government. Note that this is also the case in *ultra* /ultura/ (22b).

In some other cases, on the other hand, certain adapted words with CCCs are stored in the lexicon as if they have a complex morphological structure: e.g. *port-föy* 'portfolio' (22g) and *apart-man* 'apartment' (22h). -rtf- and -rtm- in these examples appear on the same phonological string but actually the three consonants seem to be belonging to different morphemes in phonology. Then, we argue that the examples in (22g-h) have a different constituent structure from those in (22a-f). Accordingly, we propose that Turkish has three basic strategies given in

⁴ Note that Turkish and French do not behave in the same way regarding the realization of the government licensor in the suffixed examples. In Turkish, the suffixal nucleus does not need to be realized and it can be properly governed as in *denk-lik* 'equivalent-DER' (15). However, French prefers the suffixal nucleus to be realized as well as the word internal one if it is the government licensor: *lent-ement* [ə] *[Ø] 'slowly' (Charette, 1991).

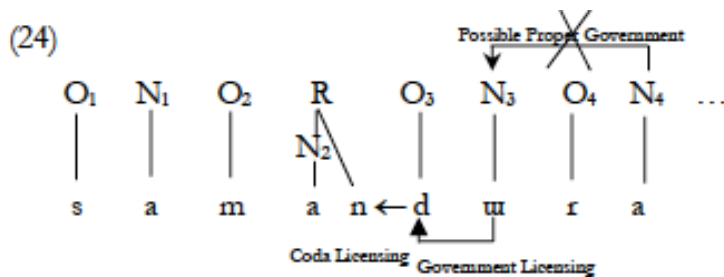
(23a-c) for the sake of avoiding CCC on the same simplex string while adapting the foreign words into the language.

- (23) a. Vowel appearance after CC: **bandrol** → /bandurol/
 b. Reducing the consonants: **septom** → /semtom/
 c. Lexical storage as a complex form: **portföy** → port-föy

We are going to present each strategy in (23a-c) in detail in section 3.1, 3.2 and 3.3, respectively.

3.1. Vowel Appearance: C1C2C3 → C1C2-V-C3

Recall from section 2 that the presence of a CCC implies the existence of a word boundary in Turkish: i.e. CCC= Complex Structure (*dert-ler* ‘problem+pl’). Then, the word internal C1C2 clusters can occur if they are licensed by a full nucleus (not a properly governed one) as in (17) repeated in (24).

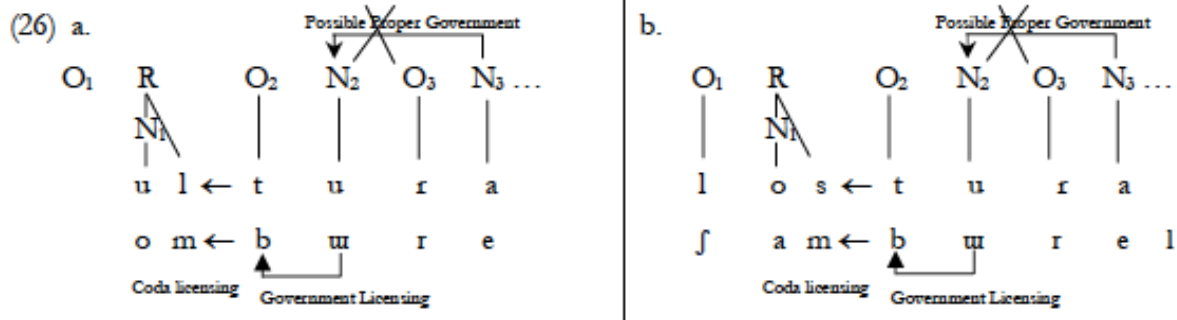


As seen in (24), N₃ is realized so as to government license the complement of the rhyme although it may be properly governed by N₄. Then, we have /samandura/ not */samandra/. Turkish adapts certain foreign words with a CCC according to this constituent structure type. See (25a-d) for the instances of those foreign words and their adaptation into Turkish.

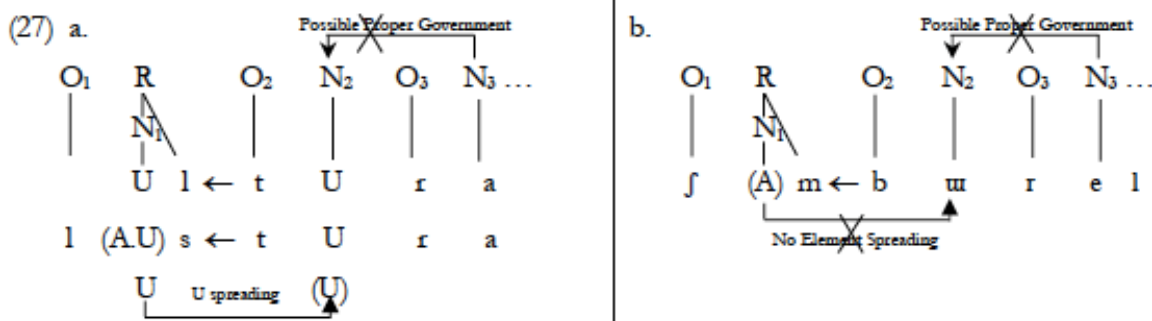
- (25) C1C2C3 → C1C2-V-C3⁵
- | | | | |
|------------|-----------------------|-------------|-------|
| a. ultra | → /ult <u>u</u> ra/ | ‘ultra’ | ∅ → u |
| b. lostra | → /lost <u>u</u> ra/ | ‘shoeshine’ | ∅ → u |
| c. şambrel | → /ʃamb <u>u</u> rel/ | ‘chambray’ | ∅ → u |
| d. ombre | → /omb <u>u</u> re/ | ‘ombre’ | ∅ → u |

Given in (25a-d), the vowel is realized following C1C2 and preceding C3 as opposed to the orthography: i.e. three consonants appear adjacent in the orthography but they are not adjacent in phonology (26a-b).

⁵ The data is not limited to the ones given in (25a-d). The number of such examples can be increased: e.g. *implant* (Fr.) /impilant/ ‘implant’, *pankreas* (Fr.) /pankureas/ ‘pancreas’, *bandrol* (Fr.) /bandurol/ ‘banderol’, *sendrom* (Fr.) /sendurom/ ‘syndrome’, *andropoz* (Fr.) /andropoz/ ‘andropause’ etc., some of which may be formed with the combination of more than one morpheme in the original language. However, the present study assumes that phonology cannot see morphology and the internal structure of these words in the adaptation process but there might be certain cases where phonology analogizes them to a complex structure due to the weird consonant clusters as we will discuss in section 3.3.



As represented in (26a-b), although it may be properly governed by N_3 , N_2 is realized so as to government license O_2 , which coda-licenses the complement of the rhyme, /l/, /m/ and /s/, /m/ in (26a-b) respectively. Accordingly, we have /ultura/ not /ultra/; /ombure/ not /ombre/ (26a); and the output is /lostura/ not /lostra/; /famburel/ not /fambrel/ in (26b). Following Charette & Göksel (1996), we assume that N_2 is realized via element spreading if there is any available source and target complying with the licensing constraints: (i) Operators must be licensed; (ii) A is not a licenser; (iii) U must be head (Charette & Göksel, 1996). Compare (27a) and (27b) for the realization of N_2 in /ultura/, /lostura/ and /famburel/.



Given in (27a) for /ultura/ and /lostura/, the initial vowel under N_1 has an U element that spreads into N_2 , which is not properly governed since it is a government licenser in both cases. Note that the element U spreads from N_1 to N_2 in accordance with the licensing constraint *U must be head*. For (27b), on the other hand, we observe a slightly different situation. Since A is not a licenser in Turkish, it cannot spread into N_2 in /famburel/. Accordingly, the N_2 position is filled with /u/, which is the realization of an empty nucleus position in the absence of element spreading (Charette & Göksel, 1996).^{6,7}

⁶ Note that there is another case where the U element in N_1 does not spread into N_2 /ombure/. The initial nucleus (N_1) of /ombure/ has the vowel /o/, which is a combination of (A,U) elements (Charette & Göksel, 1996). The element U under N_1 is expected to spread to N_2 position in accordance with the licensing constraint *U must be head*, but it is not. The reason for this is that Turkish seems to adapt the French word *ombre* into Turkish with the nucleus (N_2) which has a lexical vowel /u/ so as to be the government licenser different from *şambrel*, N_2 of which is empty and realized as the default vowel in the absence of proper government. To be more precise, /u/ is a lexical vowel assigned to N_2 by Turkish when the word *ombre* is borrowed from French while /u/ in /famburel/ seems to be the realization of an empty nucleus in the absence of proper government. Nevertheless, Turkish makes the government licenser be realized in both cases though in different ways.

⁷ There may also be a second hypothesis about the realization of the empty nucleus (N_2) for /famburel/: /u/ may be lexically assigned to N_2 similar to /u/ in /ombure/ as noted in the previous footnote. This second

Given in the present section, Turkish applies the realization of the nucleus following C1C2 in C1C2C3 as one of its strategies to avoid C1C2C3 in simplex structures: C1C2-V-C3. Section 3.2 will discuss another strategy of Turkish to prevent CCC: reducing the consonants in CCCs in the adaptation process.

3.2. Reducing the Consonants: CCC – C = CC

As noted above, Turkish applies certain strategies while borrowing the words with internal and final CCC clusters. The realization of the empty nucleus despite proper government is one of the strategies as presented in 3.1. As another strategy, Turkish chooses to adapt the word with the internal CCC with only CC: i.e. one of the consonants is removed in the adaptation process. See the examples given in (28a-d).

- (28) CCC → CC
- | | | | |
|--------------|------------|------------|-------|
| a. sem[p]tom | → /sentom/ | 'symptom' | p → ∅ |
| b. sü[r]püz | → /sypriz/ | 'surprise' | r → ∅ |
| c. şam[b]rel | → /famrel/ | 'chambray' | b → ∅ |
| d. om[b]re | → /omre/ | 'ombre' | b → ∅ |

Let us begin with (28c-d), which are the examples we discussed in section 3.1. For *şambrel* and *ombre*, we argued that the nucleus which follows C1C2 is realized in order to government license the coda-licensor on the structure although it can be properly governed by the following nucleus. Here, we notice that Turkish can apply two different strategies for the same words in order to prevent CCC clusters. Compare (29a-b) with (30a-b).

