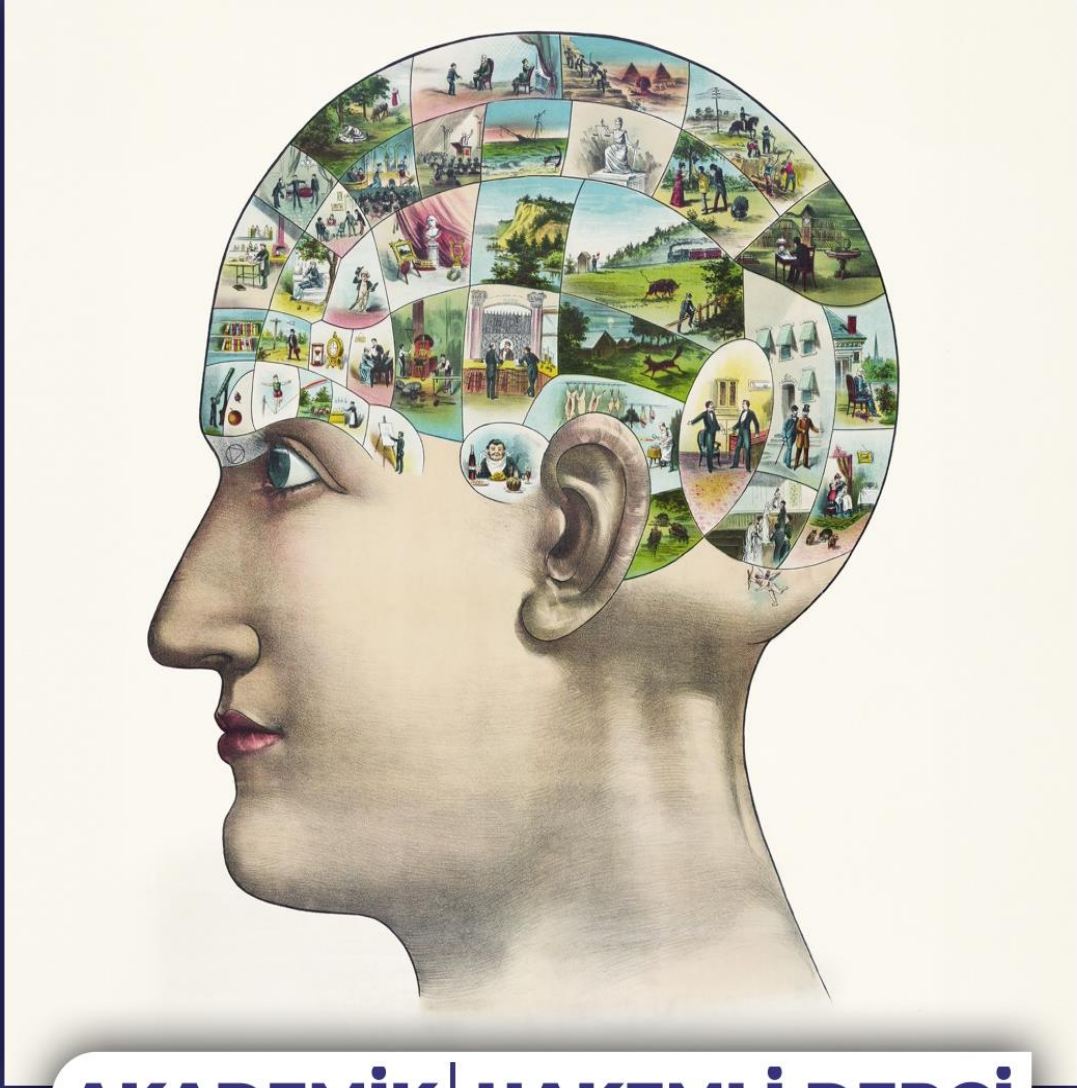


ISSN: 2619-9475

International
Anatolian
Social Sciences
Journal



Uluslararası
Anadolu
Sosyal Bilimler
Dergisi



AKADEMİK | HAKEMLİ DERGİ

Yıl: 2023

Cilt: 7

Sayı: 4

DergiPark
AKADEMİK

YAYINCI

Yılmaz ARSLAN (Kalan Yayıncılık)

EDİTÖR

Doç.Dr. Yusuf ARSLAN (Batman Üniversitesi)

DİL EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. Meryem Ayan (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)

Dr. Emine SONAL (Yaşar Üniversitesi)

Dr. Jeffrey HOWLETT (Girne Amerikan Üniversitesi)

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Dosay KENJETAY (Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan)

Prof. Dr. Carol GRIFFITHS (Yeni Zelanda)

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi)

Doç. Dr. Yusuf ARSLAN (Batman Üniversitesi)

Dr. A. Haydar SÖYSÜREN (Ardahan Üniversitesi)

Dr. Gülnare MANAFOVA (Azerbaycan Milli Konservatoriyası)

ALAN EDİTÖRLERİ

İngiliz Dili ve Edebiyatı: Prof. Dr. Meryem AYAN (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)

Sosyoloji: Prof. Dr. M. Cem DEMİR (Munzur Üniversitesi)

Psikoloji: Dr. Canan BÜYÜKAŞIK (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)

Tarih: Doç. Dr. Ahmet İLYAS (Harran Üniversitesi)

Coğrafya: Doç. Dr. Emre ÖZŞAHİN (Namık Kemal Üniversitesi)

Siyasal Bilimler: Dr. Öğr. Üyesi A. Haydar SOYSÜREN (Ardahan Üniversitesi)

Müzik: Doç. Dr. M. Sait Halim GENÇOĞLU (Ardahan Üniversitesi)

Felsefe: Dr. Öğr. Üyesi Ufuk BİRCAN (H.Bayram Veli Üniversitesi)

Edebiyat: Doç. Dr. Faruk GÖKÇE (Dicle Üniversitesi)

İletişim: Prof. Dr. Bedriye POYRAZ (Ankara Üniversitesi)

Bankacılık: Prof. Dr. Mehmet Deniz YENEROĞLU (Marmara Üniversitesi)

İlahiyat: Doç. Dr. Mehmet ALTUN (Bitlis Üniversitesi)

İşletme-Muhasebe-Finans: Dr. Öğr. Üyesi Murat KARA (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

İktisat: Dr. A. Baran YILMAZ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Ekonometri-İstatistik: Dr. Öğr. Üyesi Seda Başar YILMAZ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Pazarlama-Reklamcılık: Dr. Veysel Karani ŞÜKÜROĞLU (Kastamonu Üniversitesi)

Kapak: İnternet görseller sayfasından alınmıştır.

E-ISSN: 2619-9475 | **Yayın Aralığı:** Yılda 4 Sayı | **Başlangıç:** 2017 | **Yayıncı:** Yusuf ARSLAN

| <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulasbid> **Yazışmalar için e-mail adresi:** anadolusosyalbilimler@gmail.com

Tarandığımız Dizinler: DRJI, Index Copernikos, EBSCO, Ulrich's, Asos Index, Infobase Index, Cite Factor, ICI, Research Bip, I2OR, ROOT Index, SIS, İSAM, Science Gate, Acarindex, ESJI.

İÇİNDEKİLER

1. ÇANAKKALE SAVAŞLARINDA COĞRAFYANIN ETKİSİ Rüştü ILGAR Sayfa: 838-857 Araştırma Makalesi
2. BEYAZLIK TEORİSİ ve YEMEK MEDYASI: MARTHA STEWART ÖRNEĞİ Fatma KOÇ ve Esra YAŞAR Sayfa: 858-867 Araştırma Makalesi
3. PAYLAŞILAN TRAVMA OLARAK “DERSİM 38” Gökçe ERGİN CEMEL ve Kerem KARAOSMANOĞLU Sayfa: 868-883 Araştırma Makalesi
4. ELEŞTİREL EKONOMİ POLİTİK YAKLAŞIM ÇERÇEVESİNDE TÜKETİM TOPLUMUNDA METAYA DÖNÜŞEN İHTİYAÇLAR: İYİ HİSSETME RİTÜELLERİ Aslı KAPROL Sayfa: 884-905 Araştırma Makalesi
5. YAŞAM TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA VE BİLGİLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ Erhan KARA ve Gülden DÖNEL AKGÜL Sayfa: 906-922 Araştırma Makalesi
6. NİĞDE-BOR OVASI NEOLİTİK VE KALKOLİTİK ÇAĞ ÇANAK ÇÖMLEKLERİ Emine KALKAN ve Emrullah KALKAN Sayfa: 923-955 Araştırma Makalesi
7. CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK ŞİİRİNDE YOL, YOLCU VE YOLCULUK KAVRAMLARININ ÖRNEK ŞİİRLER ÜZERİNDEN TAHLİLİ Emre DARMANCI Sayfa: 956-970 Araştırma Makalesi
8. EXAMINATION OF PERSONALITY DISORDERS ON NATIONAL NEWS WEBSITES IN TERMS OF STIGMATIZATION Merve KARABURUN ve Burcu TÜRK Sayfa: 971-978 Araştırma Makalesi
9. KORONAVİRÜS COVID-19 SALGIN SÜRECİNİN MEDYA ÇALIŞANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ Pınar ÖZGÖKBEL BİLİS, Ali Emre BİLİS, Nilay KAYHAN ve Pelin PİŞTAV AKMEŞE Sayfa: 979-994 Araştırma Makalesi
10. THE EFFECTS OF PREVENTIVE INTERVENTIONS INVOLVING HOLISTIC INTERVENTION ON SUBSTANCE DEPENDENCY IN STUDENTS: A PROSPECTIVE FOLLOW-UP STUDY Gülnaz KARATAY ve Nazan GÜRARSLAN BAŞ Sayfa: 995-1006 Derleme Makale Araştırma Makalesi
11. KUMAR BAĞIMLILIĞININ YOL AÇTIĞI PSİKOSOSYAL SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ Demet KARAKARTAL Sayfa: 1007-1016 Araştırma Makalesi
12. EFİLO HAVALARININ VOKAL İCRA ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ Merve DURMAZ Sayfa: 1017-1041 Araştırma Makalesi
13. THE EXAMINATION OF VARIABLES EXPLAINING MATHEMATICS LITERACY BY CHAID ANALYSIS: PISA 2018 TURKEY Evrim YALÇIN, Şerife ZEYBEKOĞLU, Ayşe BİLİCİOĞLU GÜNEŞ ve Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU Sayfa: 1042-1063 Araştırma Makalesi
14. ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERDE AKRAN ZORBALIĞININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ (KKTC ÖRNEĞİ) İrem ÖZKAN, Cahit NURİ ve Başak BAĞLAMA Sayfa: 1064-1086 Araştırma Makalesi
15. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERE TARİHSEL EMPATİ BECERİSİ KAZANDIRMA DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA Ayşe SEYHAN Sayfa: 1087-1104 Araştırma Makalesi
16. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ERKEN YAŞTA EVLİLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ Neşe ATAMAN BOR Sayfa: 1105-1114 Araştırma Makalesi
17. THE TRANSFORMATIVE POWER OF MUSIC: EXPLORING ITS INFLUENCE ON COGNITION, BEHAVIOR AND EMOTIONS Nesrin DUMAN Sayfa: 1115-1127 Araştırma Makalesi
18. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERDEN BEKLEDİĞİ DAVRANIŞSAL LİDERLİK ÖZELLİKLERİ Derya SAĞLAM ve Arslan BAYRAM Sayfa: 1128-1143 Araştırma Makalesi

ÇANAKKALE SAVAŞLARINDA COĞRAFYANIN ETKİSİ

Prof. Dr. Rüştü ILGAR*

ÖZET

Coğrafya ile savaşlar arasında çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Tarihi süreçte coğrafim yapı sıklıkla savaşların güçlük derecesi ve fetihlerle ilişkilendirilmiştir. Savaşlar sırasında coğrafi faktörler kimi zaman taraflara engelleyici olurken, kimi zaman da kolaylaştırıcı birer etken olmuştur. Coğrafi mekânın sahip olduğu özellikler yani “jeopolitik unsurlar” yeryüzünde savaşların dağılımında önemli etkilere sahip olmuştur. Coğrafi faktörlerin önemini bilmek, savaş yerinin coğrafyasına uygun taktikler uygulamak her zaman bir avantaj olmuştur.

Çanakkale Savaş alanlarının coğrafyası yani yeryüzü şekilleri, iklimi, bitki örtüsü, eğimi, akarsu ağı şebekesi, toprak yapısı, deniz akıntıları vb. savaşın oluşum ve gelişiminde çok etkili olmuştur. Çanakkale Savaşları'nda dünyanın en büyük askeri birlikliklerine güçlükler oluşturmuş, Türk'lerinse coğrafyayı iyi bilmeleri ve hâkim olması, genellikle coğrafi faktörlerden yararlanarak başarılı stratejiler geliştirmelerine ve savaşın gidişatını değiştirmelerine kolaylık sağlamıştır. Coğrafya bilgi desteği ile uygulanan stratejiler, Türk azmi ve kararlılığı ile birleşince savaşın gidişatını değiştirmiştir. Sonuç olarak İtilaf Devletleri her anlamda daha üstün olduğu bu savaşı jeostratejik acizlik ve coğrafyayı yeterince bilmediklerinden dolayı kaybetmek zorunda kalmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çanakkale Savaşları, coğrafya, coğrafi faktörler, jeostrateji.

THE INFLUENCE OF GEOGRAPHY ON THE GALLIPOLI WARS

ABSTRACT

There is a close relationship between geography and warfare. Throughout history, geographical features have often been associated with the difficulty of battles and conquests. Geographical factors have sometimes acted as obstacles and at other times facilitated warfare. The characteristics of the geographical space, known as 'geopolitical factors', have played a significant role in the distribution of conflicts on Earth. Understanding the importance of geographical factors and implementing tactics suitable for the geography of the battlefield has always been an advantage. The geography of the Gallipoli War, including landforms, climate, vegetation, terrain, river networks, soil structure, sea currents, and more, had a profound impact on the formation and development of the conflict. The Gallipoli War posed challenges to some of the world's largest military alliances, while the Turks' knowledge and control of the geography often allowed them to develop successful strategies, taking advantage of geographical factors to change the course of the war. Strategies applied with geographical knowledge, combined with Turkish determination and perseverance, altered the course of the conflict. As a result, the Allied Powers, despite being superior in many aspects, had to lose this war due to their geopolitical ineptitude and insufficient understanding of geography.

Keywords: Gallipoli Wars, geography, geographical factors, geostrategy.

1. GİRİŞ

Birinci Dünya Savaşının genel askeri durumu içerisinde Çanakkale Boğazı, İtilaf Devletleri için stratejik açıdan önemli bir odak noktasındadır. Çünkü Çanakkale Boğazı'nın ele geçirilmesiyle Osmanlı başkentini tehdit edecekler, Osmanlı İmparatorluğu'nun savaştan çekilmesini sağlayacaklardır. Almanların Ortadoğu'ya ilerlemesine engel olacaklar ve insan kaynakları bakımından zengin fakat silah ve malzeme bakımından zayıf olan müttefikleri Rusya'ya deniz yoluyla yardım götüreceklerdir (Çeliker, 1988). Bu anlamda Çanakkale Boğazı daha da önemli hale gelmiş ve bunun sonucunda Çanakkale'ye yönelik bir deniz harekâtı ile çıkarma hareketinin yapılması zorunlu hale gelmiştir.

* Prof.Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilimdalı, ilar@mail.com, ORCID NO: 0000-0002-4981-7324

Bazı coğrafyalar savaşlar için avantajlı, bazı coğrafyalar ise dezavantajlıdır. Dolayısıyla Coğrafya ile savaşlar arasında çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Geçmişte bazı coğrafyalar, savaşlarla ve fetihlerle ilişkilendirilmiştir. Yine bilim insanları Coğrafyayı, "askerlerin ihtiyacını karşılayan bilim" olarak bile görmüşlerdir (Akengin, 2015. Strabo'nun da "coğrafyanın büyük bir kısmı olarak devletlerin ihtiyaçlarına hizmet eder...tümüyle coğrafyanın askeri faaliyetler üzerinde doğrudan büyük bir etkisi vardır." (Özgüç ve Tümertekin, 2000), ifadelerinde bulunması coğrafyanın savaş ve fetihle ilişkilendirildiği görüşünü desteklemektedir (Özgen, 2010).

Yeryüzündeki herhangi bir yerin savaşlara neden olması için o yerin jeopolitik açıdan önemli bir yer olması gerekmektedir. Jeopolitik bilindiği gibi İsveçli politikacı Rudolf Kjellen'in literatüre kazandırmış ve Fredrich Ratzel ile birlikte Alman jeopolitik okulunu açmışlardır. Dünya politikasını coğrafya koşulları-na göre ayarlamayı hedef tutan bilim dalıdır. Siyasi coğrafyanın bir bilim dalı olan jeopolitik siyasi coğrafyanın ülkeler üzerindeki avantajları ve dezavantajları inceler. Aynı zamanda ülkelerin uluslararası siyasetini planlaması açısından son derece önemlidir (Atalay, 2022). Bir ülkenin kapladığı alan, fiziki yapısı, lokasyonu, denizlerle olan bağlantısı, kıyı çizgileri ve merkezi konumda olması aklımıza gelmelidir (Sevgi, 1988). Burada lokasyon ön plana çıkmaktadır. Lokasyon ise mekânsal dokuyu anlamak, inceleme konusu olan olayın dağılımını anlamlandırmak ve yorumlayabilmek için gereklidir (Akengin, 2015). Tarih içerisinde boğazlar çoğu kez hem diplomatik çekişmelere hem de kendi ülkelerinden uzakta, başka alanlarda savaşılmasına sebep olmuştur. Jeostratejik öneme sahip olan boğazlar, herhangi bir noktadaki hedefleri gerçekleştirebilmek için ya da düşmanı anlamaya mecbur bırakacak kadar önemli bir lokasyona sahiptir (Hearnshaw, 1923). Dünya üzerinde bu özelliğe sahip çok sayıda yer bulunmaktadır. Fiziki coğrafyanın siyasi coğrafya üzerindeki etkisini gösterme açısından Panama Kanalı, Süveyş Kanalı, Cebelitarık, İstanbul ve Çanakkale Boğazları örneklendirilebilir (Akengin, 2015).

Fiziki coğrafya özelliklerinin savaşlar ile ilişkisi önemlidir. Yeryüzü şekilleri savaşlar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Engebeli yeryüzü şekilleri, dağlık alanlar, tepeler, sırtlar, sarp ve derin vadiler, nehirler doğal savunma hatlarını oluşturmaktadır. Harekât düzenlenecek ülkenin yeryüzü şekillerinin dağlık ve engebeli olması, harekâtı zorlaştırmaktadır. Dik vadiler, çevresine göre çukurda kalan alanlar, kolay girilip çıkması zor olan araziler, yüksek dağlar ve bu dağlar arasındaki dar geçitler, bataklıklar ve yürümesi zor olan engebeli arazilerden uzak durmak ordular için daha yararlıdır. Bu özelliklere sahip arazilerin gerisinde bekleyip, zorlu coğrafi koşullarla mücadele etmeyi düşmana bırakmak ve bu alanları belirli aralıklarla gözetim altında tutmak son derece akıllıca bir coğrafi stratejidir. Savunma konusunda avantajlı olan dağlar düşman ordusunun geçişine imkân vermediği gibi orduyu belirli güzergahı kullanmaya mecbur eder. Bu ülkelerde belirli geçitleri kullanmak zorunludur ve bu geçitler her zaman bir ordunun sığabileceği büyüklükte değildir. Diğer yandan savunan tarafın zafere ulaşmak için sadece bu geçitleri tutması yeterlidir. Bunun yanında anakaya yapısı savunma ve saldırı amaçlı siperler oluşturulurken ön plan çıkmaktadır. Savaş meydanlarında düşman askerinin hareketlerini gözlemleyecek yapıya uygun toprak zeminler kazılarak siperler oluşturulurken toprak yapısının uygun olduğu yerler kazılarak, uygun olmadığı kayalık zeminlerde ise taşların belirli hatlar boyunca dizilerek duvarlar oluşturularak savunma sistemleri yapılır (Duman, 2019). Dağlar tarafından oluşturulan doğal savunma hatlarının avantajdan çok dezavantaj yarattığı durumlar da olabilir. Saldırı altındaki bir ülkenin ordusu, bu dağların sağladığı korumaya dayanarak kuvvetlerini belirli geçitlere yönlendirirse ve savunma tahkimatlarının hepsini bu noktalarda yaparsa, düşman ordusunun bu durumu avantaja çevirme ihtimali vardır (Clausewitz, 1997).

Jeomorfolojik yapı bilindiği gibi karalar üzerinde ve denizaltında yer kabuğunun yüzeyinde görülen şekiller, onların oluşum ve gelişim süreçleridir. Fiziksel coğrafik yer şekilleri iklim, sular ve doğal canlılarla birlikte değerlendirilen, yerkürenin cansız elemanlarından biridir. Jeomorfolojik unsurlar eğim, yükselti, yeryüzünün tüm şekilleri yaşama dair üretim, tüketim, dağıtım, güncel yaşam ve insanların hayatını

sürdürebilmesi için gerekli tüm faaliyetleri etkiler. Jeomorfolojik özelliklerin savaşlar üzerindeki etkisi açık bir şekilde çıkarma hareketlerinde gözlemlenir. Çıkarma hareketinde, çıkarma yapılacak kıyıların çok sayıdaki askerinin ve aracının mevzilenebileceği büyüklükte olması gerekir. Kısa bir kıyı şeridi, dar kumsallar, falezler ile kıyı akıntılarının ve gelgitin yüksek olduğu kıyıları çıkarma yapmak için uygun yerler değildir. Kıyının jeomorfolojik yapısı baz alınarak Çanakkale Seddülbahir’de yarımadanın güneybatısındaki beş kumsala çıkarma yapılması planlanmış ve bu kumsallar S, V, W, X ve Y harfleri ile adlandırılmıştır. (Barlet, 2005:30). En az jeomorfolojik özellikler kadar hidrografik özelliklerin de savaşlarla arasında yoğun bir ilişki vardır. Deniz, okyanus ve akarsular doğal savunma unsurları olarak kabul edilebilir. Bu açıdan tarih boyunca nehir kenarları doğal koruyucular olmuşlardır. Denizi veya nehri geçerek taarruz yapmak, saldıran taraf için oldukça zor bir süreçtir. Kara savaşlarında saldıran ordunun en savunmasız olduğu an, askerlerin suyun içinde olduğu andır. Su ile temas eden ordunun hareket hızı düşer, askerler ıslanan ekipmanlardan dolayı savaşma ve karşı koyma güçlerini kaybederler ve sonuçta savunmasız kalırlar. Üstelik beklenmedik bir durum karşısında geri çekilmek de oldukça zordur. Çok fazla kayıp verirler. Dip akıntıları, kıyı akıntıları, okyanus akıntıları da hem deniz savaşlarını hem de çıkarma hareketlerini etkiler. Deniz savaşlarında şiddetli akıntının olduğu yerlerde gemiler manevra yapmakta, hareket etmekte ve sabit kalmakta zorlanırlar. Aynı zamanda hedef almak ve isabetli atış yapmak da zorlaşır. Çıkarma hareketlerinde ise akıntılar birlikleri sürükleyerek belirlenen noktadan farklı bir yere çıkmalarına ya da karaya hiç ayak basamamalarına neden olur.

İklim özellikleri ve hava durumu, savaşları en çok etkileyen faktörlerin başında gelir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de kurmaylar hareket planlarını hazırlarken iklim özelliklerini de göz önünde bulundururlar. Saldırının ne zaman yapılacağı, hangi güzergahların kullanılacağı, hangi ekipmanların gerekli olduğu, savaşın süresi, ordunun her türlü ihtiyacının temin edilmesi iklim özellikleri ve hava koşullarına bağlıdır. Soğuk ve yağışlı havada ordunun bir yerden başka bir yere intikal etmesi zorlaşacak ve intikal süresi de uzayacaktır. Soğuk ve yağışlı havalarda askerler görmekte, yürümekte zorlanırlar. Yağışlı, sisli, puslu ve rüzgârlı havalarda menzilli saldırı yapmak zorlaşır. Örneğin Beşige hareketinde karaya kuvvet çıkarılması hava şartları ve sis nedeniyle mümkün olmamıştır (Çanakkale Cephesi Harekâtı, 1993).

Bitki örtüsünün de savaşlar üzerinde etkisi vardır. Sık orman örtüsü içerisinde yol almak oldukça zor, yavaş ve tehlikelidir. Ormanlar, diğer herhangi bir yerde meydana gelen savaşlarda uygulanan yöntemlerden çok daha farklı savaş yöntemlerinin uygulanması gereken yerlerdir. Pek çok savaş alanında uygulanan ortak özellikler, ormanlarda geçerliliğini yitirir. Hem eski çağlarda hem de günümüzde ormanlar, çok iyi şekilde saklanılabilecek, tuzak kurulabilecek, sayıca güçlü olan düşmanın gerilla taktikleriyle yıpratılabileceği alanlardır. Atlı veya menzilli silahlara sahip olan orduların bu avantajları, ormanlarda ortadan kalkar, görüş alanı daralır, nişan almak zorlaşır, menzilli silahlar sık bitki örtüsünden dolayı kullanılamazlar. Büyük ve düzenli ordular orman içerisinde girdiğinde dağılır, saflar tamamen bozulur, ordunun kuvvet kolları arasındaki iletişim zayıflar. Bu yüzden tarihte kendisinden daha büyük, daha profesyonel ve menzilli ateş gücü ya da atlı birlikler bakımından üstün olan ordulara karşı savaşanların, savunma noktası olarak ormanlık alan ve bitki örtüsünün yoğun olduğu yerler uygundur (Tzu, 2001).

Beşerî coğrafi ilişkiler açısından savaş ele alındığında; devletler için savaşa girmek çok büyük harcamaları gerektirir. Bir ülke ekonomik anlamda ne kadar güçlü ise savaş meydanlarında da o kadar güçlü olur. Ordusunun sahip olduğu imkanlar da o derece yüksek olur. Güçlü ekonomiye sahip ülkeler savaş araç gereçleri ve mühimmat açısından avantajlı durumdadır. Ekonomik refah seviyesinin yüksek olması, ülkede askeri teknolojiye daha fazla kaynak ayırılabilmesine imkân tanır. Bu sayede ülke ordusuna çok daha fazla yatırım yapabilir. Askeri yatırım gereksinimleri ülkeden ülkeye değişkenlik göstermekle birlikte, maliyet kökenli zorluklar teknolojinin de desteğini alarak zorunlu ittifak arayışlarına yönelmektedir (Katsirdakis, 2002). Ekonomik üstünlük aynı zamanda teknolojik üstünlük anlamına gelmektedir. Bu da savaşın kaderini belirleyen en önemli unsurlardan biridir.

Ekonomik unsurlar yanı sıra ülkelerin nüfus miktarı da savaşlar için önemi büyüktür. Geçmişte nüfus miktarı ne kadar çoksa orduya o kadar fazla asker toplanılacağı düşünülmektedir. Uzun menzilli ateşli silahların ortaya çıkmasından önce bir ordunun gücü sahip olduğu asker sayısı ile ölçülmektedir. Fakat günümüzde nüfus miktarının etkisi azalmıştır. Modern ordular, asker sayısından çok sahip olduğu teknolojiye, istihbarata ve geliştirdiği stratejilere önem vermektedir. Fakat bu noktada da nüfusun belirgin bir etkisi vardır. İyi yetişmiş yüksek nitelikteki bir nüfus, ülkenin ekonomisinin gelişmesini dolayısıyla ordunun sahip olduğu imkanların da artmasını sağlamaktadır (Köktürk, 2019).

Kaleler, tabyalar, şehirler uygun konumda olduklarında savunma açısından anahtar rol oynamaktadırlar. Çoğu savaşta da bu tahkimatları ele geçirme isteği ilk hedefler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yapılar savunan tarafa büyük avantaj sağlayan noktalar haline gelebilmektedir. Aynı zamanda önemli bir ikmal noktası ve gözetleme yeri olarak kullanılabilirler. Avantajlı olduğu kadar dezavantaj da sağlayabilirler.

Ordunun iyi bir şekilde savaşabilmesi için savaş lojistiğinin iyi olması gerekmektedir. Bu da iyi ve gelişmiş ulaşım sistemleriyle mümkündür. Ulaşımın kolay sağlanabilmesi, yol ağlarının varlığı savaşlardaki taktikleri etkileyebilmektedir. Savaşlardaki stratejik noktalar yol ağlarına göre belirlenir. Önemli ulaşım yollarını kontrol altında tutmak, buraların güvenliğini sağlamak savaşın gidişatını etkilemektedir. Bu yolları keserek düşman ordusunun ikmal hatlarını koparmak uygulanan stratejilerdendir (Bayıl 2013).

Bu çalışma bir durum tespit çalışmasından oluşan nitel araştırmadır. Araştırmanın deseni örnek olay (case study) şeklinde gerçekleştirecek olup, tümevarım ve tümdengelim, muhakeme yöntemlerinin birlikte ele alınmasıyla coğrafi mekâna ait yaşanan savaşa ait olaylara yön veren ve şekillendiren coğrafi koşulların etkisi ile sınırlandırılmıştır. Gerçekleştirilen literatür taramasında alanda aynı temada yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmayı özgün kılan bir diğer unsur ise bir coğrafi bakış açısıyla disiplinler arası (coğrafya, tarih, kültür) çalışma şeklinde yürütülecek olmasıdır.

2. YÖNTEM

Sosyal bilimler alanında yapılan alan araştırmalarında, araştırılan problem hakkında derinlemesine bilgi elde edebilmek için, nitel bir yaklaşımın kullanılması önerilmektedir (Sproull 1988; Drever 1997). Bilindiği gibi nitel araştırmalarda toplanan veriler çeşitlilik gösterir. Toplanan veriler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunular şeklinde olabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama aracı olarak gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi tercih edilmiştir. Bu sebeple betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur.

Çalışmanın problem cümlesi coğrafi faktörler ile savaşlar arasında nasıl bir ilişki vardır? Coğrafyanın Çanakkale Savaşları üzerinde etkisi nedir? gibi sorunsalların açıklanması ve çalışmanın ortaya konulabilmesi için literatür analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda çeşitli kitaplar, raporlar ve makaleler taranmıştır. Tarihi kayıtlardan ve savaşa yönelik yazılı metinlerden faydalanılmıştır.

Bazı coğrafi mekânlar farklı toplumlar için önem arz etmektedir. Bu mekânlardan bir tanesi de Çanakkale Savaş alanlarıdır (Şekil 1). Çanakkale Savaşları Türkler için önemli olduğu kadar Anzaklar için de önemlidir. Çünkü Anzaklar'ın Gelibolu Yarımadası'ndaki savaşlarda verdikleri kayıp: 26.094'ü Avustralyalı, 7.571'i Yeni Zelandalı olmak üzere 33.665'tir (İnce, 1994).



Şekil 1. Çanakkale Savaş Alanları Haritası.