- | | | | | | |
|------|--------------------|-------|------|----------|----------------|
| (29) | CCC → CC-V-C | vs. | (30) | CCC → CC | |
| a. | /fam <u>b</u> rel/ | ∅ → u | a. | /famrel/ | b → ∅ |
| b. | /om <u>b</u> re/ | ∅ → u | b. | /omre/ | b → ∅ |
| | | | | | <i>şambrel</i> |
| | | | | | <i>ombre</i> |

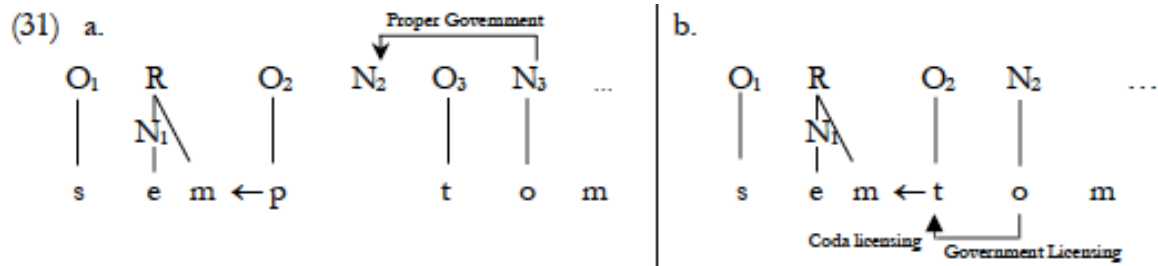
Regarding (29a-b) and (30a-b), what we observe is that examples in (29a-b) are in free variation with those in (30a-b) though (30a-b) may be preferred in quick and casual speech.

Going back to the examples of consonant reducing strategy of Turkish, in (28a-d), the medial consonant seems to be out (28a, c, d) in the process of adaptation. In these three examples, the excluded consonant is labial (having U element). In (28b), on the other hand, the left-out consonant is the first member in C1C2C3: /r/. With very careful and extremely slow pronunciation, it may be possible to produce these excluded sounds, but they are not heard in everyday speech. Let us now see the constituent structure change of (28a) in the adaptation process in (31a-b).

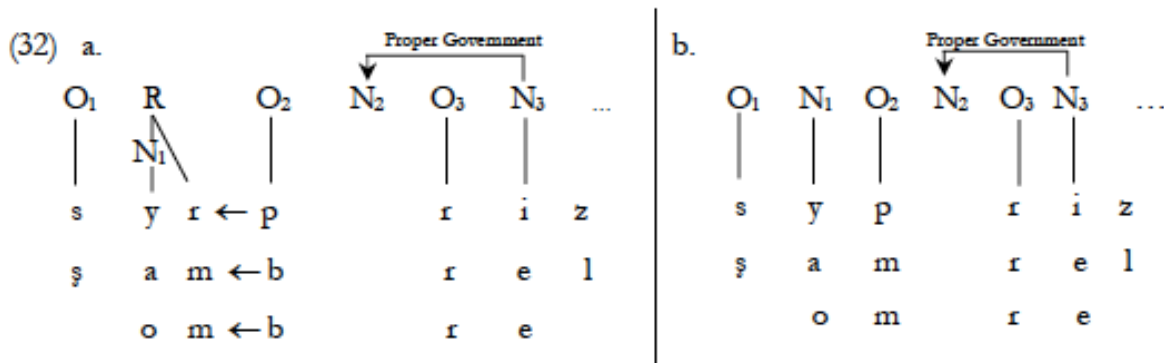
hypothesis could be supported by the alternative pronunciations of *ultra* and *lostra* given in (ia-b).

- (i) a. /ultura/ b. /lostura/

Turkish native speakers can pronounce the words *ultra* and *lostra* with /u/ under N₂ (ia-b) as an alternative way to /u/. It seems that Turkish may adapt the foreign words with C1C2C3 with a lexical vowel under the nucleus following C1C2. That is to say, there may be alternative ways of realization of the nucleus following C1C2 in C1C2C3. The important point, however, is that Turkish never picks up the words containing CCCs as they are.



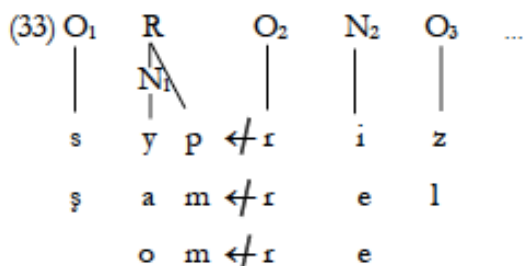
Turkish cannot adapt *sempom* as it is in (31a) since N₂, which is properly governed by N₃, cannot government license O₂. Recall that properly governed nuclei cannot be a government licenser in Turkish. Accordingly, O₂ cannot coda-license the complement of the rhyme. Then, Turkish borrows the word with the constituent structure given in (31b), according to which O₂ N₂ pair in (31a) is extracted. As a result, the constraint which bans the CCC cluster in simplex words is not violated. Let us now see the constituent structure of (28b-d) in (32a-b).



One possible constituent structure representation of *sürpriz*, *şambrel* and *ombre* for Turkish could be as represented in (32a) in which there is a coda-onset cluster. However, this option does not work since the properly governed silent nucleus cannot be the government licenser in Turkish.⁸ Then, Turkish adapts the relevant words without a coda-onset cluster as given in (31b), which have bogus clusters instead. Note that bogus clusters consist of two consecutive onset consonants different from both onset and coda clusters (Kaye, Lowenstamm & Vergnaud, 1990; Charette, 1991; Harris, 1994) as in O₂ and O₃ in (32b) which are broken by an empty nucleus (N₂). The members of the bogus cluster cannot have a coda-onset licensing relation since /r/ cannot coda-license /p/ or /m/ in (33) due to sonority hierarchy:⁹ /r/ is more sonorous than /p/ or /m/.

⁸ -pr- and -br- clusters are in fact branching onsets (TR clusters) in French. However, Turkish does not have branching onsets since it sets the Branching Onset Parameter OFF given in (6b). Then, there is no possibility for a branching onset on the constituent structure of Turkish. Instead coda-onset (-rp-, -mb-) and bogus clusters (-pr-, -mr-) are only possible ones.

⁹ Determined by the number of elements that a segment is made of, complexity is claimed to play a crucial role the hierarchical sequencing of clusters among the languages (Harris, 1990; Backley, 2011).

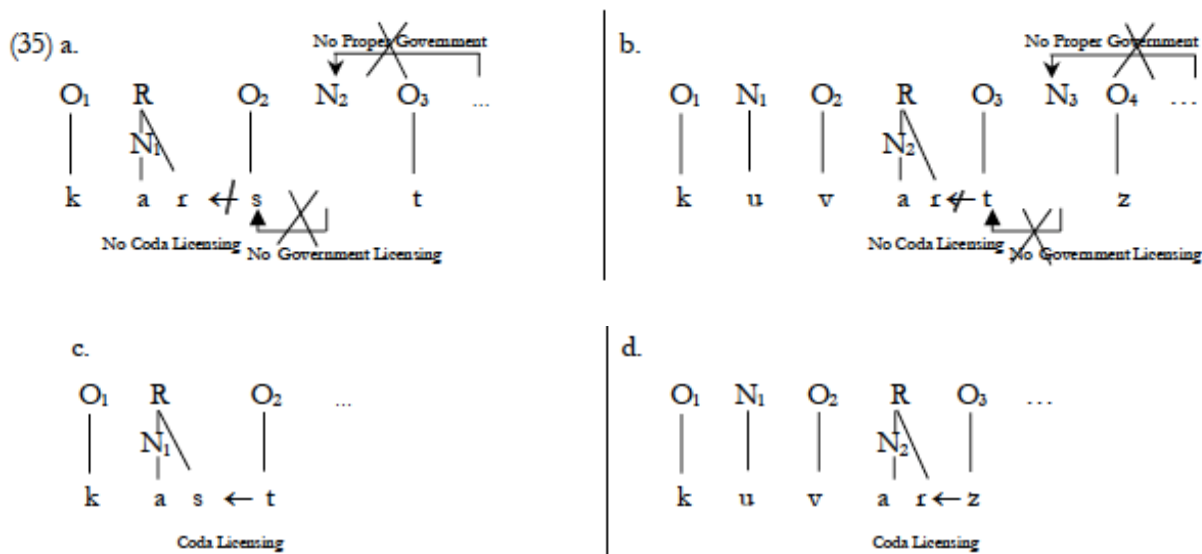


Then, we adapt the *sürpriz*, *şambrel* and *ombre* from French to Turkish via the constituent structure given in (32b). Beyond that, it would actually be quite interesting to examine phonologically which of these sounds are left out and how it is determined, but we will not go into the detail for the time being as the present study aims to present the general strategies of Turkish to prevent CCCs in the simplex words. As a future project, it would be interesting to analyze the mathematics of language in reducing the consonant in CCC: e.g. In C1C2C3 (3)- Cx (1)= CC (2) cases, what should be the Cx?

Last but not least, recall the word final CCCs in (22e-f) repeated here as (34a-b).

- (34) a. karst → /kast/ ‘karst’ r → ∅
 b. kuvartz → /kuvarz/ ‘quartz’ t → ∅

Given in (34a-b), the final CCC is reduced to CC in the loanword adaptation process of Turkish. In (34a), /r/ is left out while /t/ is dismissed in (34b). Compare (35a-b) with (35c-d) in terms of the adaptation of the words with the final CCC into Turkish.



Given in (35a), all three members of the CCC cluster cannot be adapted into Turkish due to government and licensing reasons. First, having no proper governor, N₂ must be realized contrary to what is observed: the output should have been /karsut/, which would not be a problem for Turkish since there would not be any *CCC sequence in the form. However, the word is not pronounced with an /u/ in the language. Similarly, (35b) should have been interpreted as /kuvartz/ due to the lack of a proper governor for N₃, but it is not. The reason why these empty positions remain silent would be an independent research topic for future studies. However, the important point for us now is that these empty nuclei given in (35a-b) cannot be government licensors for O₂ and O₃, respectively, even if they could have been

properly governed by a full nucleus since the government licenser must be a realized nucleus in Turkish. Without the government licensing, O₂ (35a) and O₃ (35b) cannot coda-license the right branch of the rhyme. Hence, Turkish prefers to leave one of the consonants out in the adaptation process and have constituent structures in (35c-d) instead of (35a-b): the omission of /r/ which is the right branch of the Rhyme (35a) happens as in (35c) while /t/ is extracted from the structure (35b) given in (35d). As a result, the final CCC is reduced to CC while adapting the words into Turkish.¹⁰

Having discussed vowel appearance and consonant reducing strategies in section 3.1 and 3.2, respectively, section 3.3 will refer to another adaptation strategy of Turkish: complex storage in the lexicon.

3.3. Lexical Storage as a Complex Form: Complex Structure for the Simplex Words?

In sections 3.1 and 3.2, we claimed that Turkish either realizes the empty nucleus following the initial CC (CC-V-C) or leaves one of the consonants out (CC) in the adaptation of a foreign word with a CCC cluster to avoid the illicit sequences of consonants. In this section, we will analyze another group of examples with CCCs, in which neither the nucleus following the initial CC is interpreted nor one of the consonants is omitted in the adaptation process. See (36a-f).