3. BULGULAR

Gerek beşerî ve fiziki koşulları inceleyen askeri etüt çalışmaları gerekse askeri strateji neticesinde atılan adımlar her zaman bir mekân üzerinde olduğu için coğrafi bir nitelik taşımak zorundadır. Söz konusu lokasyon; topoğrafya, iklim, su, hava, toprak vb. bakımlardan farklı doğal özelliklere ve aynı zamanda hâkim sosyal ve kültürel sistemlere sahiptir. Bu özelliklerin bilinmesinin önemi büyüktür (Kapan ve Kuşçu 2021). Savaşta etkisi olan bazı coğrafi unsurları şu şeklide özetlemek mümkündür:

Boğazın coğrafi şekli yani boğazın coğrafi yapısı Türklere çok büyük avantajlar sağlamıştır. Boğazın uzun ve genel olarak dar bir yapıda olması, düşman donanmasına ait gemilerin toplu bir şekilde boğaza girmesini engellemiştir. Borda hizasında en fazla iki geminin ilerlemesine imkân vermiştir. Bu durum gemilerin teker teker boğaza yaklaşarak kolay hedef olmalarına, yoğun ateş almalarına ve kendilerini savunmanın çok daha zor olmasına yol açmıştır. Aynı zamanda boğazın dar olması düşman donanmasının manevra kabiliyetini de kısıtlamıştır. Örneğin 15 Mart sabahı başlatılan harekatta İtilaf Devletleri gemilerinin boğazın ağız kısmından girdikten sonra geri çekilmek için dönüş manevrası yapabileceği tek yer Şekil 2'de de görüleceği üzere Karanlık Liman'dır. Boğaza giren herhangi bir geminin geri dönmek için bu limandan manevra yapması coğrafi bir zorunluluktur. Coğrafyayı bilen Türk komutanlar, Nusret Mayın Gemisi ile bu limana paralel mayınlar döşenmesini emretmiştir. Boğazdaki ana geçiş güzergahı üzerine değil de geri dönüş manevrası üzerine yerleştirilen bu mayınlar İtilaf donanmasında beklenmedik kayıplara neden olmuştur (Babüroğlu, 2019). Yapılmış olan bu strateji son derece başarılı olmuş, itilaf donanmasının büyük kayıplar vermesine sebep olmuştur. Aynı zamanda Çanakkale Savaşlarında coğrafi koşullardan yararlanarak uygulanan stratejinin bilinen en yaygın örneği olmuştur.

Jeomorfolojik özellikler pek çok tepenin (Kocaçimentepe, Kireçtepe, Kömürtepe, Yassitepe, Alçıtepe ve Bakacaktepe gibi) yüksekliği, arazinin engebeli şekli, genellikle yaz mevsiminde suları çekilen geçici akarsular tarafından (Kavak, Ilgar, Çokalıcı ve Üçköprüler dereleri gibi) yarılmış olup, küçük düzlükler dışında ovalara rastlanmaması işgalci güçlerin ilerlemesini güçleştirmiştir. Yarımada'nın iç ve batı kesimleri meyilli ve engebeli olmakla birlikte, Şekil 2'de de görüleceği üzere Çanakkale Boğazı kıyılarına doğru eğim değerleri düşmektedir (Doğanay, 2001). Gelibolu yarımadası uzun bir kıyı şeridinde sahiptir. Yarımada'nın Ege Denizi kıyıları yüksek kıyıları sınıfına girmekte olup, deniz, kıydan itibaren hızla derinleşir. İşgalci güçlerin ilerlemesini güçleştirmiştir. Ani dar kıyı şeridi çıkarma harekâtı güçleştirmiş, savunma güçlerine avantaj sağlamıştır. Kaleler yerini tabyalar inşa edilince deniz seviyesine yakın, yükseltisi az, toprak örtüsü ile kaplı tabyalara hem nişan almak hem de isabet ettirmek oldukça zor olmuştur. Buna karşılık tabyaların su yüzeyine yakın hizadan top ateşi açabilmesi için alçakta lumbar ağızları önemli bir alan olmuştur (Eyice, 2001).

Sarıtepe Altı çıkarması, İtilaf güçleri için en zorlu olan çıkarmalardan birisi olmuştur. Bu çıkarma için Zığındere'nin denize döküldüğü ağız kısmından 1,5 km kuzeydeki çok dik yamaçlı bir kıyı seçilmiştir. Şekil 2'de de verilen çok sarp ve dik olmasından dolayı Türk ordusu buralara savunma yerleştirmemiştir. Ancak

diğer çıkarma noktalarında istedikleri başarıyı elde edemeyen İngilizler, arazideki topografik zorluklara rağmen buraya çıkarma yapmayı tercih etmiştir. Topografik zorluklar sebebiyle savunmanın yapılmadığı bu noktada İngiliz birlikleri karaya çıkarak Zığındere hattının batısındaki alçak sırtlara yerleşmiştir (Oglander, 2005). Türk birliklerinin coğrafi koşullarından dolayı savunmasız bıraktığı bu noktaya İngilizlerin çıkarma yapması da coğrafi koşullardan yararlanarak taktik uygulamalarına bir örnektir. Harekatın ilerleyen dönemlerinde buradaki sırtlar ve tepeler savaşın gidişatı açısından çok önemli hale gelmiştir. İngiliz birlikleri Zığındere sırtlarında tutulmuştur. Eğer düşman Zığındere sırtlarında tutulmasaydı, tüm harekât hattı çökecek, Türkler büyük ölçüde geri çekilmek zorunda kalacak tır. Böylece İngilizler kıyılara rahatça çıkarma yapacaklarından onları durdurmak daha zor olacaktır.

Ertuğrul Koyu'na yapılan çıkarma harekâtında tek seferde çok sayıdaki birliği aniden kumsala indirmek için eski bir kömür gemisi olan River Clayde'in karaya oturtulması planlanmıştır. Böylece çok sayıda askeri taşıyan River Clayde, kumsala iyice girecek, askerler açılan kapaktan çıkarak hemen sahile yayılacaktır. Aynı zamanda River Clayde gövdesi ile askerlere siper olacaktır. Ertuğrul Koyu'na yapılan çıkarma harekâtında birlikler neredeyse hiç karaya çıkamamıştır. Dubalarla sabitlenecek ve birbirine bağlanarak oluşturulacak yüzer iskele, akıntı ve dalgalar nedeniyle bir türlü oluşturulamamış, birlikler planlandığı gibi kolayca karaya ayak basamamıştır. Çıkarma daha başladığı anda coğrafi bir engel ile son bulmuştur. Kıyının sığ olması ve burada denizaltı morfolojisinin oldukça engebeli olması River Clayde'nin kumsala varmadan kayalıklara takılıp kalmasına sebep olmuştur. Bu planla büyük bir avantaj yakalayacaklarını düşünen İngilizler tam tersi bir durumla karşılaşmıştır. River Clayde'dan çıkan ilk birlikler çok fazla kayıp vermiş, askerler geminin içerisinde mahsur kalmıştır (Hamilton, 1999). Bu koyda da baskın şeklinde, etkili bir çıkarma harekâtı, mümkün olmamıştır. Çünkü Şekil 2'de yer alan yoğun kıyı şekilleri etkisi ile hem kıyı akıntıları hem de denizaltı morfolojisi gerçekleştirilecek olan çıkarma harekâtını engellemiştir.

Eskihisarlık'taki çıkarma ile İngilizler çok büyük avantajlar elde edeceklerini düşünmüşlerdir. Morto Koyu'nun doğusunda araziye hâkim bir noktada bulunan Eskihisarlık'tan, Morto Koyu boydan boya kontrol altına alınabilirdi. Buranın sağladığı yükseklik avantajı sayesinde Türk topçusu da baskı altına alınabilirdi. Türk birlikleri, donanmanın yoğun ateşinden dolayı gerideki mevzilere çekilmişti. Fakat İngiliz çıkarma birliklerinin görülmesiyle birlikte Türk birlikleri ağır bombardıman altında kıyının gerisindeki hâkim tepelere yerleşmiştir. İngiliz çıkarma birlikleri kıyıya yaklaşıp kadar bekleyen Türk askerleri, düşman kumsala iyice yaklaştığında ateşe başlamış, onları en savunmasız anında yakalamıştır. Buradaki coğrafi yapı Türk askerlerine geniş bir görüş açısı ile etkili ateş açma imkânı vermiştir. Denizden karaya geçerken askerlerin ayaklarının suda olduğu an; siper alamayacakları, kendilerini koruyamayacakları ve hareketlerinin kısıtlandığı andır. İtilaf askerlerinin suyun içerisinde olması onları açık hedef haline getirmiştir (Oglander, 2005). Türk askerlerinin konuşlandığı sırtlar hem onlara ateş üstünlüğü sağlamış hem de düşmanın kolayca ilerlemesini engellemiştir. İngiliz askerlerin çoğu daha filikadan inmeden vurulmuştur. Karaya çıkabilenler ise kumsalın biraz ilerisindeki dik yamaçların altında hareketsiz kalarak hayata tutunabilmiştir. Buradaki dik yamaçlar, İngilizleri hayatta tutan tek şey olmuştur. Arazi düz ya da hafif meyilli olsaydı muhtemelen İngilizler kendilerini hayatta tutabilecek bir şey bulamayacaktı (Yılmaz, 1999). Savaşın ilerleyen zamanlarında İtilaf güçleri Zığındere-Eskihisar arasındaki hatta yerleşmiştir. Türk birlikleri de bu hattın gerisine çekilerek pozisyonu almıştır. İtilaf güçlerinin planlarına göre Alçitepe batıdan geniş savunma şeklinde kuşatılacak, Yassı Tepe ele geçirilecektir. Yassı Tepe, Alçitepe'nin kuzeybatısında bulunan hemen hemen aynı yükseklikte bir tepedir. Burasının ele geçirilmesi ile Alçitepe çok iyi bir şekilde gözlenebilecek ve baskı altına alınabilecektir. Bu tepeleri kontrol altına alan tüm yarımada'nın kontrolünü ele geçirerek, savaşı bitirecek güce sahip olacaktır. Bu yüzden her iki taraf bu tepeleri ele geçirmek veya savunmak için çok büyük mücadeleler vermişlerdir. İki tarafın çetin çarpışmaları sonucunda İtilaf orduları Şekil 2'de yer alan Yassı Tepe, Alçitepe ve Kirte'yi ele geçirememiştir. Türk birlikleri tarafından

gerçekleştirilen taarruzlar neticesinde kumsaldaki harekâttan vazgeçilmiş; çıkarma birlikleri, 26 Nisan 1915 sabahı tekrar gemilerine geri alınmışlardır (Atabey, 2015).

28 Haziran – 5 Temmuz tarihlerinde İtilaf güçleri Zığındere'ye bir taarruz başlatmıştır. Zığındere'nin her iki kıyısı bombardımana tutulmuş, İngilizler Zığındere'nin batısındaki sırtları zor da olsa ele geçirmiştir. Daha sonra doğudaki kıyılara yönelmiştir. Türk ordusunun karşı taarruzları ile İngilizlerin Zığındere'nin doğusundaki mevzileri ele geçirilmiş ancak batıdaki sırtlar ele geçirilememiştir. Zorlu çarpışmalar sonucunda her iki taraf çok fazla kayıp vermiş ve ilerleyememiştir. Şekil 2'de verilmiş olan Zığındere vadisi çevresindeki sırtlar her iki ordunun hareket kabiliyetini sınırlandıran coğrafi unsur olmuştur (Yılmaz, 1999).

Yeryüzü şekillerinin hem deniz hem de kara hareketlerindeki etkileri büyüktür. Yeryüzü şekillerinin zaman zaman her iki tarafı engellediği ya da avantaj sağladığı olmuştur. Ancak büyük ölçüde İtilaf güçlerini engellediği veya yavaşlattığı, Türk ordusuna genellikle avantaj sağladığı söylenebilir. Savaşlarda uygulanan taktikler, saldırı planları ve savunma hatları da yeryüzü şekillerine göre belirlenmiştir. Bu durum çatışmaların ve savaşın sonucunu etkilemiştir.



Şekil 2. Çanakkale Boğazı'nın en dar ve en geniş kesimini gösteren harita (HGM).

Ayin hareketleri Anzak birlikleri 25 Nisan günü ayın batışı 2.57 için sabah gökyüzü aydınlanmadan yani şafak sökmeden saat 4'e kadar savaş gemileri ile 5 mil/saat hızla Kabatepe'ye çıkarma harekâtı yapmak

istediler. Şafak sökmeden ayın kaybolması görüşü azaltı. Görmedikleri ve bilmedikleri bir şey daha devreye girmişti. Kuzey yönlü Saros akıntıları işaret dubalarını 1 mil kuzeye sürüklemişti (Oglander, 2005)

18 Aralık'a kadar her iki kıyı başındakilerin yarısı, yani 40 bin kişi tahliye edildi. O günleri yaşayan bir Anzak askeri şöyle yazıyordu: "*Geceleri korkunç bir sessizlik oluyor. Çevremde tek bir insan yok. Bizi yorulmaktan alıkoyan tek şey korku!*" 18-19 Aralık Cumartesi gecesi 20 bin kişi çekilecek, Z gecesi olarak adlandırılan Pazar gecesi çekilecek son 20 bin kişi ile boşaltma tamamlanacaktı. Herkes havaların iyi gitmesi için dua ediyordu. Bu süre içinde sadece 25 kilometre ötedeki Seddülbahir cephesindekiler hiçbir şeyden haberdar değildi (Kızıldağ, 241, 2003).

Akıntı Şamandıraları 2.2-3.3 m/sn hızındaki akıntı etkisiyle Karatepe yerine bir mil kuzeydeki Arıburnu sahillerine çıktılar. Yüzbaşı Dix'in, Çanakkale Savaşı'nın kaderini tayin edecek olan gerçeği haykırdığı duyuldu: "*Albaya söyleyin, Tanrının sersemeleri bizi bir mil kuzeye getirmişler.*" teşhis doğrudu; ama düzeltilmesi için artık çok geç kalınmıştı (Sözüdemir, 36, 2006). Anzakların Arıburnu'na yaptıkları çıkarmada, hiç beklemedikleri şekilde çok büyük zorluklarla karşılaşıldığını aktarmaktadır (Genelkurmay, 2002). Şiddetli akıntı nedeniyle Arıburnu'na çıkacak Anzak birlikleri planladıkları noktadan 2 km kuzeydeki bir noktaya çıkmışlardır. Burada kumsalın dar olması ve kumsaldan sonra dik yamaçların olması burada Türk ordusunda savunma yapmamasına sebep olmuştur. Bu yüzden Anzak birlikleri ciddi bir direniş ile karşılaşmadan Şekil 2'de verilmiş olan iç kesimlere doğru ilerleyebilmiştir (Bulut ve diğerleri, 1986). Buradaki birliklerin ilk hedefi "10 Rakımlı Tepe" anlamına gelen "Hill-10" olarak adlandırdıkları Softa Tepe olmuştur. Çıkarmada karşılaşılan zorluklar, arazinin zorlu yapısı ve buradaki 3 mangadan oluşan Türk birliklerinin zaman kazanmak için direnişi, İtilaf güçlerinin bu tepeyi ele geçirmesini oldukça geciktirmiştir. Her iki taraf yakındaki birliklerinin tümünü Sofa Tepe'ye göndermiştir. İngilizlerin üç taburla 7 Ağustos 1915 sabahına kadar Softa Tepe'ye yaptığı taarruz, Türk askerlerinin başarılı savunması sonucu başarısız olmuştur (Yılmaz, 1999). Bu başarıda Türk askerinin gösterdiği azim ve cesaretin yanında coğrafi faktörlerin de etkisi vardır.

Kuzey birlikleri ile güney birliklerinin bağlantısı kesileceği için güneyde kalan Türk birliklerinin teslim olmak zorunda kalacağı düşünülmüştür. Bu harekâta her iki taraf için Kocaçimen Tepe ve Conkbayırı'nın ele geçirilmesi çok önemli olmuştur. Şekil 2'de gösterilen bu tepeler çok geniş bir alanı gözetleme ve kontrol etme imkânı vermektedir. Bu bölgenin sağlayacağı stratejik değeri bilen Yarbay Mustafa Kemal, emir almamasına rağmen kuzeyde bulunduğu bölgeden gelerek emrindeki kuvvetler ile düşmandan önce Conkbayırı'na yerleşmiştir. Ateş üstünlüğünü Türklerin sağlaması ve yeryüzü şekillerinin ilerlemeyi oldukça güçleştirdiği bu arazide Anzakların ilerlemesi pek mümkün olmamıştır. Donanmanın desteği ile kıyıdan içeriye 600 m'lik mesafede zor koşullarda tutunabilmişlerdir (Oglander, 2005).

Yine İngiliz 29'uncu Tümen'e bağlı bir tabur, bu plaja çıkarma yapmak için planlandı. Üç savaş gemisi korumasında, 8850 kişilik üç bölüklü bu tabur ters akıntı nedeniyle, saat 6.00 yerine saat 7.30'da karaya çıkmalarına neden oldu (Perk 1940).

Oşinografik özellikler savaşı etkilemiştir. Çanakkale Boğazı'nda çok güçlü akıntılar vardır. Su üstünde sürekli olarak saatte 1.5 mil süratli akıntı vardır (Yurdoğlu, 1947). Bu akıntılar antik çağlardan günümüze kadar gemilerin seyrini zorlaştıran bir faktör olmuştur. Boğazın sürekli kontrol altında tutulması amacıyla yapılan kale ve tabyaların yapım aşamasında bu özellik göz önünde bulundurulmuş, bu savunma yapılarının konum ve pozisyonu buna göre belirlenmiştir. Boğazdaki akıntı Kilitbahir önlerinde çok güçlüdür, bu akıntı Nara burnuna kadar devam eder. Bu nedenle Kilitbahir ve Nara Kalelerinin yer seçiminde akıntıların etkisi büyüktür (Raczynski, 1980). İtilaf Devletleri, 6-7 Ağustos tarihlerinde Anafartalar bölgesine yapacakları çıkarma sırasında pek çok deniz aracını ve seyyar iskeleyi sabitlemek için büyük dubalar kullanılmasını planlanmıştır. Ancak üç dubadan yalnızca biri kıyıya yanaşabilmiş, diğer ikisi kıyıdan 50 metre açıkta sığ bir alandaki kayalara çarparak durmuştur. İngiliz ve Fransız askerleri çok zorlu koşullarında boğazlarına kadar sulara girerek zar zor karaya çıkmıştır. Bazı birlikler Arıburnu'nda olduğu gibi güçlü akıntının etkisiyle belirlenen

noktanın kuzeyine çıkmış, güney ve kuzey şeklinde ikiye ayrılan birlikler daha sonra birleşmek üzere harekete geçmiştir. Hareket sırasında Şekil 2 'de yer alan Tuzla Gölü'nün, bataklık kısmına girmeleri, askerleri bitkin hale getirmiş ve harekâtı oldukça geciktirmiştir. Aynı zamanda açıkta kalan dubaların kurtarılması da bir sonraki çıkarma kafilesinin gecikmesine neden olmuştur. Buradaki hidrografik unsurların Türk ordusuna savunma konusunda destek olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Şekil 2'de verilmiş olan deniz kıyı girinti ve çıkıntıları savaşı etkilemiştir. Karanlık Liman'a Nusret Mayın Gemisi tarafından yerleştirilen mayınların gece karanlığında döküldüğü savaş kayıtlarında yer almaktadır; "Nusret Mayın Gemisi, elde kalan son 25 mayını Boğaz girişindeki Karanlık Koy'a döşedi. Daha evvel düşman tarafından taranarak mayından temizlenmiş olan ve temiz olduğu bildirilen bölgeye Nusret'in karanlıktan istifadeyle kıyıya paralel olarak döşediği bu 25 mayın, Çanakkale Deniz Harbinin kaderini değiştirecektir" (Kılınç, 2011).

Fırtına ve rüzgarlar Çanakkale Savaş'ında oldukça önemli etkileri olmuştur. Bunların başında şiddetli rüzgâr ve fırtınalar gelmektedir. Coğrafi yapısı nedeniyle boğazda şiddetli rüzgarlar eser ve bunlar gemileri çok fazla etkilerler. Özellikle yelkenli gemiler döneminde yazın hiç durmadan esen kuzey rüzgârı, ticaret gemilerinin dört veya beş hafta hareketsiz beklemelerine neden olmuştur. Güney rüzgârları da esmektedir ancak boğazdaki yüzey akıntısını aşabilmek için de bu rüzgârın çok güçlü olması gerekmektedir. Yine boğazın coğrafi yapısından dolayı Kumkale civarından başlayan güney rüzgarının hızı Nara önlerine geldiğinde azalmaktadır (Moltke, 1999). Bu nedenle Gelibolu Yarımadası çevresinde rüzgarlar büyük bir etkiye sahiptir.

Suvla ve Anzak cephelerinde toplam 83 bin asker, 5 bin hayvan, 2 bin araç, 200 top vardı. Aniden çıkacak bir fırtına veya olası bir Türk saldırısı her şeyi mahvedebilirdi. Yoğun bir hazırlık dönemi başladı. 12 Aralık'ta Suvla ve Anzak'taki askerlere geri çekilecekleri bildirildi (Apuhan, 453, 2007).

İngiliz ve Fransız donanmalarının oluşturduğu "Birleşik Filo" çok büyük, güçlü ve gelişmiş zırha sahip gemilerden oluşmaktadır. Bu donanmanın bir parçası olan Ark Royal gemisinin savaştaki en önemli görevi Türk savunma birimlerinin ve birliklerinin yerlerini havadan tespit etmektir. Ancak boğazdaki hava koşulları çoğu zaman bu geminin ve uçakların kullanımına imkân vermemiştir. Bunun sonucunda İtilaf Devletleri, savaşın en önemli unsurlarından biri olan istihbarat elde etmede sorunlar yaşamıştır (Yılmaz, 2019).

Soğuk ve elverişsiz hava şartları müttefik askerleri için de sıkıntı olmuştur. Meselâ Anzak'ta çıkan bir fırtınada 280 Anzak askeri ölmüştür (Ayhan 2003:107)

İbrikçe'nin kuzey ve kuzeybatı cephelerindeki topçu ateşleriyle çıkan yangınlarda fırtına ve rüzgarlar fundalıklarda, yangınları da tetiklemiştir.

Şiddetli soğuklar, 27-28 Kasım 1915 gecesini de şiddetli fırtınayla karışık kar yağmaya başlamıştır. Bu kar fırtınası 28 Kasım akşamına kadar aralıksız sürmüş, sıcaklık değeri de -10 dereceye kadar düşmüştür. Düşük sıcaklıklar 29 Kasım'a kadar sürmüş, bu durum bazı askerlerin hastalanmasına ve cephe gerisine taşınmasına neden olmuştur. Bu hava olaylarında Türk tarafının kayıpları şöyledir: Anafartalar grubundan 6., 9. 11. ve 12. Tümenlerden 53 kişi boğulmuş, 248 kişi donmuş, 255 kişi kaybolmuş olup toplam zayıyat 556'dır (TSK, Türk Silahlı Kuvvetleri, 1980).

27/28 Kasım gecesini de, şiddetli fırtınayla karışık kar yağmaya başladı. Bu kar fırtınası, 28 Kasım 1915 akşamına kadar sürdü. Isı, sıfırın altında 10 dereceye düştü. 29 Kasım 1915'te de, soğuk sürdü. Bu nedenle Osmanlı erlerinden birçoğu hastalandı ve pek çoğunu geriye gönderildi. Soğuktan, donanlar oldu (BDHTH Birinci Dünya Harbinde Türk Harbi, 475-476, 1978).

Hava savaşlarının yapıldığı 19 Şubat'tan itibaren havalar bozmuş, İtilaf Devletleri keşif uçuşları başta olmak üzere bombardıman da dahil her türlü faaliyetini durdurmak zorunda kalmıştır. Hava koşullarının 25 Şubat'ta uygun hale gelmesi, Türk ordusuna çok önemli bir avantaj sağlamıştır. Altı günlük bu süre içerisinde Türkler, ilk bombardımanda zarar gören tabyaları onarmış, hatta tabyalardaki tahkimatı güçlendirmişti.

Şiddetli sıcaklar Haziran ve Temmuz aylarının gelmesiyle sıcaklık dayanılmaz bir hal alınca savaş siperleri fırına dönmüştü. Temmuzda bütün orduya süratle yayılan genellikle "Gelibolu Tırısı" veya "Gelibolu Galopu" olarak bilinen, bir nevi, dizanteriye benzer, şiddetli ishale yine bu sinekler neden oluyordu. Bean, 1979 ve 1983'te, Avustralyalılar hakkında şöyle yazılıdır: "Mısır'da görenleri etkileyen o koca gövdeler, şimdi siskalaşmış, yüzler buruşmuş, avurtlar çökmüştü."

Bitler de, bir başka ıstırap kaynağı teşkil ediyordu. Rhodes 1990'da şu ifadeler yer almaktadır. "Er Riley 15 Haziran'da şöyle yazıyordu; Kaşınmaktan bıkcıncaya kadar kaşındık ve tırmık içinde kaldık. Elbiselerimizi ters yüz edip, yanan sigaralarımızı dikişlerin üzerinde gezdirirdik. Kavrulan bir bitin çıtırtısı, bildiğimiz en tatlı seslerden biriydi."

Sıcak rüzgâr, Yarımada'nın üzerinde sürüklenerek her şeyi örten tozları kaldırıp etrafa buram buram kerih, keskin, korkunç savaş ve ölüm kokusu yayılıyordu. Türk mevzilerine göre daha alçakta ve düz bir arazide bulunan İngiliz ordusu bu olaylarda çok daha büyük zarara uğramıştır. Ölü cesetlerinin bozulması, yaralıların bakımsızlığı ve aşırı derecede sıcaklar yüzünden sinekler çoğalmış ve büyük sorun olmuştu (Eyicil, 2009; Altay, 2002). Kasım ayının sert rüzgârlarıyla çok zor hale gelen yaşam Artur V. Steel isimli asker arkadaşına yazdığı mektupta dile getirilmiştir (Cankut, 2023).

İbrikçe'nin kuzey ve kuzeybatı cephelerindeki fundalıklarda, topçu ateşleri yüzünden, yangın çıktı. İbrikçetepe'deki piyadeler yangının etkisiyle doğu eteklerine kadar indiler. Yangın, esen rüzgârla, Yusufçuk Tepesi'ni sardı. Yangın Pınartepe'ye doğru ilerlemekteydi. Saat 15.20'de yön değiştiren rüzgâr, ateşi İngilizlerin bulunduğu yana sürükledi. Bu kez İngilizler, Mestan Tepe'ye çekilmek zorunda kaldı. Yangın gecede sürmüştü. Yusufçuk, Tepesi, yangın söndükten sonra, tekrar Osmanlı birlikleri tarafından ele geçirildi. Benzer şekilde Eceabat, 29 Nisan 1915'te düşman gemileri tarafından ateş altına alınca büyük bir yangın çıktı, binaların çoğu yıkıldı, yandı, hastanedeki yaralılar ve bazı yaralı İngiliz esirleri de kendi kuvvetlerinin bombardımanları altında can verdi. Bu bombardımanın diğer kötü bir sonucu da, 3000 çuval peksimetin yanmasıydı. Yangınlar, ertesi gün (30 Nisan 1915) de sürmüştür (Babüroğlu, 2016).

Aşırı yağışlar savaşı etkileyen bir diğer coğrafi parametredir. 26 Kasım günü saat 16.00 sıralarında başlayan rüzgârdan sonra yağın yağmur ve ardından gelen sel ve don afetidir. Akşama doğru başlayan yağmur, karanlık bastıktan sonra daha da şiddetlendi. Sağanak halindeki yağmurdan meydana gelen seller, ansızın siperlerle sığınakları ve geliş gidiş hendeklerini suyla doldurarak büyük zararlara yol açtı. Özellikle Küçük Anafarta düzlüğüyle Azmak'ın iki yanında bulunan tüm siperler, sular altında kaldı; sığınaklar yıkıldı, bir kısım erler, sellerde boğuldu. Erlerin büyük kısmı siperlerden çıkarak, yüksek yerlere çıkmak zorunda kaldılar (BDHTH, 475, 1997).

Kar ve tipi 27 Kasım'da Gelibolu'da son 40 yılın en korkunç tipisi patlak verdi. Sonra günlerce yağmur ve korkunç bir don başladı. Bu özellikle Müttefiklere çok zarar veriyordu. Çünkü geri ile tek bağlantıları olan deniz yolu kötü hava koşullarında tamamen kopuyordu. Yarımada'yı tamamen sel aldı. Donmak üzere olan iki taraf askerleri aralarında adı konmamış bir ateşkes yaptı. Kimsenin tetik çekecek hali kalmadı. Özellikle kasım ve aralık aylarında sıcaklığın sıfır derecenin altına düşmesi ile birçok Türk askeri donarak şehit olmuştur (Erdemir 2008: 298)

Sis savaşın kaderini etkileyen bir diğer coğrafi faktördür. Havanın sisli olması da taraflara zaman zaman avantaj ya da dezavantaj sağlamıştır. Sis orduların görüş imkânını ciddi oranda azaltmaktadır. Herbert anılarında "hava kapalıydı ve yağmur, görüş mesafesini kısıtlıyordu. İlk anlarda onca ölünün arasında sadece iki yaralı bulunabildi" (Herbert, 71, 2005).

Sis nedeniyle keşif uçuşları yapılamaz, top ateşi genellikle etkisiz kalır, çatışmalar durur. Ancak sisten yararlanılabilecek anlar da vardır. Özellikle sis gizlilik içerisinde yürütülen kritik operasyonlarda önemli avantaj sağlar. Türkler ise bu tür hava koşullarından yararlanmışlardır. Sisten yararlanarak Nusret Mayın Gemisi ile Karanlık Liman'a mayınlar döşenerek İtilaf Devletleri'nin ağır kayıplar verdirmiştir. Örneğin Nusret

mayın gemisinin sisten nasıl yararlandığı, Telsiz Telgraf İhtiyat Zabiti Tevfik Rıza Bey'in Çanakkale Günlükleri adlı eserinde, "Nusret Mayın Gemisi bugünün sabahındaki sisli ortamdan yararlanarak Karanlık Liman'a (Erenköy Koyu'na) kadar gelerek buraya 25 tane mayın yerleştirmiştir." şeklinde aktarılmıştır (Doğruöz ve diğerleri, 2007).

Don olayı savaşı etkilemiştir. 27 Kasım'da Gelibolu'da son 40 yılın en korkunç tipisi patlak verdi. Sonra günlerce yağmur ve korkunç bir don başladı. Bu özellikle Müttefiklere çok zarar veriyordu. Çünkü geri ile tek bağlantıları olan deniz yolu kötü hava koşullarında tamamen kopuyordu. Yarımada'yı tamamen sel aldı. Donmak üzere olan iki taraf askerleri aralarında adı konmamış bir ateşkes yaptı. Kimsenin tetik çekecek hali kalmadı (Apuhan, 453, 2007).

Sel ve taşkın suları 26 Kasım 1915 tarihinde şiddetli lodos başlamış ardından saat 16.00 dolaylarında şiddetli sağanak, sel ve don olayları yaşanmıştır. Akşama doğru başlayan yağmurdan meydana gelen sel, arazideki siperleri, sığınakları ve geliş-gidiş hendeklerini suyla doldurmuştur. Suvla cephesini tamamen sel aldı. Siperler suyla doldu. Yazın kuruyan Tuz Gölü gerçek bir göl oldu (Şekil 2). Nöbetçiler ayakta donmaya başladılar. Azmak'ın iki yanında bulunan tüm siperler sular altında kalmış, sığınaklar yıkılmış, askerlerden bazıları sel sularında boğulmuş veya çöken tahkimatların altında kalmıştır. Askerlerin bazıları da yüksek yerlere çıkmak zorunda kalmış, her iki taraf da bu olaydan nasibini almıştır. Bu olaylar sırasında tarafların savaşmayı bırakarak doğa ile mücadele etmeye başlamıştır. Ek olarak pek çok eşya, silah, araç-gereç, sular ve kumlar altında kalmış, bir kısmını da seller alıp götürmüştür (Esenkaya, 2015).