- (36) a. portföy -rtf- ‘portfolio’ d. departman -rtm- ‘department’
 b. portfolyo -rtf- ‘portfolio’ e. rekortmen -rtm- ‘record holder’
 c. apartman -rtm- ‘apartment’ f. sportmen -rtm- ‘sportsman’

Given in (36a-f), we observe that three consonants are heard adjacently in the internal position of the borrowed words, a fact which appears to violate the phonotactic constraint of Turkish - no CCC in simplex structures. Similar to (36a-f), there are also some place (37a-b), animal (37c-d) and fruit names (37e) in Turkish that contain an internal CCC.

- (37) a. Borçka -rçk- A town name in Turkey d. arslan -rsl- ‘lion’
 b. Artvin -rtv- A city name in Turkey e. böğürtlen -rtl- ‘böğürtlen’
 c. sırtlan -rtl- ‘hyena’

Based on the examples given in (36a-f) and (37a-e), it appears that Turkish may have CCC clusters both in the native and borrowed words as opposed to the claims for no CCC in simplex words presented in the previous sections. Therefore, a set of natural questions arises: Do these examples violate the phonotactic constraints of Turkish regarding to consonant clusters? Are they exceptional? Why does Turkish not apply its nucleus realization or consonant omission strategies to these words?

Given this complicated picture, our proposal is that the words with CCCs in (36a-f) and (37a-e) are stored in the lexicon as if they are not simplex but complex forms which are produced by regular morphology in the light of the analysis developed by Baturay-Meral (2020) for *sırtlan*-type words. Given in (38a-e), there is a certain group of words ending in -lAn (stem+lAn) in Turkish.

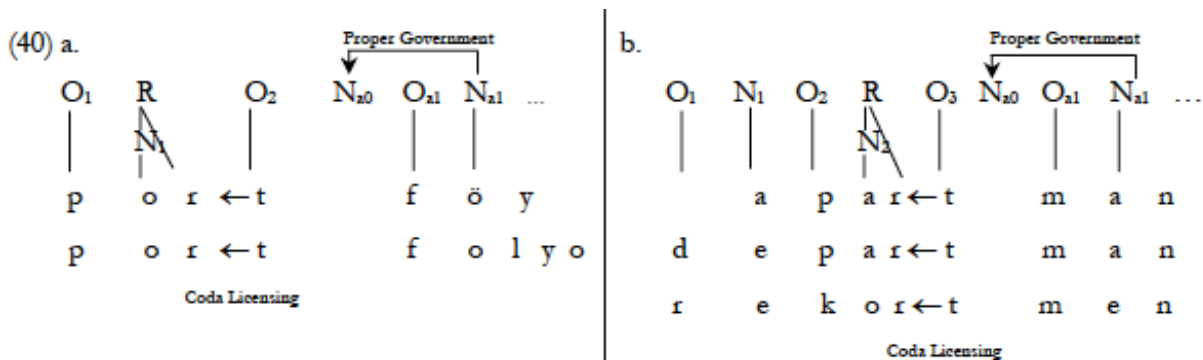
¹⁰ See the pointed empty nucleus account of Baturay-Meral & van Oostendorp (2023) for the exceptional cases in Turkish and other languages regarding to CCC clusters.

- (38) a. *ars-lan* 'lion' c. *sırt-lan* 'hyena' e. *böğürt-len* 'blackberry'
 b. *kap-lan* 'tiger' d. *yıl-lan* 'snake'

Baturay-Meral (2020, p.182) discusses the *-lan* form as a harmonic, productive, nominal suffix in Turkish referring to a wild, predatory, big species (Clauson, 1972; Hatipoglu, 1981; Nişanyan, 2003). Note that this form is no longer productive in the language. Accordingly, *-lan* seems to be morphologically unanalyzable from the base it attached to at some point in time, but the CCC cluster signals the morphological complexity of the form, nevertheless. Following Pinker and Ullman (2002), Baturay-Meral (2020) claims that the forms in (38a-e) were stored in the lexicon as frozen chunks after the bases were combined with the historical suffix *-lan* via regular morphology. Accordingly, the assumption is that the base+lan examples (38a-e) are sent to the lexicon as a single unit after morphology and phonology apply to them. In the present section, we will apply a similar analysis for (36a-f) and (37a-b) repeated in (39a-h), respectively.

- (39) a. *port-föy* c. *apart-man* e. *rekort-men* g. *Borçka*
 b. *port-folyo* d. *depart-man* f. *sport-men*¹¹ h. *Artvin*

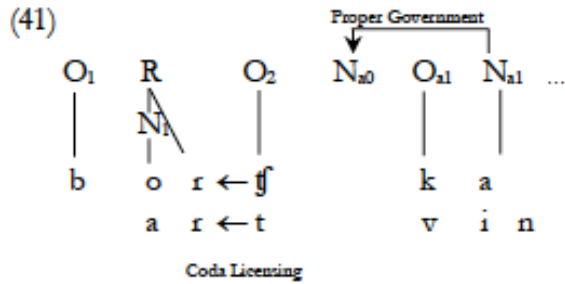
Accordingly, we argue that Turkish is not used to having CCC clusters in the simplex forms and it tends to adapt the forms with CCCs as if they are complex ones although the forms may or may not be morphologically complex in their origin. In other words, the complexity in CCCs implies the morphological complexity for Turkish: the visibility of morphological complexity is limited with the phonological signs such as CCC. For instance, the constituent structures of the forms in (39a-b) and (39c-e) are represented in (40a-b), respectively.



Based on the constituent structures represented in (40a-b), Turkish adapts the words with CCC clusters given in (39a-f) as if C1 and C2 belong to one morpheme (O₁R₁O₂...) while C3 is the part of another one (N_{a0}O_{a1}N_{a1}...). Accordingly, C2 can coda-license the complement of the rhyme as in the complex forms *kent-ler* and *denk-lik* given in (15). Then these adapted forms are sent to lexicon and stored there as unanalyzable units since there is no active morphology in these words.

A similar analysis may be proposed for *Borçka* and *Artvin*, which are originally Georgian loanwords, given in (37a-b). Consider (41) for the representation of (37a-b).

¹¹ The representation of *sportmen* is similar to the (40b) in terms of coda-onset clusters but the initial consonant cluster is broken with a nucleus in *sportmen* since the branching onset parameter is OFF in Turkish. See Baturay (2012) for the constituent structure of the adapted words with the initial CC.



As represented in (41), we argue that Turkish does not take *Borçka* and *Artvin* into the language as simplex forms since they also have CCCs inside.

Regarding our study, there is one point that we would like to draw attention to and this point supports our complex structure analysis: we never come across a voiced obstruent in C2 of a CCC cluster when we adapt the words with all three consonants into Turkish. This means that the forms such as **apard-man* are not observed in the language. This fact implies that Turkish takes C2 as if it is a final consonant, which cannot be a voiced non-continuant obstruent according to the devoicing nature of the language.

4. CONCLUSION

The present study discussed the so-called CCC clusters in Turkish whose existence implies a morphologically complex structure rather than a simplex one, hence CCC is not permitted in Turkish simplex words. However, there are still several foreign words that appear to be adapted to Turkish with medial (42a-d), (42g-h), and final (42e-f) CCC clusters.

- | | | | | | |
|-----------------|-------|------------|-------------|-------|-------------|
| (42) a. bandrol | -ndr- | 'banderol' | e. karst | -rst- | 'karst' |
| b. ultra | -ltr- | 'ultra' | f. kuvartz | -rtz- | 'quartz' |
| c. sürpriz | -rpr- | 'surprise' | g. portföy | -rtf- | 'portfolio' |
| d. semptom | -mpt- | 'symptom' | h. apartman | -rtm- | 'apartment' |

For the examples above, we have provided constituent structure analyses and claimed that CCC clusters are only illusion in Turkish in that there are no three adjacent CCCs in simplex words even in the adapted ones. CCCs in simplex words only appear orthographically and they can be pronounced by excessively careful reading in most of the cases (42a-f). Otherwise, it implies a complex storage (42g-h). Accordingly, we developed the argument that Turkish has three fundamental strategies that are presented in (43a-c) for the purpose of avoiding CCCs while adapting the foreign words into the language.

- (43) a. Vowel appearance after CC: **bandrol** → /**bandurol**/
- b. Reducing the consonants: **semptom** → /**semtom**/
- c. Lexical storage as a complex form: **portföy** → **port-föy**

Turkish favors realizing the nucleus immediately following the initial CC as in /bandurol/ as the first strategy (43a). The second one employed by Turkish is the conversion of words with the CCC clusters to CC ones as in the case of /semtom/ (43b). The third alternative is the storage of some CCC-adapted words in the lexicon as though they had a complex structure *port-föy* (43c), where the consonants seem to be the parts of different morphemes.

It is also noteworthy to indicate that the absence or presence of proper government in CCC cluster instances present additional implications on the template account developed in Baturay-Meral (2020) for the phonology-morphology interface. According to the author, the bases and productive suffixes are stored in the lexicon with their own unique constituent structure, which are identifiable by phonology. According to our analysis on the adapted words with CCC, the presence of morphological complexity is crucial in terms of phonological licensing relations inside the words. When there is a morphologically complex form, the suffixal nucleus can be properly governed and hence the silence of an internal nuclear position following CC (/denk-lik/ 'equivalence') is possible. In simplex forms such as *Samandıra*, 'a place name', on the other hand, proper government is blocked even if there is a potential proper governor, and hence a vowel must be interpreted in the nucleus after C2 due to government licensing (not */samandra/ but /samandura/ 'a place name'). The fact that the government and licensing relations are constructed differently in simplex and complex constructions, which were discussed above regarding the adaptation of foreign words with CCCs into Turkish, supports the claim of Baturay-Meral (2020) that phonology is able to recognize the affix-base distinction and apply government and licensing processes accordingly.

The remaining point of the study which may be exciting to investigate as a future project is about the left-out consonants in the adaptation process as the second strategy. Are the omitted consonants decided according to sonority level, their elemental composition, their position on the constituent structure or the phonological characteristics of the group it forms with other consonants?

Another point that will worth to study in the future is the words with the forms *-man* and *-men* in terms of CCC clusters. Note that the orthographic form of *apartman* was once *apartıman* in Turkish similar to *kompardıman* 'compartment'. There are still some buildings in some regions of İstanbul such as Gümüşuyu, Taksim and Harbiye where the form *apartıman* is used on their signboards: e.g. *Daire Apartımanı* 'Daire Apartment'. The word *apartman* is borrowed from French, which is pronounced with a schwa in the original language after the C2 *appartement* /apaʁtəmɑ̃/. It seems that the word was adapted to Turkish with a realized nucleus in parallel with its French origin, which is also in obedience with the phonotactic constraint of Turkish: no *CCC in simplex forms. However, it developed as *apartman* both in orthography and pronunciation. One possible reason for this change may be the other borrowed words ending with *-man* such as *departman* 'department', which may lead Turkish to realize *-man* part as a different morpheme. Note that these forms are indeed complex forms (via suffixation as in the case of French *-man* or compounding as in the case of English *-man*) in the original language. A similar argument may be valid for the borrowed words ending in *-man/-men* such as *sportmen* and *rekortmen*: i.e. statistically, the presence of *-man/-men* on some other words may have helped the language to analyze it as an affix *öğret-men* 'teacher', *say-man* 'bookkeeper', *kamera-man* 'cameraman' etc. Nevertheless, all these assumptions need further investigation as an interesting topic of future study.