Bitki örtüsü savaşı etkilemiştir. Çok gür bir bitki örtüsü olmasa da taraflar buradaki kısa boylu çalılardan yararlanmayı bilmiştir. Örneğin; 28 Nisan 1915'te Zığındere-Eskihisar hattına yerleşen İtilaf güçleri taarruz hazırlıklarını sürdürürken, 19. Alay yoğun donanma ateşine maruz kalmış Alibey Çiftliği civarındaki sık ağaçlık ve çalılara yayılarak gizlenmiş, burada siper almışlardır. Yine boğazdaki sahra bataryaları ve hareketli toplar Türk ordusu tarafından çalılarla gizlenmiştir. Bu nedenle İtilaf güçlerinin hava hareketlerinde bu topların yerleri düzgün bir şekilde tespit edilememiştir. Türk ordusu, düşman tarafından tespit edilmemesi amacıyla gece boğaz aydınlatmasında kullanılan ışıldakların ve keşif amacıyla kullanılan uçakların üzerlerini çalılarla örterek gizlemiştir. Bazı noktalarda uçakların iniş noktaları belirli ağaçlar dikilerek işaretlenmiş, uçak hangarları da ağaçların arasına gizlenmiştir (Karataş, 2017). Diğer yandan özellikle çıkarma hareketleri sırasında çalılıklara mevzilenen Türk keskin nişancıların tespit edilmesi oldukça zor olmuştur. Türk nişancıları İtilaf birliklerinin ağır kayıplar vermesine sebep olmuştur. Görüldüğü üzere kısıtlı da olsa Çanakkale Savaşı'nda bitki örtüsüne bağlı taktikler uygulanmış ve önemli yararlar sağlanmıştır.

Beşerî coğrafi nüfus özelliklerinin Çanakkale Savaşları üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Bunda en etkili unsur ise cesaret ve şehadet kavramı olmuştur. Her savaşta olduğu gibi Çanakkale Savaş'ında da bunları açık şekilde gözlemlemek mümkündür. Çanakkale Savaşları'nda Yarbey Mustafa Kemal'in "Ben size taarruz emretmiyorum ölmeyi emrediyorum" emri savaşın seyrini en çok etkileyen yaklaşım olmuştur (Ünaydın, 1954). Bunun yanında İngiltere'den ve Mısır'dan yola çıkarken hayatının macerasını yaşayacağını sanan masum askerler, tükenmiş olarak cepheden kaçmak için gün saymaya başladı (Apuhan, 453, 2007). Şüphesiz bunların

başında tarafların sahip olduğu ekonomik özellikler gelir. Ek olarak tarafların sahip olduğu nüfus kitlesi, ulaşım imkanları ile istihkamlar ve şehirler de Çanakkale Savaşı'nda önemli yere sahiptir.

Çanakkale Savaşı'ndan önce taraflar ne kadar birlik toplayabilecekleri ile ilgili araştırma yapmışlardır. 10 Mart tarihinde Londra'da toplanan savaş konseyinde, deniz hareketinin başarıya ulaşması için 29. Tümenin yola çıkarılması kararlaştırılmıştır (Atabey, 2010).

Yine bu toplantıda aktarılan bilgilere göre deniz hareketinin başarılı olması durumunda, 130 bin kişilik bir birlikle İstanbul'un işgal altına alınacağı, buna karşılık Osmanlı Devleti'nin, Çanakkale'de 60 bin, İstanbul çevresinde 120 bin olmak üzere toplamda 180 bin kişilik bir kuvvet toplayabileceği hesaplanmıştır (Atabey, 2010).

İttifak Devletleri 1915'te toplamda 168.300.000 nüfusa sahiptir. Silah altına alınan asker sayısı ise toplamda 22.900.000'dir. İtilaf Devletlerinde mevcut nüfus sayısı toplamda 1.000.435.000 ve asker sayıları ise 42.700.000'dir.

Savaşa katılan tarafların nüfus ve asker sayılarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çanakkale Savaşı'na Katılan Ülkelerin 1915 Yılına Ait Nüfus ve Asker Sayıları

	ÜLKELER	NÜFUS	ASKER SAYISI
İTTİFAK DEVLETLERİ	Almanya	79.000.000	11.000.000
	Avusturya-Macaristan	55.000.000	7.800.000
	Türkiye	29.000.000	2.900.000
	Bulgaristan	5.300.000	1.200.000
İTİLAF DEVLETLERİ	İngiltere	461.000.000	8.900.000
	Rusya	181.000.000	12.000.000
	ABD	111.000.000	4.750.000
	Fransa	84.000.000	8.400.000
	Japonya	78.000.000	800.000
	İtalya	38.000.000	5.600.000
	Belçika	16.000.000	300.000
	Portekiz	15.000.000	100.000
	Romanya	8.000.000	750.000
	Sırbistan	5.000.000	750.000
	Yunanistan	5.000.000	250.000
	Karadağ	435.000	50.000

Kaynak: Eren (1995)'in çalışmasından faydalanılarak oluşturulmuştur.

İtilaf güçleri cephane, silah ve teknoloji bakımından üstün bir durumdadır. Türk ordusu ise cephane ve silah sıkıntısı yaşamaktadır. Her siper kolunda makineli tüfeği olan yoğun topçu desteğine sahip İtilaf

askerlerine karşı Türk askerleri kısıtlı topçu desteği ile süngü hücumu yapmıştır. Bu nedenle İtilaf güçlerinin teknolojik üstünlüğünün meydana getirdiği açığın, asker sayısı ile kapatılması zorunlu bir hale gelmiştir. Bu sebeple Çanakkale Savaşı'nın sürekli olarak yeni birlikler ile desteklenmesi gerekmiştir. Nüfusun büyük kısmının genç olması, seferberlik ilan edilmesi ve askere alma kanunlarında değişiklik yapılarak, askerlik yaşının 20'den 19'a indirilmesi ile gerekli olan asker toplanabilmiştir (Arslan, 2015:229).

Ekonomik özellikler Çanakkale Savaşında oldukça etkili olan beşeri özelliklerdendir. öncesinde Osmanlı Devleti'nin mali durumu çok iyi değildir. Devlet borç içerisindedir ve gelir-giderler Düyûn-ı Umumiye tarafından kontrol edilmektedir. Osmanlı Devleti'nin ekonomisi bitik haldedir. Donanma ve ordunun ihtiyaçları genellikle halkın katıldığı bağışlar ile sağlanmaktadır. Savaş yaklaşırken Osmanlı, İngiltere'den borç almak istemiştir fakat alamamıştır. Ekonomik sıkıntılardan dolayı ordu modernize edilememiş, modern bir ordunun kurulamaması savaşlarda ardi ardına alınan yenilgilerin en büyük nedeni olmuştur. Özellikle de donanmanın çok kötü durumdadır. Bin bir güçlkle oluşturulmuş, alındığı döneme göre modern bir yapıya sahip donanma, giderlerin yüksek olmasından dolayı Haliç'e çekilmiş ve burada çürümeye terk edilmiştir. Gemilere gerekli bakımlar yapılamamış, personel gerekli eğitimi alamamıştır. İlerleyen dönemlerde de modern gemiler satın almak için bağış kampanyaları yapılmıştır. Brezilya'nın İngiltere'den sipariş ettiği ama parasını ödeyemediği gemi için ihaleye girerek bir gemi satın alınmıştır. Daha sonra İngiltere'den iki adet son model iki gemi sipariş edilmiştir. Ancak halktan alınan vergiler ile bin bir zorlukla taksitleri ödenen bu gemilere İngiltere el koymuştur. Bu da Osmanlı Devleti'ni zor durumda bırakmıştır (Cengiz, 2018). Aynı durum kara ordularında ve Çanakkale'deki tahkimatlarda da kendini göstermiştir. Buradaki tabyalar ve toplar oldukça eski olduğundan yenilenmesi gerekmektedir ancak yeterli kaynak yoktur. Yine de Almanların yardımıyla bir takım modernize çalışmaları başlatılmış ancak bunlar tamamlanmamıştır. Özellikle eski, kısa menzilli topların sökülüp yerine modern uzun menzilli topların yerleştirilmesiyle ilgili çalışma başlatılmış ancak zaman kısıtlı olduğundan bu plan tam olarak gerçekleştirilememiştir (Cengiz, 2018).

Uluslararası tansiyonun yükselmesi ve Avrupa kıtasını tamamıyla kaplayan büyük bir savaşın çıkması, Osmanlı Devleti'nin ne olursa olsun tedbir almasını, askeri alanda yeni yatırımlar yapmasını gerekli kılmıştır. Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu sıkıntılı durumu bilen Alman yetkilileri Osmanlı'ya savaşa girme karşılığında borç verebileceklerini bildirmiştir (Yılmaz, 1999). Osmanlı'nın savaşa aniden, meclis kararı olmaksızın girmesinin nedenlerinden biri de budur. Çanakkale'de savaşan taraflar arasında büyük bir dengesizlik vardır. Osmanlı tabyalarındaki yüz kadar topa karşılık, İtilaf devletlerinin kırk-elli savaş gemisi ve içinde dört-beşyüz topu vardı. Üstelik Osmanlı topları demode, İngiltere ve Fransa'nınkiler ise son modeldi. Dahası cephanesi Osmanlı'da teker teker, karşı tarafta ise biner binerdi. Osmanlı askerî her gülleyi canından bir parça koparcasına atmaya hazırlanırken, karşı taraf bütün bordalarını ölümü sağanaklaştıracak gibi hazırlanıyordu (Habib, 1935:225).

Osmanlı Devleti'nin sıkıntılı olan ekonomik durumu savaşta da kendini göstermiştir. Tabyalardaki top mermileri, gülleler oldukça kısıtlıdır. Deniz muharebesi sırasında İtilaf Devletleri tabyaları top yağmuruna tutarken, Türk topçusu mermilerini idareli kullanmak zorunda kalmıştır. Türklereki mayınların sayısı da azdır. Bu nedenle başka yerlerdeki mayınlar sökülerek buraya getirilmiş ve mümkün olduğunca mayın sayısı arttırılmaya çalışılmıştır. Yine gece karanlığında yapılan çarpışmalarda kullanılması zorunlu olan ışıldakların sayısı da çok azdır. Türk ordusunda sadece bir ışıldak müfrezesi bulunmaktadır ve sahip olduğu 10 ışıldaktan 5'i bozuktur. Kara çarpışmaları sırasında da Türk askerleri kısıtlı cephanesi ve iaşe ile çok zor koşullarda savaşmak zorunda kalmış, iradenin sınırlarını zorlayarak büyük bir kahramanlık göstermiştir (Genelkurmay, 2002). Ordunun bu durumundan dolayı tüm imkânlar zorlanarak birtakım takviyeler yapılmıştır. Bu itibarla ilk olarak 4 torpido iki koruma gemisi ve bir uçak birliğinden oluşan hafif filo müstahkem mevki komutanlığı emrine verilmiştir (İlgar, 1975). Başka cephelerdeki ve Haliç'te atıl bekleyen donanma gemilerinden bazı toplar sökülerek buraya gönderilmiştir. Girişi kapatacak bataryalarla merkez tabyaları arasındaki boşluğu kapatmak

üzere 24 adet 15'lik obüs, 10 adet 21'lik havan ve 8 adet de 12'lik top gönderilmiştir (Akbaş, 1991). Çanakkale'deki mayın hatları da takviye edilmiştir. Kasım 1914'te 191 mäsademeli mayından ibaret olan 5 mayın hattı varken 13 Mart 1915 itibariyle mayın adedi 344'e, mayın hattı sayısı da 11'e yükseltilmiştir (Ergezer, 1962). Osmanlı Devleti olumsuz ekonomik durumundan dolayı temel önlemleri almakta bile zorlanmıştır. Genellikle başka yerlerde atıl kalmış, eskimiş araç gereçler toplanarak Çanakkale'ye gönderilmiştir. Tüm bunlar Çanakkale Savaşı'nda taraflar arasında cephanes, mühimmat ve teknoloji bakımından büyük farkların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu fark Türk ordusunda birlik sayısı ve komutanların uyguladıkları taktiklerle kapatılabılmıştır. Büyük ve modern bir donanma tarafından sürekli yapılan bombardıman ve makineli tüfekler olmasaydı muhtemelen Türk ordusu çok daha az kayıplar verirdi.

Göç olayı Çanakkale Savaşı'nda etkin olmuştur. I. Dünya Savaşı'nın bir cephesi olduğunu düşünülürse, I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti sınırları içerisinde gayrimüslimleri kapsayan zorunlu göç kararları alınmıştır. Bu kararların alınmasının en büyük sebebi gayrimüslim bazı kişiler veya toplulukların Osmanlı'nın aleyhinde bir tutum içerisinde olmalarıdır. Düşmana istihbarat sağlayanlar başta olmak üzere, güvenliğin zafiyete düşmesini fırsat bilen ve yerel halka zulüm yapan topluluklar ortaya çıkmıştır. Tarihi kaynaklar Çanakkale Savaşı sırasında kıyıda açılan bazı teknelerin İngiliz gemi veya denizaltılarına yaklaşarak temas kurduğunu daha sonra kıyıya geri döndüğünü aktarmaktadır. Aynı şekilde tarihi kayıtlarda savaş sırasında, bazı noktalarda Rum veya Ermeni olan kişilerin, gece sahilinden itilaf donanmasına fenerle işaret verdiğine dair bilgiler yer almaktadır. Casusluk olaylarının engellenememesi nedeniyle gayrimüslimlerin sınır dışına çıkarılmasını öngören tehcir konunu çıkarılmıştır (Özdemir, 2007).

Tarım savaşı etkileyen önemli bir coğrafi faktördür. Aynı zamanda burada yer alan Tekirdağ, Şarköy, Keşan, Uzunköprü, Gelibolu, Biga gibi yerleşmeler Türk ordusu için çok önemli destek noktaları olmuştur. Gelibolu Yarımadasında ekonomik faaliyetler tamamen tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Yarımada genelinde küçükbaş hayvancılık yaygındır. Özellikle Ezine, Keşan, Bayramiç, Biga hayvan yetiştirilen merkezlerin başında gelmektedir. Bu merkezlerden hem et ve süt ihtiyacı hem de yük ve yolcu taşımacılığında kullanılmak üzere hayvan yetiştirilmektedir. Menzil müfettişliklerinin koordinasyonu ile bu yerleşmelerden ordunun ihtiyaç duyduğu yiyecek, içecek, hayvan, giyim kuşam gibi her türlü destek sağlanmıştır. Güvenli bir şekilde Gelibolu'ya ulaştırılmasını sağlayan önemli noktalar olmuştur. Erzak, tahıl ve canlı hayvanlar da Karabiga, Bandırma ve Mudanya'ya getirilip, buradan denizyolu ile Çanakkale'ye sevk edilmiştir. Ayrıca, Balıkesir'e gelen çeşitli yol ve tren hattına ilaveten buradan Gönen-Bandırma-Biga-Çardak-Lapseki, Burgaz kıyısını izleyerek gelen bir yol olmasına rağmen, bu yolun bozuk olması ve onarımının harp sonuna kadar bitirilememesi, Uzunköprü'den Gelibolu'ya gelen yolun da bozuk ve kısmen kıyıyı takip etmesinden dolayı, İstanbul-Çanakkale denizyolu kullanılmıştır (Esenkaya, 2014). Çanakkale cephesine Osmanlı Devleti'nin dört bir yanından birlik kaydırılmış, birliklerin savaş alanına intikali, ulaşım sistemlerinin yetersiz olmasından dolayı çok çeşitli ve dolambaçlı yollardan gerçekleştirilmiştir.

Yerleşmelerin varlığı savaşlar üzerinde önemli etkileri vardır. Bir ordunun kendisine ait yerleşmelere yakın olması önemli avantajlar sağlarken, yakınlarda bir yerleşmenin bulunmaması (İtilaf ordularında olduğu gibi) ya da yerleşmenin çok uzaklarda olması önemli bir eksikliklerdir. Aynı zamanda bu şehirler İstanbul'dan veya Anadolu'dan gelen yedek birlikler ve her türlü malzemenin temini, lojistiği için önemli rol oynamaktadır.

Çanakkale Boğazı, çok eski çağlardan beri önemli bir geçiş noktası olduğundan antik dönemden beri tahkimat edilmiştir. Tarih boyunca stratejik önemi çok büyük herhangi bir noktayı az sayıdaki birlikle daha güçlü bir şekilde savunabilmek için kaleler inşa edilmiştir. Kalelerin inşa edildiği yerler genellikle dağlar arasındaki boğazlar, denize doğru uzanan bir burun, köprübaşları veya kıyıda uzakdaki adalar olmuştur. Çanakkale Boğazı'ndaki tüm kalelerin topografik şartlar göz önünde bulundurularak inşa edilmiştir. Boğazın coğrafi yapısı gereği Seddülbahir ve Kumkale açıklarında deniz harekâtı sırasında manevra yapabilecek yerler bulunmaktaydı, bu nedenle Kilitbahir ve Seddülbahir tabyaları buralara inşa edilmiştir (Şekil 2). Bundan sonra

inşa edilen tüm tahkimatların yerleri ve pozisyonları, coğrafi koşullar göz önünde bulundurularak, savunan tarafa avantaj sağlayacak şekilde çok iyi bir değerlendirme ile tespit edilmiştir (Hatip, 2013)

19.yy'da inşa edilen tabyalar modern yöntemlerle ve gelişmiş mimari anlayışı kullanılarak coğrafi faktörlerden en iyi şekilde avantaj sağlayacak şekilde kurulmuştur. Bunlardan en önemlisi tabyaların mümkün olduğunca deniz seviyesine yakın tutulmasıdır. Çünkü yüksek yapılar kolay hedeftir ve çok alçakta yer alan tabyalara top ateşi ile zarar vermek çok zordur. Çünkü deniz seviyesindeki bir gemiden ateşlenen top yukarı doğru bir yol izleyeceğinden ya tabyanın üzerinden geçip gitmiş ya tabyanın önünde denize düşmüş ya da tabyanın çevresindeki toprağa saplanmıştır. Bu tabyaların yönü boğazın methaline doğrudur ancak toplar dairesel bir ray üzerinde hızla hareket edip yön değiştirilebilmekteydi (Eyice, 2001). Boğaz girişinde dört giriş tabyası vardır. Bunlar Avrupa yakasında Seddülbahir ve Ertuğrul tabyaları; Anadolu yakasında ise Orhaniye ve Kumkale tabyalarıdır. Kumkale normalde bir kale iken daha sonra tabyaya dönüştürülmüş, Seddülbahir'in üzerine ise arazi özelliklerinden dolayı tabyalar inşa edilmiştir. Boğaza yaklaşan gemiler önce Orhaniye tabyası daha sonra da Kumkale tabyaları tarafından ateşe alınmıştır (Hatip, 2013).

Tabyaların yer seçimi kadar yerden yükseklikleri de çok iyi hesaplanmıştır. II. Abdülhamid Döneminde inşa edilen tabyaların yeri atış sektörleri güneyden kuzeye olacak şekilde seçilmiştir. Deniz seviyesine yakın olması, hareket halinde veya dalgalardan dolayı sürekli yalpa yapan gemilerin topları tarafından hedef alınmasını zorlaştırmıştır. Yeryüzü şekilleri ve yükselti tahkimatları ile birleşince mükemmel bir savunma sistemi oluşturmuştur (Hatip, 2013).

Tabyaların inşasında boğazın coğrafi yapısı, yükselti, dağlık kütleler ve tepeler, görüş açısı ve akıntılar gibi pek çok faktör göz önünde bulundurulmuştur. Bu faktörlere ek olarak, tabyaların modern mimari tarzı ile oldukça sağlam şekilde inşa edilmesi savunma gücünü oldukça arttırmıştır.

Ulaşım faaliyetleri beşeri coğrafi unsurlardan en önemli gerekliliklerden biridir. Birinci Dünya Savaşı'nda ordunun ihtiyaç duyduğu her türlü malzemeyi hızlıca ulaştırmak için Menzil Genel Müfettişliği kurulmuştur. Menzil Müfettişliğinin en önemli görevi intikal yollarının durumunu ve güvenliğini kontrol etmek, güzergâh üzerinde düzeltilmesi gereken herhangi bir durum varsa düzeltmek ve cepheye çarpışan ordulara gerekli olan iâşe, cephe, top, tüfek ve teçhizatı ulaştırmaktır. Edirne ve Kırklareli'nde 5. Menzil Komutanlığı; Çanakkale ve Mudanya'da 4. Menzil Nokta Komutanlığı; Uşak, Tekirdağ ve Lüleburgaz'da 3. Menzil Komutanlığı istasyonları kurulmuştur (Borlat, 2018). Saros bölgesiyle Gelibolu Yarımadası'ndaki birlikler, ana ikmal yolu olarak İstanbul'dan Uzunköprü'ye demiryolunu, Uzunköprü-Keşan-Bolayır-Gelibolu-Galata-Bigalı Seddülbahir üzerinden de karayolunu kullanmıştır. İstanbul'dan veya Marmara Denizi kıyılarındaki iskelelerden yapılan sevkiyatlarda da Şarköy, Gelibolu, Galata, Ilgardere, Akbaş, Kilya, Maydos (Eceabat), Kilitbahir gibi liman ve iskeleler kullanılmıştır (Borlat, 2018).

İletişim sistemleri bilginin veya haberin bir yerden başka bir yere taşınması olarak tanımlandığından ulaşımın bir parçasıdır. Çanakkale Savaşı'nı en çok etkileyen faktörlerden biridir. Çanakkale Savaş'ında kullanılan iletişim yöntemleri çoğunlukla cephe içerisinde telefon hatları, merkez komutanlıklar ile İstanbul ve ülkenin diğer bölgeleri ile telgraf hatları ve posta teşkilatı ile orduda haberleşmeden görevli birlikler şeklindedir. İletişimin savaşlar açısından ne kadar önemli olduğu bilindiğinden Osmanlı Devleti, Balkan Savaşları'ndan sonra tüm imkanları seferber ederek ülkenin iletişim altyapısını güçlendirmeye çalışmıştır. Ülke genelinde Çanakkale Savaşı'na kadar iletişim hatları gelişme gösterse de henüz yeterli düzeyde değildir. Savaş boyunca kullanılan hatlardan en önemlileri:

- İstanbul'dan gelen hat; Tekirdağ-Çerkezköy üzerinden sırayla Saray, Vize, Kırklareli, Edirne, Uzunköprü ve Keşan'a gelerek buradan Gelibolu Yarımadası'na giriş yapmaktadır. Gelibolu'dan çıkan beş hattın biri Kavak, Evreşe, Yeniköy ve Şarköy'e uzanmaktadır.
- İkinci hat; Bolayır, Yeniköy, Sütlüce, Tayfur köylerindeki çiftliklere dağılmaktadır. Bunlar dışında Tayfur'daki bir telefon hattı da Kumköy Çiftlik merkezine bağlanmaktadır.

Bu hatlar sırasıyla Ilgardere'deki çiftliğe, Bigalı'daki çiftliğe, Maydos Takım Merkezi ile Kilitbahir ve Seddülbahir'deki çiftliğe kadar uzanmaktadır (Canpolat, 2019).

Çanakkale Boğazı'nın donanma ile zorlanması ve başarısız olunmasından sonra, İtilaf güçlerinin Gelibolu'da bir kara harekâtı düzenleyeceği tahmin edildiğinden eksikliklerin hemen giderilmesi için harekete geçilmiştir. Hükümet ve Genelkurmay acil önlemleri almaya ve eksikleri tamamlamaya çalışırken, Posta ve Telgraf Nezareti de sahra telgraf merkezleri kurmaya başlamıştır (PTT (Posta, Telefon, Telgraf) Genel Müdürlüğü, 2007). İletişim sistemlerinin kuruluşu ve sorunsuz işlemesi için oldukça çaba sarf edilse de bazı durumlarda yetersiz kalmıştır. Örneğin Fransız birliklerinin Kumkale'den çekildikleri, karargâha çok geç iletilmiştir. Fransızlar gece sessizce filikalara binerek çekilmişler, üst subaylar bu durumu ancak öğleden sonra öğrenebilmiştir. Fransızların Kumkale'yi boşalttığı bilgisi Binbaşı Schierhaltz'e ancak 15.30 civarında iletilmiştir. Bu bilgi astlara da rapor şeklinde ancak 16.20'de bildirilmiştir. Hatta burada gerideki 15. Kolordu komutanlığı, Kumkale'deki uzun süren hareketsizlikten, filonun geri çekilmiş olmasından ve bazı erlerin Orhaniye dolaylarında serbestçe dolaşabilmesinden dolayı şüphelenmiş ve tek telefon bağlantısı olan 3. Tümen komutanını arayarak durumun kontrol edilmesini istemiştir. Durum kontrol edildikten sonra verilen rapor 16:30'da 15. Kolordu komutanlığına iletilmiştir (Erickson, 2015).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Coğrafi faktörler ile savaşlar arasında sıkı bir ilişki vardır. Jeopolitik açıdan önem arz eden yerler savaşların odak noktası olmuştur. I. Dünya Savaşı sırasında Çanakkale Boğazı'nın jeopolitik önemi çok büyüktür. Çanakkale Savaşları sırasında da Çanakkale'nin coğrafyası iyi analiz edilmiştir ve buna göre stratejiler izlenmiştir. Tepelik ve engebeli alanlar, geçitler, nehirler, bataklıklar, deniz ve okyanuslar bir ülkenin doğal savunma hatlarını oluşturmaktadır. Bu coğrafi unsurlardan faydalanarak geliştirilmiş savaş stratejileri savaşın sonucunu etkilemektedir. Çanakkale Savaşı sırasında Mustafa Kemal'in emir almadığı halde Kocaçimentepe-Conkbayırı hattını tutması bunun bir örneğidir. Türk Birlikleri topografyadan faydalanarak yüksekte bulunan bu hatta yerleşmiştir. İtilaf Devletleri karşısında atış üstünlüğü sağlamışlardır. İtilaf Devletlerine göre birçok konuda dezavantajlı olan taraftayken hâkim tepelere ve sırtlara yerleşerek savunma yapılması Çanakkale Savaşını kazandırmıştır. Çanakkale Savaş'ında İtilaf güçleri bazı yerlerde, akıntılar nedeniyle yanlış noktalara çıkarma yapmışlardır. İklim özellikleri de savaşlar üzerinde önemli etkiye sahiptir. Hava koşullarına bağlı olarak geçmişte savaşların ilkbahar ve yaz aylarında yapılması planlanmıştır. Günümüzde askerlerin kullandığı teçhizatlar da savaşacakları bölgenin iklim özelliklerine göre belirlenmektedir. Hava koşullarının uygun olmadığı zamanlarda harekâtlar durdurulmaktadır. Yağmurlu ve fırtınalı havalar askerlerin savaşmasını zorlaştırmakta, sisli havalar ise görüşü azaltmıştır. Türkler ise bu tür hava koşullarından yararlanmışlardır. Çanakkale Savaşı'nda İtilaf Devletleri 19 Şubat 1914'te başlattığı bombardımanı hava koşullarının uygun olmamasından dolayı durdurmuş ve 25 Şubat'a kadar tekrar saldırı gerçekleştirememişlerdir. Bu durum Türk ordusuna zaman kazandırmıştır. Havanın genelde fırtınalı olması İtilaf Devletleri'nin Ark Royal uçak gemisinden yeterince faydalanmasını engellemiştir. Sisten yararlanarak Nusret Mayın Gemisi ile Karanlık Liman'a mayınlar döşenerek İtilaf Devletleri'nin ağır kayıplar verdirmiştir. Bitki örtüsünün türü, gür veya seyrek oluşu da savaşlarda uygulanan taktikleri etkileyebilir. Gür bitki örtüsü iyi kullanıldığı taktirde mükemmel bir gizlilik sağlar. Bu yüzden düşmanına göre pek çok açıdan dezavantajlı durumda olan ordular veya küçük direniş grupları mücadelelerini ormanlık alanlarda sürdürmeyi tercih etmektedir. Çok gür bir bitki örtüsü olmasa da taraflar buradaki kısa boylu çalılardan yararlanmayı bilmiştir. Çıkartma harekâtları sırasında Türk birlikleri çalılıklara mevzilenerken avantaj elde etmişlerdir.

Geçmişte nüfus sayısal olarak savaşlar açısından çok önemli bir unsurken bu savaşta nüfusun niteliği önem kazanmıştır. Ancak savaş sonucunda önemli miktarda nüfus kaybedilmiştir. Özellikle nitelikli nüfus kitlesinin kaybedilmesi ülkeleri büyük ülkenin gelişiminde olumsuz bir rol oynar. Çanakkale Savaş'ında toplam 211.000 Osmanlı yurttaşı hayatını kaybetmiştir. Tahminlere göre bu rakamın yaklaşık 100.000'i öğretmen,

doktor gibi eğitilmiş, aydın insanlardan oluşmaktadır. Bu durum olumsuz etkileri savaştan sonra hissedilmiştir. Ulaşım sistemleri ve haberleşme de savaşlar açısından önemi bir kez daha ön plana çıkmıştır. Bir ordunun başarısı lojistik desteğin kesintisiz sürmesine bağlıdır. Çanakkale Savaş'ında ordunun ihtiyaç duyduğu lojistik desteği kesintisiz sağlamak için Uşak, Tekirdağ, Lüleburgaz'da 3. Menzil Komutanlığı; Çanakkale ve Mudanya'da 4. Menzil, Edirne ve Kırklareli'nde 5. Menzil Komutanlığı, Nokta Komutanlığı kurulmuştur. Demiryolu Uzunköprü'ye kadar uzanmakta, bu noktadan sonra askerler yaya, malzemeler de at arabalarıyla taşınmaktaydı. Denizyolu ulaşımı çok fazla kullanılmamıştır. Savaşlar ile beşerî yapılar olan kaleler, surlar, tabyalar ve şehirler arasında sıkı bir ilişki vardır. Çanakkale Savaş'ında tüm kale ve tabyaların yerleri coğrafi koşullardan avantaj sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Şehirler veya diğer yerleşmeler savaşlarda çok iyi bir savunma noktası, iyi bir harekât merkezi ya da bir ikmal merkezi haline gelmektedir. Çanakkale Savaş'ında Gelibolu Yarımadası'nda çok fazla yerleşme yoktur. Yerleşmeler genellikle köy ve kasabalardan oluşmaktadır. Bu yerleşmelerdeki nüfus miktarları da yüksek değildir. Kilitbahir, Çanakkale, Kumkale ve Kirte yerleşmeleri çok önemli harekât ve haberleşme merkezleri haline gelmiş, İtilaf güçlerinin hedeflerinden bazıları da bu yerleşmeler olmuştur. Sonuç olarak gerek geçmiş dönemlerde gerekse günümüzdeki savaşlarda coğrafi faktörlerin etkisi oldukça fazladır. Bu faktörleri iyi bir şekilde analiz etmek savaşların zafer ile sonuçlandırılmasında oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akbay, C. (1991). *Birinci Dünya Harbinde Türk Harbi*, Genel Kurmay Yayınevi, Ankara.
- Akengin, H. (2015). *Siyasi Coğrafya, Mekân ve İnsan Yönetimi*, Pegem Akademi, İstanbul.
- Altay, F. (2002). *Fahrettin Altay Paşa'nın Çanakkale Hatıraları*, C.II, Haz. Metin Martı, Arma Yayınları, İstanbul.
- Apuhan, R. Ş. (2007). *Çanakkale Geçilmez*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Arslan, M. (2015). Birinci Dünya Harbinde Çanakkale Cephesine Asker Alım İşlemleri ve Askerlerin Cepheye İtikalleri, *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, Cilt: 13 Sayı: 18, Çanakkale.
- Atabey, F. (2010). Çanakkale Savaşları'nın Deniz Cephesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atabey, F. (2015). İtilaf Kuvvetleri'nin Gelibolu Yarımadası'na Çıkarma Harekâtı (25 Nisan 1915), *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, Yıl: 13, Bahar 2015, Sayı: 18, ss. 249-270, 100. Yıl.
- Atalay İ. (2022). Doğal Ortamın Arkeoloji ve Eski Çağ Toplumlarının Yerleşme ve Kültürleri Üzerindeki Etkisine Bir Bakış, *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, Volume: 2 Issue: 1, 1 – 32.
- Ayhan, A. (2003). Çanakkale Savaşları'nda Yaralanmalar ve Hastalıklar, *Tıp Tarihi Araştırmaları*, Sayı XI, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Deontoloji Ana Bilim ve Tıp Tarihi Bilim Dalı, İstanbul.
- Babüroğlu, N. (2016). “Çanakkale Muharebelerinde Osmanlı ve Alman Komutanlarının Askerî Planları ve Alınan Sonuçlar” adlı Doktora Tezinden alıntılanarak, ATASE: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Arşivi, Kls: 3474, Dos: H-4, Fih: 1-15.
- Babüroğlu, N. (2019). İtilaf Kuvvetleri'nin Çanakkale Cephesini Tahliyeleri, *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 2, 2019 Bahar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Barlett, E. A. (2005). *Çanakkale Harekât-ı Bahriyyesi'ne Dair İfşaat*, (çev. Rahmi), Matbaa-ı Âmire, İstanbul, 1331; Çanakkale Gerçeği, (çev. Rahmi), Yeditepe Yayını, İstanbul
- Bayıl Y (2013). 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Osmanlı Ordusunun İkmal ve İaşesi, *History Studies*, Volume 5 Issue 1, p. 17-38.