REFERENCES

- Backley, P. (2011). *An introduction to element theory*. Edinburgh University Press.
- Balcı, E. (2006). *A Government Phonology analysis of Turkish consonants*. Ph.D. Dissertation, Boğaziçi University, Istanbul.
- Baturay, S. (2012). Loan word adaptation and vowel harmony in Turkish: A Government Phonology account. *Proceedings of ConSOLE XX*, 2012, 1-22.
- Baturay-Meral, S. (2020) *The new template model and the phonology morphology interface in Turkish: The parametric hierarchical system and universal implications*. LOT Publications.
- Baturay-Meral, S. & van Oostendorp, M. (2023). The Mystery of phonological exceptions: the pointed empty nucleus account. *Radical: A Journal of Phonology*, 3, 280-345.
- Charette, M. (1991). *Conditions on phonological government*. Cambridge University Press.
- Charette, M. & Göksel, A. (1996). Licensing constraints and vowel harmony in Turkic languages. *SOAS Working Papers in Linguistics and Phonetics* 6, 1-25. [Also in Cyran, E. (Ed.), *Structure and Interpretation: Studies in Phonology* (pp. 65-88). Folium, 1998].
- Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*. At the Clarendon.
- Clements, G. N. (1990). The role of the sonority cycle in core syllabification. In J. Kingston & M. Beckman (Eds.) *Papers in Laboratory Phonology I: between the Grammar and Physics of Speech* (pp. 282-333). Cambridge University Press.
- Clements, G. N. (1992). The sonority cycle and syllable organization. In W. U. Dressler (Ed.), *Phonologica 1988: Proceedings of the 6th International Phonology Meeting* (pp. 63-76). Cambridge University Press.
- Clements, G. N. & Sezer, E. (1982). Vowel and consonant disharmony in Turkish. In (Eds.), H. van der Hulst & N. Smith, *The Structure of Phonological Representations* (Part II) (pp. 213-255). Foris.
- Cyran, E. (2003). *Complexity scales and licensing strength in phonology*. Wydawnictwo KUL.
- Cyran, E. (2008). Consonant clusters in strong and weak position. In (Eds.), B. de Carvalho, T. Scheer & P. Ségéral, *Lenition and Fortition* (pp. 447-481). Mouton De Gruyter.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2011). *Türkçe ses bilgisi*. [Turkish phonetics]. Anadolu Üniversitesi.
- Denwood, M. A. (2002). k-ø: morpho-phonology in Turkish. *SOAS Working Papers in Linguistics and Phonetics* 12, 89-98.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2013). Morphophonological alternation in Turkish: where phonology and morphology meet. *Journal of Turkic Languages*, 17(1/2), 66-86.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2011). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Routledge.
- Harris, J. (1990). Segmental complexity and phonological government. *Phonology* 7, 255-300.
- Harris, J. (1994). *English sound structure*. Blackwell.
- Hatipoglu, V. (1981). *Türk dilinde ikileme*. TDK.
- Hooper, J. B. (1972). The syllable in phonological theory. *Language* 48, 525-540.

- van der Hulst, H. & van de Weijer, J. M. (1991). Topics in Turkish phonology. In (Eds.), H. E. Boeschoten & L. T. Verhoeven, *Turkish Linguistics Today* (pp. 11-59). Brill.
- Inkelas, S. & Orgun, C. O. (1994). Level economy, derived environment effects and the treatment of exceptions. In (Ed.) R. Wiese, *Recent Developments in Lexical Phonology* (pp. 63-90). Henrich Heine Universitat Publications.
- İskender, H. İ. (2008). *Vowel-zero alternation in Turkish*. M.A. Thesis, Boğaziçi University, Istanbul.
- Kaye, J. (1987). Government in phonology: The case of Moroccan Arabic. *The Linguistic Review* 6, 131-160.
- Kaye, J. (1989). *Phonology: A cognitive view*. Erlbaum.
- Kaye, J. (1990). Coda licensing. *Phonology Yearbook* 7, 301-330.
- Kaye, J. (1992). Do you believe in magic? The story of s+C sequences. *SOAS Working Papers in Linguistics* 2, 293-313.
- Kaye, J. (1995). Derivation and Interfaces. In J. Durand & F. Katamba (Eds.), *Frontiers of Phonology* (pp. 289-332). Longman.
- Kaye, J. & Lowenstamm, J. (1981). Syllable structure and markedness theory. In A. Belletti, L. Brandi & L. Rizzi (Eds.), *Theory of Markedness in Generative Grammar* (pp. 287-315). Scuola Normale Superiore.
- Kaye, J., Lowenstamm, J. & Vergnaud, R. (1990). Constituent structure and government in phonology. *Phonology* 7, 193-231.
- Kenstowicz, M. (1994). *Phonology in Generative Grammar*. Blackwell.
- Kopkallı, H. (1993). *A phonetic and phonological analysis of final devoicing in Turkish*. Ph.D. Dissertation, University of Michigan, USA.
- Kornfilt, J. (2013). *Turkish*. Routledge.
- Lees, R. B. (1961). *The phonology of modern standard Turkish*. Indiana University Publications.
- Lewis, G. (1967). *Turkish grammar*. Oxford University Press.
- Nişanyan, S. (2003). *Sözlerin soyağacı – Çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. [Genealogy of words - etymological dictionary of modern Turkish]. Adam.
- Nuhbalaoğlu, D. (2010). *On the role of empty onsets in Turkish: A Government Phonology approach*. M. A. Thesis, Boğaziçi University, Istanbul.
- Özsoy, A. S. (2004). *Türkçenin yapısı*. [The structure of Turkish]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Pinker, S. & Ullman, M. T. (2002). The past and future of the past tense. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(11), 456-463.
- Polgárdi, K. (2006). *Vowel harmony: An account in terms of government and optimality*. LOT Publications.
- Sezer, E. (1986). An autosegmental analysis of compensatory lengthening in Turkish. In (Eds.), L. Wetzels & E. Sezer, *Studies in Compensatory Lengthening* (pp. 227-250). Foris.

Scheer, T. (2004). *A lateral theory of phonology: What is CVCV, and why should it be?* Mouton de Gruyter.

TDK Online Sesli Sözlük [Turkish Language Association Online Audio Dictionary]
<https://sozluk.gov.tr/>

van de Weijer, J. M. (1991). Towards a theory of phonological complexity. In Frank Drijkoningen & Ans van Kemenade (Eds.), *Linguistics in The Netherlands 1991* (pp. 141-150). John Benjamins.

Winnick, B. R. (1972). *The phonetics and phonology of Istanbul Turkish*. Ph.D. Dissertation. University of London, UK.

Underhill, R. (1976). *Turkish grammar*. MIT Press.

Yavas, M. (1978). Borrowing and its implications for Turkish phonology. *Kansas Working Papers in Linguistics*, 3, 34–44.

Yavaş, M. (1980). *Borrowing and its implications for Turkish phonology*. Ph.D. Dissertation. University of Kansas, Kansas.



Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun İlkokulda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Evaluation of the Teaching Profession Law in Line with the Opinions of Primary School Principals

İmam Bakır Arabacı^{1*}

Fatma Güzelgörür²

Rukiye Çevik Sever³

Osman Kelepçe⁴

Akif Sever⁵

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Fırat University, Turkey

arabacibaki@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6703-4>

³ Uzman, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Specialist, Fırat University, Turkey

rukiye_cevik23@hotmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-8435-1862>

² Doktora Öğrencisi, Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye,

PhD Candidate, Sütçü İmam University, Turkey

fatmaguzelgorur1705@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2046-2507>

⁴ Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

PhD Candidate, Atatürk University, Turkey

kelepce_0244@hotmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8289-6362>

⁵ Uzman, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Specialist, Fırat University, Turkey

sever_akif@hotmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-0575-4989>

Makale geliş tarihi / First received : 09.09.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 26.10.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Bu araştırmaya tüm yazarlar aynı oranda katkı sağlamıştır.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Araştırma verileri toplanmadan önce 20.10.2022 tarih ve 134154 sayı ile Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden etik kurul onayı alınmıştır.

4- Makale birinci yazarın danışmanlığında üretilmiştir.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *intihal.net*. Similarity Index 14%

Atıf bilgisi / Citation:

Arabacı, İ., Güzelgörür, F., Sever Çevik, R., Kelepçe, O. & Sever, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununun ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 374-391.

ÖZ

Bu çalışma, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin ilköğretim müdürlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile farklı ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elâzığ ili Kovancılar ve Karakoçan ilçelerinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan 14 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Okul müdürlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşleri; kapsam, eksiklikler, öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine katkı ve öneriler olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazı okul müdürlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hizmet koşulları ve öğretmenlerin özlük haklarında ciddi iyileştirmeler getirdiğini, bazı okul müdürlerinin ise kariyer, özlük ve sosyal haklarda iyileştirme, geliştirme getirmediğini, öğretmenler, veli ve okul yöneticileri arasında çatışmalara ve ayrımcılığa neden olduğunu belirttikleri görülmüştür. Okul müdürleri, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda hizmet yönünden bazı düzenlemelerin yapılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler

Eğitim politikaları, öğretmenlik meslek kanunu, öğretmenlik kariyer basamakları, ilköğretim müdürleri.

ABSTRACT

This research aims to examine the primary school principals' opinions with respect to the Teaching Profession Law. The study has been carried out by means of the phenomenological research, one of the qualitative research methods. Interviews have been conducted with school principals working at different primary schools using the interview form developed by the researchers. The study group of the research consists of 14 school principals working at different primary schools in Kovancılar and Karakoçan districts of Elâzığ province in 2022-2023. Research data has been collected through a semi-structured interview form. The collected data has been analysed using the content analysis method. The school principals' opinions regarding the Teaching Profession Law are grouped under three themes: the scope of the law, its shortcomings, its contribution to the competence and competency of teachers, and suggestions. As a result of the research, it has been found that some school principals favour the Teaching Profession Law due to considerable improvements it has introduced to service conditions and personnel rights, while some school principals criticize the law for not making any improvements or developments in career adjustments and personnel and social rights. While the school principals think that increasing salaries through professional career stages will have a positive contribution, it may also cause conflicts and discrimination between teachers, parents and school administrators, which will lead to a negative situation. School principals have stated that it would be appropriate to make some arrangements in terms of service conditions in the Teaching Profession Law.

Keywords

Educational policies, teaching profession law, teaching career steps, school principals.

GİRİŞ

Eğitim kurumları genel olarak çevredeki değişimlerden etkilenen toplumsal açık sistemlerdir. Günümüzde değişimin baş döndürücü hızı karmaşıklığı artırarak eğitim sistemini, okulları ve okul paydaşları olan yöneticileri ve öğretmenleri değişime zorlamaktadır. Bu gelişmeler, öğretmenlik mesleğinin çağa adaptasyonunu zaman zaman zorlayabilmektedir (Kıncal, 2002). Öğretmenlerin değişen ve sürekli gelişim gösteren çağa uyum sağlayabilmesi için 21. yüzyıl becerilerine sahip olması önem arz etmektedir. Bu beceriler; medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerileri, kariyer becerileri, kültürlerarası beceriler, özyönetim vb. şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri bu beceriler ile birlikte birçok iyileştirmeyi beraberinde getirmektedir (Baş & Furtun, 2022).

Değişim hayatımızın her alanında etkisini göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin de değişime ayak uydurmaları gerekmektedir. Mevcut bilgileri öğrenmek ve var olan bilgilere yenilerini eklemek için toplumlar eğitim sistemlerine ihtiyaç duyarlar. Eğitim sistemlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasında en önemli rol tabii olarak öğretmenlere düşmektedir. Maddi ve manevi unsurlarla güdülenmiş, başarısı iltifata tabi tutulmuş, çalışma koşulları iyileştirilmiş, özlük hakları noktasında kendisini iyi hissedilen öğretmenlerin başarılı olmaları mümkündür. Ülkemizde eğitim kalitesini artırmak ve bu kaliteyi eğitimin tüm paydaşlarına hissettirmek amacı ile Öğretmenlik Meslek Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla hem öğretmenlerin bilgilerinin güncellenmesi amaçlanmış hem de öğretmenlere ek ücret, kıdemlerinde bir derece ile ödüllendirme gibi bazı noktalarda iyileştirmeler yapılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini mesleki bilgi, beceri ve tutumlar olmak üzere 3 alanda toplamıştır. Bu kapsamda, mesleki bilgi alanında mevzuat bilgisi, alan bilgisi ve alan eğitim bilgisi, mesleki beceri alanında plan oluşturma, öğrenme ortamları oluşturma ve süreci yönetme, değerlendirme, tutum ve değerler alanında iş birliği ve iletişim, öğrenciye yaklaşım, değerler, mesleki gelişim gibi alt yeterlik alanları belirlenmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumların tanımlanmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde temel alınacak güvenilir bir kaynak sunulması, öğretmenlerin uzmanlığının artırılmasıyla birlikte toplum nazarında itibarının artırılması amaçlanmıştır.

Bir meslekte çalışanların uzmanlaşmaları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir. Kıdeme, çalışma süresine de önem verilmelidir (Tortop, 1989). Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması, öğretmenlerin itibarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması ve eğitim sisteminin modern bir yapıya kavuşması gibi gerekçelere dayandırılmaktadır (Deniz, 2009). Alanında uzmanlaşan bir öğretmen; anahtar fikirler tanımlayarak fikirler arası bağlantılar kurar, kurguladığı planları esneklikle uygular. Öğrenciye bir kapıdan içeri girme fırsatı tanıyarak öğrenciler için kendi öğrenme ortamları konusunda kendileri için düşünme imkânı oluşturur (Findell, 2008).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi incelendiğinde, kökleri Osmanlı Devleti 'ne kadar gitmektedir. Ancak, modern anlamda öğretmenlik mesleğinin düzenlenmesi ve tanımlanması daha yakın dönemlere dayanır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türkiye'de eğitim ve öğretimle ilgili temel yasal düzenlemelerden biridir. Kanunun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir

ihhtisas mesleği" (Mülga: 3/2/2022-7354/10 md.) olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, öğretmenlik mesleğinin resmi bir tanımını ve statüsünü sağlamıştır. Ancak uygulama noktasında tanıma uygun bir algı oluşmamış; aksine sözleşmeli öğretmen, vekil öğretmen, ücretli öğretmen gibi uygulamaların devam etmesi uzmanlık kavramının bütüncül olarak yansıtılmamasını beraberinde getirmiştir. Nitekim kadrolu öğretmen dışındaki öğretmen gruplarının kariyer basamakları sınavına başvurma imkânlarının bulunmaması buna örnek gösterilebilir.

Bu farklı öğretmen istihdam biçimleri, öğretmenler arasında iş güvencesi, maaş, sosyal haklar gibi konularda farklılıklara neden olabilmekte ve öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren yönünü zayıflatabilmektedir. Bu durum, öğretmenler arasında motivasyon kaybına, meslekten uzaklaşmaya veya mesleki gelişimin sınırlanmasına neden olmaktadır. 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu'nda yapılan değişikliklerle öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağına ayrılmıştır: öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen. Bu değişiklikler, öğretmenlerin mesleklerinde ilerleme fırsatlarına ve uzmanlaşma imkânlarına sahip olmalarını amaçlamıştır. Bu yasa 13/08/2005 tarihli Resmî Gazetede Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yayımlanarak uygulanmaya konmuştur. 2005 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde 27 Kasım 2005'te ilk sınav yapılmış ve yapılan sınavda başarılı görülen öğretmenler uzman öğretmen kabul edilerek maaşlarda iyileştirme yapılmış ve okul yöneticiliği görevlerine yükselmede ek puan verilmiştir. Başöğretmenlik için sınav açılmamış ama o dönemde doktora yapmış az sayıda öğretmen başöğretmen ünvanı almıştır. Akabinde sınav yasal engeller sebebiyle daha sonra yapılamamıştır. Bu durum uzun bir dönem tartışılmış, eleştirilmiş ama bir sonuç elde edilememiştir. Yıllar sonra 1-3 Aralık 2021 tarihinde düzenlenen 20. Eğitim Şurası'nda Öğretmenlik Meslek Yasası tartışıldıktan sonra yasal süreçler başlatılmıştır.

Ülkemizde bu konuda en son 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun ile öğretmenlik mesleğine yönelik haklar güvence altına alınmıştır. Öğretmenler kariyer basamaklarına göre bazı maddi ve sosyal haklar elde etmişlerdir. Çıkan kanuna göre öğretmenler bir dizi eğitimden (Öğretmen Bilişim Ağı Platformunda Uzaktan eğitim ile) geçtikten sonra sınava girme hakkı kazanmışlardır. Başarılı olan öğretmenler uzman öğretmen, daha öncesinde uzman öğretmen ünvanına sahip olan öğretmenler de başöğretmen ünvanı kazanma hakkı elde etmişlerdir. Uzman öğretmenlik için 10 hizmet yılı, başöğretmenlik için ise 20 hizmet yılı şart koşulmuştur. Eğitim bilimleri alanında lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenler ise kariyer basamakları sınavından muaf tutulmuştur.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarının mesleki gelişim süreçleriyle ilişkilendirilmesine ilişkin özel öğretim öğretmenleri, öğretmen atamaları için uygulanan değerlendirme kriterleri, mesleki ve etik standartları, norm fazlası öğretmenlerinin durumu, öğretmen yetiştirme programları, denetmen atama ve seçim kriterleri, dezavantajlı bölgelerde çalışmaya teşvik edici tedbirler, ücretli öğretmenlik gibi öğretmenlik mesleğiyle doğrudan ilişkili süreçlere ilişkin düzenlemeler ise kanunda yer bulmamıştır (TEDMEM, 2022).

Uzun süre ülke gündemini meşgul etmiş olan Öğretmenlik Meslek Kanunu zedelenmiş, toplumda eski itibarını yitirmiş öğretmenlik mesleğine iade-i itibar için yayımlandığı söylenebilir. Öğretmenlik meslek kanunu sadece öğretmenleri uzman öğretmen, başöğretmen, öğretmen gibi kategorilere ayırarak küçük maddi farklar oluşturmakla kalmamalıdır. Bu itibarın

yeniden kazandırılması için bir kanundan çok daha fazlasına ihtiyaç duyulduğu kanunun içerik olarak tüm öğretmenleri memnun edecek şekilde zenginleştirilmelidir. Kariyer basamakları sınavına çok sayıda öğretmenin ilgisinin olduğu Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1 2022 yılı öğretmenlik kariyer basamakları sınavına ilişkin bilgileri içermektedir.

Tablo 1. 2022 Yılı Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavına İlişkin Bilgiler (MEB, 2022).

Uzman öğretmenlik	Hak kazanan	Giren	Kazanan	Muaf	Başarısız
	516.974	432.672	422.368	94.863	10.304
Baş öğretmenlik	Hak kazanan	Giren	Kazanan	Muaf	Başarısız
	66.679	68.067	66.422	257	1.645

Öğretmenlik Meslek Kanunu; öğretmen camiası, eğitim sendikaları ve bakanlığın üzerinde tartıştıkları önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme (ÖKBY) uygulamasına ilişkin geçmişten günümüze birçok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmalardan ikisi henüz uygulama başlamadan önce MEB tarafından hazırlanan taslağın (Sağ, 2004) ve yayımlanan yönetmeliğin (Gümüseli, 2005) değerlendirilmesine yönelik araştırmalardır. Dağlı (2007), çalışmasında Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi'ne yönelik öğretmenlerin performansa dayalı ölçütlerle geliştirilmesinin gerekliliğini belirlerken, Şirin vd., (2010) ise uygulanan sınav içeriğinin öğretmenlerin performanslarını değerlendirebilme süreçlerine uygun olmadığını belirlemişlerdir. Cımbız ve Küçükler (2015), Kaplan ve Gülcan (2020), öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen önemli bir unsur olduğunu ve yükselme kriterlerinin uygulanmasının öğretmen için bir ödül olduğunu, Can (2019), Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler isimli çalışmasında, üniversiteler ile işbirliği yapılarak yaşam boyu öğrenme felsefesinin benimsenmesinin öğretmenlerin kariyer gelişimlerine önemli katkıları olabileceği, Ketenalp vd., (2023), Öğretmenlik Meslek Yasası'nın ilk müstakil yasa olması yönünden öğretmenleri güdüleyen ve farkındalık oluşturan olumlu yanlarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İmzaoğlu (2023), Öğretmenlik Meslek Kanunu Bağlamında Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yükselme Kriterlerinin öğretmen performansına ve mesleki gelişimine olumlu katkısının olacağını belirlemiştir. Bakioğlu ve Banoğlu (2013), öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin araştırmalarında uzman öğretmenlik basamağında ilgili kuvvetli ışık kaynağı ve kendini yenileyen öğretmen, başöğretmenlik basamağında etkileyici öğretmen gibi metaforlara ulaşmışlardır.