- Bean, C.E.W. Quoted in B Nairn and G Serle (Eds) (1979). *Australian Dictionary of Biography, Volume 7*, Melbourne University Press, p 227.
- Bean, C.E.W. (1983). *Gallipoli Correspondent The Frontline Diary of C. E. W. Bean*, George Allen & Unwin Australia Pty Ltd. Sidney.
- Borlat, B. (2018). Çanakkale Cephesi'nde İkmal Faaliyetleri (1914-1916). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bulut, A., Yazan, N., & Kâhya, R. (1986). *Türk'ün Şeref Destanı Çanakkale Savaşları*, Tercüman Yayınları, İstanbul.
- Cankut, A. (2023). Anzak Askerlerinin Günlük Ve Mektuplarında Gelibolu muharebeleri ve Türk Algısı, *Uluslararası Akademi Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Canpolat, E. (2019). Çanakkale Muharebelerinde Haberleşme Faaliyetleri, Y Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Cengiz, G. (2018). *Birinci Dünya Savaş'ında Çanakkale Savaşları'nın Yeri ve Önemi*, Y. Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY Routledge Falmer.
- Clausewitz, C. Von (1997). *War, Politics, and Power*, Editor and Trans. by Edward M. Collins, Introductory Essay by Edward M. Collins. Washington D.C.: Regnery Publishing, Inc.
- Çanakkale Cephesi Harekâtı, (1993). *Birinci Dünya Harbi'nde Türk Harbi*, c.V,1.Kitap, Genelkurmay Basımevi, Ankara.
- Çeliker, F. (1988). 18 Mart Zaferi, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 4(11), 438.
- Drever, E. (1997). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research*, Edinburgh, The Scottish Council for Research in Education.
- Doğanay, H. (2001). *Türkiye Turizm Coğrafyası*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Doğruöz, V., Yücetürk, E., Gündoğdu, R. (2007). Telsiz Telgraf İhtiyat Zâbiti Tevfik Rıza Bey'in Çanakkale Günlükleri. İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Duman, S. (2019). Anadolu Topraklarında Siper Hatları. <https://www.akademiktarihtr.com/anadoluda-siperhatlari/> (Erişim Tarihi:25.09.2023).
- Erdemir, L. (2008). Sebep ve Sonuçlarıyla Çanakkale Savaşları (Sosyal tarih Açısından), (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, İslam Tarihi Bilim Dalı, İstanbul.
- Eren, R. (1995). *Çanakkale Savaşlarının Mana ve Ehemmiyetinin Muhtasar Bir Değerlendirilmesi*, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Seramik Fabrikaları A.Ş., Çanakkale.
- Ergezer, K. (1962, Mart). 18 Mart 1915 Çanakkale Deniz Savaşı'nın 47. Yıldönümü, *Eski Muharipler Dergisi*, 63.
- Erickson, E. J. (2015). *Gelibolu Osmanlı Harekâtı*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Esenkaya, A., (2014). Çanakkale Cephesi'nde İdari Faaliyetler ve Lojistik Hizmetleri. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı*, 17: 45-83.
- Esenkaya, A., (2015). Çanakkale Cephesi Açılışı ve 18 Mart 1915 Zaferi, *Yeni Türkiye*, 65, 162-189.
- Eyice, S. (2001). Kale (Cilt XIV). İslam Ansiklopedisi, İstanbul.
- Eyicil, A. (2009). Çanakkale Savaşları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 217-370.

- Genelkurmay, (2002). *Birinci Dünya Harbi'nde Türk Harbi, Çanakkale Cephesi* (Cilt V). Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı, Ankara.
- Görgülü, İ. (1992). *Askeri Coğrafya*, Harp Akademileri Basımevi, İstanbul.
- Hamilton, I. (1999). *Gelibolu Hatıraları 1915*, Örgün Yayınları - Kültür Dizisi, Örgün Yayınevi, İstanbul.
- Habib, İ. (1935). *Tuna'dan Batıya*, Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Hatip, S. (2013). *Çanakkale Boğazı (Bahr-i Sefid Boğazı) Savunma Sistemi 1770-1918*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hearnshaw, (1923). *The Social and Political Ideas of Some Great Medieval Thinkers*. Edited by F. J. C. Hearnshaw. (New York: Henry Holt and Co.1923. Published online by Cambridge University Press, Pp. 224.
- Herbert, A. (2005). *Devler Ülkesinde Devler Savaşı Çanakkale. Morgenthau Henry Ataç Yayınları*, Çev: Seyfi Say, İstanbul.
- İlgar, İ. (1975). *Esat Paşa'nın Çanakkale Anıları*. Baha Matbaası, İstanbul.
- İnce, N. (1994). Anzak Gözüyle Türk Askeri ve Atatürk, *Başbakanlık Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cilt: X, Kasım 1994.
- Kapan K., Kuşcu Ö. E. (2021). Kavramsal ve Tarihsel Açından Askeri Coğrafya: Coğrafya Mı Jeopolitik Mi?, *Türk Coğrafya Dergisi*, 78:145-154.
- Karataş, M. (2017). *27.Alay Harp Ceridesi*. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Katsirdakis, G. (2002). "Defense Reform and NATO", in *Istvan Gyarmati and Theodor Winkler: "Post-Cold War Defense Reform"*, Brassey's Inc., Washington D.C., p.190.
- Kılınc, E. (2011). *Çanakkale Savaşları Günlüğü*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Kızıldağ, S. (2003) *Çanakkale "Cesaretin Bedeli"*, Arma Yayınları, İstanbul.
- Köktürk, A. (2019). *Türkiye'de Ordu ve Sermaye İlişkisi*, Nobel Bilimsel Eserler, 2:2, Ankara.
- Moltke, H. K. (1999). *Moltke'nin Türkiye Mektupları*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Oglander, A. (2005). *Büyük Harbin Tarihi: Çanakkale* (Cilt I). Arma Yayınevi, İstanbul.
- Özdemir, M. (2007). I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı Ülkesinde Yaşanan Göç Hareketleri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özgen, N. (2010). Bilim Olarak Coğrafya ve Evrimsel Paradigmaları, *Ege Coğrafya Dergisi*, 19 (2), 1-25.
- Özgüç, N., Tümertekin, E., 2000. *Coğrafya: Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar*. Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Kadri, P. (1940). "Çanakkale Savaşları Tarihi", II., III. Kısım, *Askeri Mecmua*, 56:19-20.
- PTT Genel Müdürlüğü. (2007). *İstiklal Harbimizde PTT*. PTT Yayınları, Ankara.
- Raczynski, E. (1980). *1814'te İstanbul ve Çanakkale'ye Seyahat*. Tercüman, İstanbul.
- Rhodes, J R. (1990). *Gelibolu Harekatı*, Belge Yayınları, Çev: Haluk V. Saltıklığıl, İstanbul.
- Sevgi, C. (1988). Jeopolitik ve Jeostratejinin Tarihsel Gelişimi Açısından Türkiye'nin Stratejik Konumu, *Ege Coğrafya Dergisi*, 1(4):214-249.
- Sözüdemir, E. (2006). *Anzakların Gözüyle Çanakkale Savaşları*, Y.Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Sproull, N. L. (1988). *Handbook of Research Methods: A Guide For Practioners and Students in The Social Sciences*, The Scarecrow Press. London.
- TSK. (1980). *I. Dünya Harbinde Çanakkale Cephesi* (Cilt II). Genelkurmay Basımevi, Ankara.

Tzu, S. (2003). *The Art of War*, Long Rivers Press, San Francisco, (Türkçe çeviri., Savaş Sanatı, Çeviren. Adil Demir, 2009, İstanbul.

Ünaydın, R. E. (1954). *Anafartalar Kumandanı Mustafa Kemal ile Mülakat*, Varlık Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, C. (1999). *Çanakkale Savaşları ve Türk Ordusu*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, İ. B. (2019). *Çanakkale Cephesi'nde Osmanlı ve İtilaf Devletleri Hava Güçlerinin Görsel Verilerle Desteklenmiş Nispi Güç Analizi*, Y. Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yurdoğlu, İ. (1947). 18 Mart Çanakkale Zaferi, Demokrasi Gazetesi, Çanakkale.

Yararlanılan İnternet Kaynakları

<https://catab.ktb.gov.tr/TR-121061/canakkale-savaslari.html> (E.T. 05.05.2021).

<https://canakkale.tubitak.gov.tr/> (E.T. 05.05.2021).

<https://canakkalemuharebeleri1915.com/> (E.T. 05.05.2021).

<https://msb.gov.tr/ArsivAskeriTarih/icerik/birinci-dunya-harbi-serisi> (E.T. 05.05.2021).

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Bu çalışma etik kurul izninden muaftır.

Katkı Oranı: Bu makale tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

BEYAZLIK TEORİSİ ve YEMEK MEDYASI: MARTHA STEWART ÖRNEĞİ**Fatma KOÇ***
Esra YAŞAR****ÖZET**

Beyazlık teorisi, tüketici araştırmalarında nadiren kullanılan bir teoridir. Beyazlık teorisi; güç, ayrıcalık ve baskıya dayalı etnik ve ırksal farklılıkların tanımlanmasında kullanılmaktadır. Bu teori, diğer kültürlerin, yani "ötekinin" ölçüldüğü bir belirteçtir. Bu teorinin amacı, beyaz ırkı diğer ırklardan ayırarak beyazlığın baskın ideolojilerini, söylemlerini ve uygulamalarını doğallıktan çıkarmaktır. Tüketici davranışında ve tüketiminde beyazlığın ne olduğu farklı tarihsel ve kültürel bağlamlarda değişebileceği için, tüketici araştırmalarında beyazlık konusunun ele alınması önemlidir. Beyazlığı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek, tüketici araştırmacılarına, kimlik oluşumuna ve tüketimine yönelik yeni teorik, kavramsal, epistemolojik ve metodolojik yaklaşımları değerlendirme fırsatları sunmaktadır. Tüketici araştırmalarında kullanılan beyazlık teorisi, toplumdaki sosyal dışlanma ve eşitsizliğin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu çalışmada, 'beyazlık teorisi', 'tüketimde beyazlık teorisi', 'medyada beyazlık teorisi' ve 'Martha Stewart' anahtar kelimeleri kullanılarak, literatürde yer alan araştırmalardan bilgiler elde edilmiştir. Martha Stewart'ın yemek programlarında, dergi içeriklerinde kullandığı yiyeceklerin, hazırladığı menülerin ve yemeklerin gizli anlamları incelenmiştir. Doğrudan veya dolaylı olarak Stewart, okuyucunun veya izleyicinin tüketim davranışlarını etkilemiş, yeni bir 'beyaz' tüketim tarzının oluşmasına neden olmuştur. Stewart, üst beyaz sınıfın tüketim alışkanlıklarını diğer insanlara benimsetme amacı gütmüş ve içerik üretiminde beyazlığı vurgulamıştır. Bu çalışmada Stewart'ın farklılıkları yok sayarak hazırladığı içerikler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beyazlık Teorisi, Medya, Martha Stewart**WHITENESS THEORY AND FOOD MEDIA: THE CASE OF MARTHA STEWART****ABSTRACT**

Whiteness theory is rarely used in consumer research. Whiteness theory is used to define ethnic and racial differences based on power, privilege, and oppression. This theory serves as a marker for the measurement of other cultures, the "other". The goal of this theory is to deconstruct the dominant ideologies, discourses, and practices of whiteness by setting the white race apart from other races. Since the understanding of what whiteness is in consumer behavior and consumption can vary in different historical and cultural contexts, addressing whiteness in consumer research is essential. Evaluating whiteness with a critical perspective provides consumer researchers with opportunities to assess new theoretical, conceptual, epistemological, and methodological approaches to identity formation and consumption. Whiteness theory used in consumer research has highlighted social exclusion and inequality in society. In this study, information was obtained from research in the literature by using the keywords 'whiteness theory', 'whiteness theory in consumption', 'whiteness theory in the media', and 'Martha Stewart'. The hidden meanings of the foods used in Martha Stewart's cooking programs, magazine contents, menus, and dishes were examined. Directly or indirectly, Stewart influenced the consumption behaviors of readers or viewers and contributed to the emergence of a new 'white' consumption style. Stewart aimed to instill the consumption habits of the upper white class in others and emphasized whiteness in content production. In this study, the contents prepared by Stewart, disregarding differences, were examined.

Keywords: Whiteness Theory, Media, Martha Stewart.**GİRİŞ**

Beyazlık teorisi, politika ve kültür tarafından fiziksel, sosyal veya kültürel özellikleri ırksal hiyerarşiye dayandıran bir teoridir (Darnell, 2007: 562). İrksal hiyerarşi, ırklar arasındaki eşitsizliği meşrulaştırmış ve algılanan sosyal, kültürel ve ekonomik dezavantajların açığa çıkmasına neden olmuştur. Tarihsel olarak Avrupalılar beyaz veya beyaz olmayan ırk şeklinde ırkları sınırlandırmış ve sınıflandırmıştır. Benjamin

* Öğr. Gör. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri, Aşçılık Programı. fatma.koc@siirt.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2500-8028.

** Öğr. Gör. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Yerel Yönetimler Programı.
esra.yasar@siirt.edu.tr ORCID: 0000-0002-6981-5430.

Franklin 1751 yılında dünya nüfusuna ilişkin oluşturduğu ırk sınıflandırmasında, beyaz olarak kabul edilen İngilizler ile beyaz olmayanlar olarak kabul edilen İspanyollar, İtalyanlar, Fransızlar, Ruslar, İsveçliler ve Almanlar arasında bir ayırım yapmıştır (Jacobson, 1998: 7; Brøndal, 2014: 6).

18 ve 19. yüzyıllarda, farklı ırkların kalıtımlarına, fiziksel özelliklerine ve zekalarına göre sıralanabileceğini öne süren evrim teorileri ortaya çıkmıştır. İrsal hiyerarşinin mimarları, beyaz Avrupalıları en tepeye ve Avrupalı olmayan diğer insanları ara basamaklara yerleştirmesi ile işe başlamıştır. Kızılderililer ve Afrikalı Amerikalılar, insanlığın en aşağı ırkı olarak birbirleriyle rekabet etmiştir (Kitch, 2007:315). Bu tür sahte bilim, üstün ırkları aşağı ırklardan ayırmanın yanı sıra insan çeşitliliğini düzenleyen ve açıklayan teorik bir çerçeve oluşturmaktadır. Etnik köken, tüketici davranışı ve tüketim kavramları farklı disiplinlerde ana konu olarak kullanılmıştır (Bonsu, 2009: 22; Burton, 2009: 186).