Son yapılan düzenlemelerle birlikte yapılan çalışmalara baktığımızda; Pınar ve Akgül 'ün (2022), fen bilimleri öğretmenlerinin bir Meslek Kanunu olmasını destekleseler dahi kariyer basamaklarının öğretmenleri ayrıştıracağını düşündüklerini ve öğretmenler arasında bir ayırım yapılması gerekiyorsa bunun sınav ile değil de mesleki kıdeme göre yapılmasının uygun olduğunu görüşünü savunduklarını, Baş vd., (2022), Türkçe öğretmenlerinin uygulanan yazılı sınava dair görüşlerinden uzman öğretmen ve başöğretmen ayrımı yapılmasının Öğretmenlik

mesleğinin doğasına aykırı olduğunu belirledikleri görülmüştür. Özdemir vd., (2022), Çobanoğlu ve İlkin (2023) araştırmalarında, sınav uygulamasından ziyade hizmet yılına dayalı bir kariyer sisteminin gerekli görüldüğünü belirlemişlerdir. Gül ve Güngör (2022) ise Öğretmenlik Meslek Kanun içeriğinin öğretmenler tarafından eksik bulunduğunu, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmen hakları ve okul yöneticiliğine ilişkin hükümlerin de yer almasını gerektiğini önerdikleri görülmüştür. Bu çalışmalardan elde sonuçlar incelendiğinde; Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içeriğine yönelik genel anlamda öğretmen görüşlerinden yararlanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlik Meslek Yasasına ilişkin ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine yönelik ise araştırmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. İlkokulların daha yaygın olması, araştırmanın yapıldığı çevrede ilkokulların sayıca fazla olması, ilkokul okul müdürlerinin hizmet yılı olarak daha tecrübeli olmaları, liderlik rolüyle okula ve konuya çok boyutlu bakabilmeleri gibi nedenlerle araştırmada Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki genel görüşleri nelerdir?
2. İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda mesleki kariyer basamaklarını öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine olumlu / olumsuz yönde katkıları neler olabilir?
3. İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'na hangi maddeler eklenebilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma tekniklerinden biri olan fenomenoloji deseni (olgu bilim deseni) ile oluşturulmuştur. Bir ya da daha çok programın, durumun, insan topluluğunun ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin detaylı olarak incelendiği bir yöntem olan fenomenoloji modeli ile yaşanmış deneyimlere sahip olan insanlarla derinlemesine görüşmeler yapılır (McMillan, 2000; Patton, 2014). Bireyin temelinde hayat deneyimlerini kapsayan fenomenolojik desende bireylerin yaşantılarıyla birlikte doğru kabul edilen bilgiyle ilgili deneyimleri önemlidir (Göçer, 2013). Bu çalışmada veri toplamak için Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik okul müdürlerinin görüşlerini almak için görüşmeler yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada da nitel araştırma yönteminden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar araştırma sorularına cevap aramak için veri toplama süreci sürdürülmüştür (Lincoln & Guba, 1985).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Elâziğ ili Kovancılar ve Karakoçan ilçelerinde görev yapan 14 ilkokul okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada maliyet ve zaman konusunda dengelemeye çalıştıkları bilimsel araştırmalarda en çok kullanılan seçkisiz olmayan yöntem olarak bilinmektedir (Keser, Özmantar, 2018, s.100; Yıldırım, 2021).

Tanıdık bir örnek üzerinde çalışmada bazı araştırmacılar tarafından pratik ve kolay olarak algılanarak bir grup araştırmaya dâhil edilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.141). Araştırma kadın ve erkek okul müdürlerinin görüşleri kapsamında gerçekleştirilmiş, etik kurallara uyma adına da çalışma grubundaki okul kodlanarak adları saklı tutulmuştur. Buna göre görüşmeye katılan okul müdürleri görüşme sırasına göre erkek öğretmenler EY1, EY2, ..., EY9 şeklinde kodlanmış ve kadın okul müdürleri ise KY10, KY11, ..., KY14 şeklinde kodlanmıştır. Aşağıdaki Tablo 2' de okul müdürlerinin demografik bilgilerine ilişkin bilgileri sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Okul Kademesi	Mesleki Kıdem	Brans
EY1	E	31-40	Lisans	İlkokul	6-10	Sınıf
EY2	E	31-40	Lisans	İlkokul	6-10	Sınıf
EY3	E	31-40	Lisans	İlkokul	11-15	Sınıf
EY4	E	31-40	Lisans	İlkokul	6-10	Sınıf
EY5	E	31-40	Lisans	İlkokul	6-10	Sınıf
EY6	E	31-40	Lisansüstü	İlkokul	6-10	Sınıf
EY7	E	31-40	Lisans	İlkokul	11-15	Sınıf
EY8	E	31-40	Lisansüstü	İlkokul	11-15	Sınıf
EY9	E	31-40	Lisans	İlkokul	11-15	Sınıf
KY10	K	31-40	Lisansüstü	İlkokul	11-15	Sınıf
KY11	K	31-40	Lisans	İlkokul	6-10	Sınıf
KY12	K	31-40	Lisansüstü	İlkokul	11-15	Sınıf
KY13	K	31-40	Lisans	İlkokul	11-15	Sınıf
KY14	K	31-40	Lisans	İlkokul	11-15	Sınıf

Veri Toplama Aracı

Eğitim bilimleri araştırmaları için uygun olduğu düşünülen yarı yapılandırılmış görüşme, belirli düzeyde standartlık göstermekte ve araştırmalara esneklik kazandırmaktadır (Türnüklü, 2000: 547). Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 demografik, 3 açık uçlu sorudan oluşan

yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında; "Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?" Sorusuna cevap aramak amacıyla ilgili alan yazın ayrıntılı olarak taranmış ve ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile maddeler oluşturularak alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği; bir eğitim bilimleri uzmanı, bir sınıf öğretmeni uzmanı, bir Türkçe öğretmeni tarafından sınanmıştır. Görüşme formu, uzman değerlendirmesi neticesinde yeniden yapılandırılmış, eksikler giderilmiş ve okul müdürleri tarafından anlaşılır bulunmuştur. Yapılan ön uygulama neticesinde açık uçlu üç sorunun da okul müdürlerince anlaşıldığı tespit edilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma, etik kurallara uygun olarak Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden alınan 20.10.2022 tarih ve 134154 sayılı etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinlerle gönüllü katılımcılardan veri toplama aşamasını içermektedir.

Verileri Toplama Süreci ve Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından okul müdürlerine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, sorular danışman tarafından incelenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Gerekli izin işlemlerinden sonra görüşme formu aracılığı ile 2022-2023 eğitim öğretim yılı haziran ayında Elâzığ ili Kovancılar ve Karakoçan ilçelerinde görev yapan 9 erkek 5 bayan okul müdürleri ile toplam 14 katılımcı ile görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerini şeffaf bir şekilde ve samimiyetle ifade etmeleri için kimlik bilgilerini belirtmeden görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Ayrıca toplanan verilerin bu araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Araştırma süreci sonunda, okul müdürlerinin yazılı olarak bildirdikleri görüşlerinin çözümlemesi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. İçerik analizi ile aralarında benzerlik olan kavramlar kategorileştirilerek ve bu kategorilerle ilişkili olan durumlar incelenerek çözümlemeler yapılmakta kategoriler ve temalar sınırları içinde elde edilen veriler, kodlar şeklinde gruplandırılarak düzenlenip değerlendirilmektedir (Silverman, 2018; Creswel, 2014).

Yapılan görüşmeler, EY1, EY2, EY3 ve EY4 kodlamalar şeklinde bulgular kısmında verilmiştir. Katılımcı cevapları arasında benzer tekrarlı cevaplar teknoloji kabul modeli esasına göre kategorilendirilerek alt başlıklara (temalara) aktarılmıştır. Kimi bulguların daha anlaşılır olması için katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. En çok söylenen yanıtlar bir yana farklı görüşler olursa ayrıca bu şekilde verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Verilerin güvenirliliği için Öğretmenlik Meslek Kanunu düzenlemesine ilişkin kuramsal çerçeveye incelenmiş, veriler betimsel bir sistem içinde sunulmuş ve tutarlılık sağlanmıştır. Geçerlik için ise araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve bulgular tarafsız bir şekilde yorumlanmıştır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada güvenirliliği sağlamak için birden fazla araştırmacının verilerin temalarla uyumunu ayrı ayrı kodlanarak kodlar arasındaki tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlamanın güvenirliliğini belirlemek için kodlayıcılar arasındaki uyum incelenmiş ve

kodlayıcıların belirledikleri kodlamalar arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Miles & Huberman, 1994). Ardından, araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi gibi aşamalar detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, araştırma işlem basamaklarının da ayrıntılı bir şekilde açıklandığı ifade edilmektedir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmayla ilgili bulgulara yer verilmiş ve elde edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel görüşleri

Tablo 3. Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında İlişkin Okul Müdürlerinin Genel Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Öğretmenlik Kanunu Kapsamı	Olumlu	Faydalı	YK3
	Olumsuz	Yetersiz	YE6, YE8, YE9, YK2, YK4, YK5
		Geliştirilmeli	YE1, YE2, YE3, YE4, YE5, YK1, YE7

Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul müdürleri, olumlu ve olumsuz yönde görüşler belirtmişlerdir. Olumlu yönde görüş bildiren okul müdürleri, Öğretmenlik Meslek Kanunu maddelerinin yeterli olduğunu ve tam olarak uygulanırsa faydalı olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu konuda görüş belirten bazı okul müdürlerinin görüşleri aşağıda aktarılmıştır.

YK3: Tam olarak uygulansa faydalı olacağını düşünüyorum. Belirtilen eğitimlerin yeterince izlenilmediğini düşünüyorum.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili olumsuz görüşleri olan okul müdürlerine göre meslek kanunun kapsamı yetersiz, eksikler giderilmeli ve geliştirilmeli şeklindedir.

YE8: Özlük haklarını yetersiz buluyorum. Mesleğe seçilmede mülakatların kaldırılması gerektiğini, hizmet öncesi eğitimlerin daha profesyonel yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum. Hizmet koşullarının geliştirilmesi gerekiyor. En azından zorunlu hizmet bölgesinde bulunan öğretmenlere ek ödeme yapılabilir. Büyük şehirlerde kira desteği yapılabilir.

YE9: Hizmet öncesi eğitim slaytlarla geçiştirilen formalite icabı yapılıyor. Atamada sözlü mülakat şeffaflığının olmadığı açık göstergesidir. Hizmet koşulları ve özlük hakları çok yetersiz. Öyle ki öğretmenler kendi mesleğini 2. Meslek olarak yapıyor.

YK5: Yetersiz buluyorum. Mülakatlar kaldırılmalı, liyakat getirilmeli. Öğretmen ve idarecilere yönelik özlük hakları geliştirilmeli, güvenlikle ilgili maddeler konulmalı.

YE4: Hizmet öncesi eğitim, aday öğretmenleri mesleğe hazırlama bakımından önemlidir. Mesleği seçme kriterlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hizmet koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özlük haklarında ciddi iyileştirmeye ihtiyaç vardır. Meslek etiği açısından herkes öğretmen olmamalıdır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamının yetersiz olduğunu düşünen okul müdürleri, hizmet koşulları ve özlük haklarının yetersiz olduğunu, öğretmen atamalarında liyakat ilkesinin esas alınarak gerçekleştirilmesi gerektiğini, özellikle mülakatların şeffaf bir şekilde yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Hizmet koşullarının geliştirilmesine yönelik zorunlu hizmet bölgelerindeki öğretmenlere kira desteği vb. gibi ek ödeme destekleri yapılabileceğinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamındaki eksikliklerin giderilmesi ve maddelerin geliştirilmesine yönelik mesleği seçme kriterlerinin geliştirilmesinin gerekliliği, özlük haklarında ciddi iyileştirmeler yapılmasının önemi okul müdürleri tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda mesleki kariyer basamaklarını öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğini olumlu / olumsuz yönde katkıları

İlkokul okul müdürlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda mesleki kariyer basamaklarını öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğini olumlu / olumsuz yönde katkılarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Mesleki Kariyer Basamaklarının Öğretmenlerin Yeterlik ve Yetkinliğine Olumlu/Olumsuz Katkıları

Ana Tema	Tema	Kodlar	Katılımcı
Mesleki Kariyer Basamaklarının Öğretmenlerin Yeterlik ve Yetkinliğine Olumlu/Olumsuz Katkıları	Olumlu	ÖBA videoları faydalıydı Ek gösterge değişikliği Kademe ilerlemesi	YE4, YE7, YE8, YK3, YK5
	Olumsuz	Sınıflandırma yapılması Öğretmene kıymet verilmemesi Stres Ayrımcılık	YE1, YE2, YE3 YE5, YE6

ÖBA videolarını izlemek için ayrılan sürenin kısa olması

Hem olumlu hem olumsuz katkıları Maaş olarak olumlu katkıları var ama çatışmalara ve ayrımcılığa yol açar YE9

Asgari düzeyde katkıları Asgari bir ücret artışı ÖBA videoları YK1, YK2, YK4

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine olumlu/olumsuz katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde kariyer basamaklarına ilişkin şu şekilde görüş belirttikleri görülmüştür.

YE8: Öğretmenlere 1 derece verilmesi ek göstergelerinin değiştirilmesi, maaşlarda az da olsa artışın olması mevcut haklara katkı sağlamıştır. Öğretmen bilişim ağı yer alan videoların yeterli olmadığı kanaatindeyim. Yapılan değişikliklerle; öğretmenlik müstakil bir kanunla koruma altına alınmıştır. Ancak öğretmenleri tamamen mutlu etmemiştir.

YK3: Öğretmenlere belli konularda kendilerini geliştirme konusunda faydalı olabilir. Öğretmenler bir nebze de olsa rahatlar. Kendilerini geliştirmek isteyenler için olumlu katkıları olur. Kesinlikle öğretmenler arasında çatışmalara yol açmayacaktır. Sınavla ilgili bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu konuya olumlu bakan okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlere 1 derece verilmesi ek göstergelerinin değiştirilmesi, maaşlarda az da olsa artışın olması mevcut haklara katkıları olduğu düşünülmüştür.

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine katkılarına olumsuz yönde görüş belirten ilkökul okul müdürlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

YE1: Meslek Kanunu'nun şu ana kadar herhangi bir katkısını görmedim. Bunun çok yanlış olduğunu düşünüyorum. Çalışma ortamını olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum.

YE3: Mevcut haklara katkı sağlamamakta, gerçek bir Meslek Kanunu yeniden yapılanmalıdır. Bütünsel gelişime ve akademik öğrenmelere yönelik katkı sağlamamakta, Çatışmalara yol açmakta. Sınıflandırma yapılmamalı.

YE6: Hiçbir olumlu yönünün olacağını düşünmüyorum. Maddi olarak biraz katkısını olabilir. Ancak bu maddiyatın da bu şekilde olmaması gerekir. Bizim mesleki kariyerlerimize yönelik yapılan tüm çalışmalar bozulan çukurdan yolların yamayla düzeltilmesine benziyor.

İlkokullarda görev yapan okul müdürleri tarafından Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) videoları faydalı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, eğitim videolarının öğretmenlerin belli konularda kendilerini geliştirme açısından önemli olduğu görülmektedir. Kariyer basamaklarının yeterlik ve yetkinliğine olumlu/olumsuz katkıları hakkında olumsuz görüş belirten okul müdürlerinin

görüşleri ele alındığında, uzman, başöğretmen vb. sınıflandırmaların yapılmasının öğretmenleri ayrıştırdığı, öğretmenlere kıymet verilmediğinin açıkça ortaya çıktığı, ÖBA videolarını izleyebilmek için ayrılan sürenin kısa olmasının eğitimleri tamamlamayı zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Mesleki kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine asgari düzeyde katkısı olduğunu belirten okul müdürleri ise şu şekilde görüşler belirtmişlerdir.

YK1: *Asgari bir maddi katkısı oldu. ÖBA videoları faydalıydı. Sınav çok basit ve formalite yapılmış gibi.*

YK2: *Asgari düzeyde bir katkısı oldu. ÖBA videoları faydalıydı. Daha geniş bir zamana yayılabilirdi. Zaman sınırlılığı sıkılaştırdı sadece. Kıdeme göre yapılan bir sınıflandırma ayrıştırma getirmez.*

YK4: *Asgari ücret dışında pek faydalı olduğunu düşünmüyorum. Verilen videoları kısa zamanda izlemek çok yorucuydu. Eğitimler daha geniş bir zamana yayılıp verilebilir.*

Mesleki kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine hem olumlu hem de olumsuz katkısı olduğunu belirten okul müdürleri ise şu şekilde görüş bildirmiştir.

YE9: *Ayrımcılığa sebep oluyor. Maaş olarak tabii ki olumlu anlamda katkısı oldu.*

Öğretmenlik Meslek Kanuna hangi maddeler eklenebilir?

Öğretmenlik Meslek Kanuna hangi maddelerin eklenebileceğine ilişkin görüşler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na Eklenebilecek Maddeler

Ana Tema	Tema	Kod	Katılımcı
Öğretmenlik Meslek Kanunu'na Eklenebilecek Maddeler	Yeterli değil, eksiklikler çok fazla	Süre Mali katkı (Maaş) Ders saati Tatil (konaklama)	YE1, YE2, YE5, YE8, YE9, YK1, YK4, YK5
	Yeterli buluyorum ama eklenmesi gereken maddeler var	Sınavın geçerliliği Uzman ve başöğretmen olma şartları	YE3, YE4, YE6, YE7

Kısmen yeterli Yurt içi yurt dışı eğitimler YK2, YK3

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na eklenebilecek maddelerle ilgili okul müdürleri, yeterli, yetersiz ve hem yeterli ve hem yetersiz olarak görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda eksiklikler olduğunu belirten okul müdürleri; Öğretmenlik Meslek Kanunu'na süre, mali katkı (maaş), ders saati, tatil (konaklama) ve yurt içi yurt dışı eğitimler konusunda eklemeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki doğrudan alıntılar şu şekildedir;

YE1: Mesleğe yeni başlayan biri 10. yılında olan birinden iyi olabiliyor. Öğretmenlik zamanla kazanılan tecrübelerle pekişir lakin öğretmen olan kişinin öğretmenliğe yatkın olması gerekir. Bazı vasıflar kişide olmazsa öğretmenliği hep yavan olacaktır. Örnek: Merhametli olması, çocukların yüreğine dokunarak incelik ve zarafete sahip olması, kendini yenilemesi, nasıl öğreteceğini bilmesi buna kafa yorması vb. özellikler.

YE8: İçerik yeterli değil. Doktora yapan öğretmen başöğretmen olmalı. Yüksek lisans yapan öğretmen uzman öğretmen olmalı. Maaşlara yansımaları daha fazla olmalı. Başöğretmen olma süreci 15 yıla düşürülmelidir. Maaşlar iyileştirilmelidir.

YE9: Yetersiz doğudaki öğretmene, asker, polis gibi tazminat verilmeli.24 Kasım'da 1 maaş ikramiye, kırtasiye ücretinde bir artış. Kariyer basamaklarına göre ayrıcalıklar tanınmalı.

YE5: İlkokulların ders saatinin ve kazanım sayısının düşürülmesini istiyorum.

YE2: Öğretmenlik Meslek Kanunu yeterli değildir. Tatil ücreti ve tatillerde öğretmen evleri sadece öğretmenlerin hizmetine açılmalıdır. Ekonomik şartlara geldiğimizde iyileştirilmesi gerekiyor.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'ndaki maddelerin yeterli bulunduğunu ama eklenmesi gereken maddelerin olabileceğini belirten okul müdürü ise şu şekilde görüş bildirmiştir:

YE7: Bence yeterli. 15 yılını dolduran uzman öğretmenlerin başöğretmen olma hakkı bir an önce sağlanmalıdır. Mali katkılarının iyileştirilmesi gerekiyor.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na eklenebilecek maddelerle ilgili kısmen yeterli olduğunu belirten okul müdürlerinin görüşleri ise şu şekildedir.

YK2: Öğretmenlere kendilerini geliştirecek yeni imkânlar sağlanabilir (ücretsiz ve yerinde eğitimler). Maddi katkısı yanında, yurt içi-yurt dışı eğitimlerden faydalanma imkânı getirilebilir.

YK3: İçerik değil de çoğu öğretmenin eğitimleri izlemediklerini düşünüyorum.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili olumlu, olumsuz, yeterli, yetersiz ve kısmen yeterli şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu konusunda olumsuz görüşlere sahip olan okul müdürleri Öğretmenlik Meslek Kanununun eksiklerinin giderilmesi ve geliştirilmesi yönünde fikir beyan etmişlerdir. Okul müdürlerinin, hizmet koşullarının yetersizliği ve özlük haklarında ciddi iyileştirmeler yapılmasının önemi, mesleği seçme kriterlerinin geliştirilmesinin gerekliliği, hizmet koşullarının geliştirilmesine yönelik zorunlu hizmet bölgelerindeki öğretmenlere kira desteği vb. gibi ek ödeme destekleri yapılmasının iyi olacağına değindikleri belirlenmiştir. Okul

müdürlerinin, öğretmen alımlarının liyakat ilkesine göre yapılabilmesi için mülakatların kaldırılması gerektiğini belirttikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmen atamasında sözlü mülakatın şeffaf bir biçimde yapılmasının önemli olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin, hizmet öncesi eğitim, aday öğretmenleri mesleğe hazırlama bakımından önemli olduğunu, hizmet öncesi eğitimlerin daha profesyonel yürütülmesi ve mesleği seçme kriterlerinin geliştirilmesi gerektiğini belirttikleri söylenebilir. Ayrıca okul müdürleri Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamına güvenlikle ilgili maddeler eklenmesi gerektiğini vurguladıkları ileri sürülebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu ilişkin olumlu görüş belirten okul müdürleri yapılan düzenlemelerin tam olarak uygulandığında faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden yayımlanan eğitimlerin ise önemsenmeyerek yeterince izlenilmediğini düşünülmektedir. Beşir (2011), Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin, adalet ve liyakat ilkeleri göz önünde tutularak düzenlenmiş olsa da uygulamada devamlılık sağlanamaması ve plânsız olarak uygulanması sebebiyle tam anlamıyla amacına hizmet etmekten ziyade gerçek amacından sapmalar gösterdiğini belirlemiştir. Aydın (2007) ve Ural'ın (2007) da araştırma sonuçlarına bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Gül ve Güngör (2022), araştırmalarında öğretmenlerin kanunu yararlı bulduklarını; ancak içerik açısından eksik gördüklerini belirtmişlerdir.

İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Mesleki Kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine olumlu/olumsuz katkılarına ilişkin olumlu, olumsuz hem olumlu hem olumsuz ve asgari düzeyde katkısı oldu biçiminde yorumlarda buldukları söylenebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Mesleki Kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine olumlu katkılarının olduğunu belirten okul müdürlerinin görüşlerinden öğretmenlere 1 derece verilmesinin, ek göstergelerinin değiştirilmesinin, maaşlarda az da olsa artışın olmasının mevcut haklara katkı sağladığı düşünülebilir. Uzman ve baş öğretmenliğe yönelik Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden eğitim videolarının izletilmesinin öğretmenlere belli konularda kendilerini geliştirme konusunda fayda sağlayabileceği yorumu yapılabilir. Kaplan, Gülcan (2020) ve Cımbız ve Küçük (2015) çalışmalarında öğretmenlik kariyer basamakları uygulamalarının mesleki gelişime olumlu etkisi olacağı sonucuna ulaştıkları söylenebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Mesleki Kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine olumsuz katkılarına ilişkin görüş belirten okul müdürlerinin, öğretmenler arasında stajyer, sözleşmeli, uzman ve başöğretmen olarak sınıflandırma yapılmasının ayrımcılığa yol açabileceğini dile getirdikleri ileri sürülebilir. Çobanoğlu ve İlkin (2022) yapmış oldukları çalışmada kanunun öğretmenler arasında ayrımlara neden olabileceğini; öğretmenlere uzman, baş öğretmenlik gibi sınıflandırmaların mesleki kıdeme göre verilmesi gerektiği sonucuna ulaştıkları söylenebilir. Kaya (2007) çalışmasında, uzman öğretmen ve başöğretmenlere yapılan iyileştirmelerin öğretmenler arasında çatışmaya sebebiyet vermeyeceğini belirlemiştir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan okul müdürleri ÖBA videolarını izlemek için ayrılan sürenin kısa olması hususundaki yorumlarının olumsuz görüşler arasında yer aldığı belirtilebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Mesleki Kariyer basamaklarının öğretmenler üzerinde stres yarattığı yorumu yapılabilir. Crehan (2016) çalışmasını incelediğimizde, farklı ülkelerde kariyer basamaklarının tek bir kategoride nadir olarak ortaya koyulduğu ve öğretmenlere yönelik performans dayalı kariyer basamaklarının acemi öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen

olarak sınıflandırıldığı sonucuna ulaşıldığı görülebilir. Hattie'nin (2003) ise çalışmasında uzman öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin süreçte sınıfta etkileşimde bulunarak derinlemesine öğrenmeyi daha iyi sağladıkları sonucuna ulaştığı belirtilebilir.

Mesleki kariyer basamaklarının öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliğine asgari düzeyde katkısı olduğunu belirten okul müdürlerinin, ÖBA videolarını faydalı buldukları; daha geniş bir zamana yayılmasının daha verimli olabileceğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Mesleki Kariyer basamaklarının hem olumlu hem olumsuz katkıları olduğunu belirten okul müdürleri, maaş artışı yapılmasının olumlu katkısı olduğunu düşündükleri, çatışmalara ve ayrımcılığa neden olmasını olumsuz bir durum olarak değerlendirdikleri ileri sürülebilir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na eklenebilecek maddelere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin mevcut maddelere yönelik; yeterli, yetersiz hem yeterli hem yetersiz olduğu söylenebilir. Okul müdürleri tarafından bir öğretilerde bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir. Merhametli olması, çocukların yüreğine dokunarak incelik ve zarafete sahip olması, kendini yenilemesi, nasıl öğreteceğini bilmesi buna kafa yorması vb. özelliklerdir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na okul müdürlerinin görüşlerine göre süre, mali katkı (maaş), ders saati, tatil (konaklama) ve yurt içi yurt dışı eğitimler konusunda eklemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na eklenebilecek maddelere ilişkin okul müdürlerinin, uzman öğretmen şartı olmanın 10 yıldan 5 yıla düşürülmesi gerektiğini belirttikleri yorumu yapılabilir. Başöğretmen olma sürecinin 15 yıla düşürülmesi gerektiği ileri sürülebilir. Doktora yapan öğretmenlerin başöğretmen, yüksek lisans yapan öğretmenlerin uzman öğretmen olması gerektiği, bu durumun getirisinin maaşlara yansımalarının daha fazla olması gerektiğinin vurgulandığı belirtilebilir. Okul müdürleri tarafından başöğretmen olma süreci 15 yıla düşürülmesi gerektiği ve maaşlarda iyileştirilmelerin olmasının önemli olduğu söylenebilir. Turan (2007) çalışmasında, öğretmenlere unvanlar verilmesinde sınavdan ziyade lisansüstü mezuniyetinin göz önünde tutulması konusunda öğretmenlerin kararsız kaldıklarını belirlemiştir. Dağlı (2007) ise stajyer öğretmenlik sonrası uzman öğretmen olma şartı için en yüksek oranda istenilen sürenin %32,8 ile 5 yıl; uzman öğretmenlikten sonra başöğretmen olma şartının en yüksek oranda istenilen sürenin, %24,6 ile yine 5 yıl süresi olduğunu belirlemiştir. Pınar ve Akgül (2022) araştırmalarında, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenler için kariyer basamakları olması durumunu desteklemiş olsalar da öğretmen ünvanlarının uygulanan sınav sonucundan elde edilen başarı ile değil de bu belirlemenin hizmet yılına göre yapılması gerektiğini savunduklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin maaşlarında iyileştirilme yapılmasının önemi üzerinde duran okul müdürleri, doğudaki öğretmenlere; asker, polis gibi tazminat verilmesinin gerektiğini; 24 Kasım Öğretmen Günü'nde bir maaş ikramiye, kırtasiye ücretinde artış olması gerektiğini dile getirdikleri söylenebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na eklenebilecek maddelere ilişkin okul müdürlerinin, ders saatine yönelik ilkokullardaki ders saatinin ve kazanım sayısının düşürülmesini önerdikleri ileri sürülebilir. Tatil ücreti ve tatillerde öğretmen evlerinin sadece öğretmenlerin hizmetine açılması ve maddi katkının yanında öğretmenlere yurt içi yurt dışı eğitimlerden faydalanma imkânı getirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'ndaki maddelerin yeterli olduğunu belirten okul müdürleri ise bu şekilde bir Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun başka bir ülkede mevcut olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin hem olumlu hem olumsuz görüş belirten okul müdürlerinin, çoğu öğretmenin ÖBA üzerindeki eğitimleri izlemediklerini düşündükleri ileri sürülebilir. Özdemir vd., (2022) yaptığı çalışmalar neticesinde sınav yerine kıdeme dayalı bir kariyer uygulamasını gerekli görmüşler, mesleki olarak uygulanan sınavın öğretmenlerde yeterlilik noktasında olumlu bir etki sağlamayacağını belirlemişlerdir. Ancak hem kıdemin hem de sınav uygulamasının birlikte ele alınmasının iki görüşün eksikliklerini telafi edebileceği, daha yararlı olacağı düşünülebilir.

Araştırmaya sonuçlarına yönelik şu şekilde önerilerde bulunulabilir:

- Kariyer basamaklarında yükselmek için uygulanan sınavın amacına uygun, liyakatli bir şekilde yapılması gerektiği önerilebilir.
- Öğretmen Kariyer Basamakları kapsamında bir sınav yapılmasının gerekliliğine inanılıyorsa sınav kriterleri açık, anlaşılır ve net olarak ifade edilebilir.
- Uzman ve başöğretmen unvanını almış öğretmenlere tatmin edici maaş artışı yapılabilir.
- Öğretmen Kariyer Basamaklarında; tecrübe, kıdem, mesleki yeterlilik, akademik başarı gibi kriterler göz önünde bulundurulabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 28-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/386/2554>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusuzoğlu, F., & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177. <https://doi.org/10.16916/aded.1211752>
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/49738/638187>
- Cımbız, A.T., & Küçükler, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38) 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/49738/638187>
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. UNESCO.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni*. S.B. Demir (Çev.Eds.). Eğiten Yayıncılık.

- Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.Eds.). Siyasal Yayıncılık.
- Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173. <https://doi.org/10.21733/ibad.1213828>
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82302>
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22683/242220>
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Findell, C. R. (2008). What differentiates expert teachers from others? *Journal of education*, 188(2), 11-23.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6012/80396>
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Hattie, J.A.C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Building Teacher Quality: What does the research tell us. *ACER Research Conference*. http://research.acer.edu.au/research_conference_200
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5823-5832. <https://doi.org/10.29228/sssj.68434>
- Kaplan, İ., & Gülcan, M.G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/58009/720428>
- Kaya, K. (2007). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Ketenalp, B., Keleş, O., Çavuş, E., & Yıldız, A. (2023). Opinions of teachers on the teaching profession law. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 13(2), <https://doi.org/255-270.10.26579/jocress.13.2.2>
- Kıncal, R. Y. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Eser Ofset Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publishing.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu*. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- MEB, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu* (1739 S.K.).
- MEB, (2017). Tedp öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. meb öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- McMillan. J. H. (2000). *Educational research fundamentals for the consumer*. Longman.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. Sage Publishing..
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International journal of social science research*, 11(2), 53-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsresearch>
- Özmantar, Keser, Z. (2022). *Eğitim yönetiminde araştırma* K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Eds.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pınar, M.A., & Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-47. <https://doi.org/10.24289/ijsr.1181614>
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing social research*. Pine Forge Academy.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. E. Dinç (Çev. Eds.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tortop, N. (1989). *Personel yönetimi*. İlk-San Matbaası.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.