Bu çalışmada, iş insanı ve televizyon programcısı Martha Stewart'ın, özellikle medyada yer alan göz alıcı yiyeceklerinin taşıdığı anlamları ve yemeklerin yansıttığı beyazlığa odaklanılmıştır. Stewart'ın yemekleri beyaz bir tarza sahip olsa da bu beyazlık, etnik kökenlerin ötesine geçerek doğrudan ulaşılabilir beyazlığa dönüşmektedir. Yemeklerde gösterilen beyazlık miras veya aidiyetten ziyade evde hazırlanabilir bir beyazlıktır. Bu nedenle, Stewart'ın yemekleri üst beyaz sınıfın yaşam tarzını gösterirken bile günlük ve basit yemek hazırlama faaliyetlerine beyazlık katma amacı gütmektedir.

Stewart'ın yemekleri idealize edilmiş bir yemek deneyimi sunarak haute cuisine* seviyesine yükselten bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, Martha Stewart'ın yemekleri, yüksek sınıf beyaz Amerikan kültürünün parlak bir yansıması olarak görülmektedir. Her ayrıntısı titizlikle düşünülmüş, hassas ölçümler ve kesin talimatlar içermektedir. Stewart, içeriklerinde Amerika'nın dışında yer alan etnik yemeklere veya yemek ritüellerine yer verse de bu içeriklerde beyazlığı vurgulamaktadır.

1. Irk Kavramının Gelişimi

Bilimsel bir temelden ziyade toplumsal bir kavram olarak kullanılan ırk, birçok farklı tanımlamaya maruz kalmış, ortak bir kavram açıklaması yapılamamıştır. Irk üzerine ortaya atılmış birçok teori incelendiğinde ise ırk kavramının ortak bir başlık altında toplandığını görmek mümkündür; “soy, ata, kan” (Özönder, 2000: 66). TDK'ye göre ise ırk: “kalıtımsal olarak ortak fiziksel ve fizyolojik özelliklere sahip insanlar topluluğu” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023).

İnsan topluluklarını farklı özelliklerine göre sınıflandırmada ve ayırmada kullanılan en temel faktör, insanları biyolojik özelliklerine göre farklılaştıran yöntem olan ırktır. İlk başlarda ırk kavramının daha çok “aristokrat aile mensuplarını temsil” amacıyla kullanıldığını söyleyen Geiss, zaman içerisinde “soylu olmayanları temsil” amacıyla kullanıma evrildiğini savunmaktadır (Geiss, 1995'ten akt. Özbek, 2001: 446).

Köklerinin çok eski zamanlara kadar uzandığı savunulan ırk kavramının 17. yüzyıldan sonra modern anlamda kullanılmaya başlandığı konusunda fikir birliğine varılmıştır (Bernasconi, 2007: 63). Bütün insanların aynı soydan türediği düşüncesinin akabinde görülen fiziksel farklılıklar, açıklanmaya mecbur bir sorun olarak görülmüştür. 16. ve 17. yüzyıllarda bu açıklamalar genellikle dini sebepler temeline oturtulmuş, 18. yüzyıldan itibaren ise bilimsel bir temel aranmaya başlanmış ise de kuşkusuz bu gelişme, sömürgeci meşrulaştırılmasında dini öğretilerden bilime geçişin göstergesi olmuştur (Erden Kaya ve Durgun, 2020: 84).

* Haute cuisine ilk olarak Fransa'da ortaya çıkmış ve birçok tekniği, iş organizasyonu ve mesleki değerleri diğer kültürlerle ihraç edilmiştir (Albors-Garrigos et al., 2020: 2). Bu terim, ‘yüksek mutfak’ veya ‘soylular mutfağı’ olarak tanımlanmaktadır. Haute cuisine, genellikle özenle hazırlanmış, görsel olarak çekici ve lezzetli yemekler ile karakterize edilmektedir.

18. yy. boyunca genellikle ten rengine dayalı kıstaslar kullanılırken, 19. yüzyılda bu kriterler daha ölçülebilir değerlere doğru gelişmiştir (Bernasconi, 2007: 61). Fenotipik özelliklere göre sınıflandırma önemini kaybetmiş, daha ölçülebilir, bilimsel temele oturtulmuş sınıflandırmalar önemli hale gelmiştir. Bu dönemin şüphesiz en büyük adımı, Darwin'in evrim teorisi olmuştur. Teoriye göre: evrim, doğal ayıklanma ile gerçekleşmektedir. Hayatta kıt kaynak vardır ve yaşama devam edebilmek için mücadele gerekir. Tabiata daha iyi uyum sağlayanlar bu mücadeleyi kazanırken; zayıf olanlar, yok olmaya mahkûmdur (Şenel, 1984: 20-21).

Bir başka fikir de Arthur de Gobineau'dan gelmiştir. De Gobineau'ya (2012: 15) göre ırklar, kültürleri oluşturur. Her ırkın farklı bir kültürü vardır ve bir ırk ortadan kaldırılmaya çalışılırsa kültürlerin birbirine girmesi kaçınılmaz olacaktır.

Adolf Hitler'in yalnızca en güçlü Almanların hayatta kalması gereken Aryan olarak adlandırılan saf bir ırk arayışı bu duruma örnek olarak gösterilebilir. 1859 tarihli *Türlerin Kökeni* kitabında evrim teorisini Darwin en güçlü, en bilge ve ahlaki açıdan üstün olanlar arasındaki evliliklerin baskın gelmesi ile 'aşağı ırklar' ile melezleşmenin önüne geçileceğine ve 'üstün ırkların' doğal seçim ile fiziksel, ahlaki ve entelektüel evrimini gerçekleştireceğine inanmaktaydı (Gonçalves, 2006: 1).

Ortaya atılan bu teorilerden yola çıkarak, siyahi bireylerin zayıf olarak nitelendirildiğini söylemek mümkündür. Teorilere göre siyahlar güçsüzdür ve yok olmaları, kültürlerinin devam etmemesi gerekmektedir. Aslolan beyazlıktır ve beyaz ırk, en üstün ırktır. Beyaz ırkın daha üstün olduğu düşüncesi uzun yıllar gündemde kalmış, bilim adı altında ortaya atılan tüm bu düşünceler, bazı otoriteler tarafından ciddiye alınmış ve bu fikirlerin baz alınması sonucunda yıkıcı olaylar yaşanmıştır. Halen ırkçı düşünceler dünya üzerinde varlığını sürdürmekte ve birçok dramatik olayın yaşanmasına sebebiyet vermektedir (Gonçalves, 2006: 3).

2. Beyazlık Teorisi

Beyazlık teorisinin, ırkın, etrafında bir sosyo-ekonomik güç, sömürü ve dışlama sisteminin inşa edildiği, düzenleyici söylemsel kategori olduğu savunulmaktadır. Beyazlık, nefret biçiminde olmak zorunda olmayan ırkçılıktır ve beyazlara yönelik tercihlerin sistematik olarak biçimlenmesinde etkilidir. Norm olarak tasvir edilen beyazların ilgi alanları, bakış açıları, maddi refahı, öz imajı ve uygun davranış kavramlarını içermektedir. Bu teori gizli veya açıkça beyazlığa olan uzaklıklarına göre düzenlenmiş etnik gruplarla beyazlığın önemliliğini, ayrıcalığını ve ödülleri ön plana çıkarmaktadır (Thompson, 2004: 32).

Beyazlık, ırksal bir tür olarak görülmesine rağmen, tekdüze bir kavramdan ziyade çok yönlülüğü ifade etmektedir. Beyazlığın anlamı tarih, felsefe, cinsiyet, sınıf, bölge ve politikaya göre değişmektedir. Afrika'da da beyazlık, tıpkı Amerika'da olduğu gibi, cilt rengi üzerinden açıklanmaktaydı. Ancak Afrika'da uygulanan apartheid sistemi^{*}, beyazlığı bir politika olarak görmekteydi (Green, 2007: 394).

Beyazlık teorisi denilince akla gelen ilk isim şüphesiz Martinikli Frantz Fanon'dur. Fanon, yaşamı boyunca edindiği tecrübelerle kaleme aldığı eserlerinde, 'öteki' durumundaki siyahi ırkın onu 'ötekileştiren' beyaz toplum karşısında büründüğü ruh halinin, kendisine karşı edindiği yabancılaşma hissi üzerinde durmuştur (Yaşar, 2021).

Black Skin, White Masks (Siyah Deri, Beyaz Maskeler) adlı bu meşhur eserinde Fanon, siyah derili insanların, beyaz ırk karşısında ikinci konumda bulunduğunu ve bu durumun siyah derili insanlarda yol açtığı

^{*} 'Apartheid' kelimesi Hollandaca 'ayırarak' anlamına gelmektedir. 'Apartheid sistemi', Güney Afrika'da 1948 ile 1994 yılları arasında Ulusal Parti hükümeti tarafından uygulanan ve ırksal ayrımcılığı yasalarla meşrulaştıran bir ırkçı rejimdir. Bu rejim, insan haklarının ihlali, baskı ve şiddet içeren bir politika olarak bilinmektedir (Büyüktavşan, 2021: 33).

psikolojik etkileri incelemiştir. Siyah insan, beyazlaşmayı ne kadar iyi başarabilirse, o kadar üstün ırk konumuna erişebilecektir (Fanon, 2020).

Siyahilerin, zaman içerisinde, beyazlar gibi davranarak kendilerini toplumda kabul ettirme çabası içerisinde olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum, sanat, müzik, spor, siyaset alanlarında göze çarpmakla beraber, yemek konusunun bahsi geçen diğer başlıklardan bir farkının olmadığını söylemek gerekmektedir. Nefes almak gibi temel bir ihtiyaç olan gıda, anlaması pek de kolay olmayan gerçekleri ortaya çıkarma konusunda oldukça güçlü bir olgudur. Yemek sunumlarında ortaya serilen beyaz imgelerin, beyazlık etkisinin kendisini gıda sektöründe de hissettirdiğini göstermektedir.

3. Beyazlık Teorisi ve Pazarlama Stratejileri

"Beyaz" olma motivasyonunun bir kısmı, kişinin beyazların ayrıcalıklarından yararlanabilmesidir. Beyazlık ideolojisi, toplumdaki ırkın değişen araçları etrafında her zaman kendisini yeniden tanımlayan, mekânsal olarak özgül bir fenomen olan, sömürgeci güç yapılarını ve tarihsel miras olan ataerkil değerleri yansıtmaktadır (Burke, 1996: 104).

Tüketici araştırmalarında etnisite, melezlik, kreolleşme^{**}, kendi kendini sömürgeleştirme (Hirschman, 2001: 238), siyah karşı kültür, kültür değiş tokuşu (Oswald, 1999: 309), ırklar arası geçiş (Peñaloza, 1994: 47), öz-farkındalık, hissedilen etnisite ve durumsal etnisite sınırı gibi alternatif kavramların tanıtılmasıyla grupları daha belirgin tanımlamak için göçmenlerin kültürleşme ve asimilasyonları kullanılmıştır.

Beyazlığın gücü ve ırksal hiyerarşi kavramı, tarihsel olarak pazarlama pratiğine yerleşmiştir. Burke'ün (1996: 26) 20. yy. başlarında Zimbabwe'deki reklamcılıkla ilgili bir analizinde, reklamcılık camiasında ve daha geniş kamuoyunda, özellikle Afrika tüketimine uygun içerik olarak düşünülmüş ve beyaz kadınları arzu nesneleri olarak tasvir edilirken; ABD ve İngiltere'de gösterilen bazı reklamların kolonyal Afrika'da aynı biçimde tasvir edilemeyeceğini öne sürülmüştür. Bir sabun reklamında bir siyahi kadın figürü kullanılarak; kadının yüzünün yarısı siyah, yarısını beyaz olarak gösterilmiş ve iyi bir sabunun siyahları beyaz rengine dönüştürme yeteneğinin olduğu vurgusu yapılmıştır.

Kim (2002: 139), egzotik "öteki"nin 18. yüzyılda Avrupa ticari kartvizitlerinde, mağaza tabelalarında ve ürün etiketlerinde nasıl tasvir edildiğini analiz ederek, Avrupalı olmayan halklar hakkında görsel bilgi kaynağı oluşturmuştur. Bazı tasvirlerde, Afrikalıları "tuhaf, tasasız melekler" veya "asilzade vahşi prensler" olarak betimlerken; bazı tasvirlerde üretimi gerçekleştirmek için çok çalışan köleler olarak betimlemiştir. Batılı giyimli ve açık tenli modeller, korkutucu olduğu düşünülen koyu renkli vahşi imajından daha kabul edilebilirdi. Çay endüstrisindeki Çinli işçileri tasvir eden ticari kartlar farklı bir düzene sahipti ve onların yüksek statülerini, ırksal hiyerarşiyi yansıtmaktaydı. Burjuva pozları veren, bazen birlikte çay içen figürlerle "uygar" ticaret toplumları arasındaki mutlu ticaret ittifaklarına odaklanan kartvizitler kullanılmaktaydı.

Stern (1999: 34-35) 1980-1990 yıllarında Amerika'da görsel basında yer alan reklamlarda etnik gruplarla ilgili ötekileştirmeden bahsetmiştir. Etnik grupların kendi ülkeleri veya kimliklerinden bağımsız olan ürünler, aktiviteler veya görüntüler gösterilerek etnik gruplar ötekileştirilmiştir. Bu reklamlarda kullanılan ürünler ve görüntüler etnik grupların kültürel değerlerini yansıtmamasına rağmen, etnik grupların bu reklam öğelerini onayladığı ima edilmiştir.

^{**} Kreolleşme, Avrupa kolonilerinde Afrika, Asya veya Amerika yerlileri gibi farklı etnik gruplar arasında gerçekleşen kültürel karışımın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu terim özellikle kolonileşme dönemlerinde farklı etnik grupların, dil ve geleneklerinin etkileşimde bulunması ile yeni bir kültürel kimlik oluşturma durumunu tanımlamak için kullanılmıştır (Hall, 2015: 12).

Reklamcılıkta klişeleştirme ve etnik hiyerarşilerin kullanımına ilişkin başka örnekler de vardır; Hawaii'nin yerli halkı (Borgerson ve Schroeder, 2002: 573), ABD'de siyahlar (Stern, 1999: 34), reklamcılıkta Afrikalılar (Bonsu, 2009: 7), “beyaz” olan ürünler ve reklam teması (Burton, 2009: 180) olarak kullanılmıştır.

4. Tüketimde Beyazlık

Tüketimin sembolik rolü ve tüketici direnci kavramı, tüketici araştırmacıları tarafından kabul edilmiştir (Peñaloza ve Price, 1993: 124). Bu söylemin etnik yönleri, göçmenler arasında kişisel eşyaların sembolik rolüne atıfta bulunularak da ele alınmıştır (Mehta ve Belk, 1991: 399). Heneghan (2003) “beyaz şeylerin” – beyaz porselen, beyaz badanalı evler ve beyaz mezar taşları – on dokuzuncu yüzyıl ABD toplumunda ırklar ve sosyal sınıflar arasındaki mesafenin simgesi haline geldiğini gözlemlemiştir.

Beyaz Anglo-Saksonların (Wallendorf ve Arnould, 1991: 13) ve diğer etnik grupların (Oswald, 1999: 315; Crockett ve Wallendorf, 2004: 513) kültürünü yeniden teyit etmede gıda seçiminin önemi, tüketici araştırmalarında sıklıkla kullanılmıştır. Gıda seçimi, beyaz olmayan insanların diğer tüketim alanlarına göre beyaz, Batı toplumuna daha az asimile edildiği bir tüketici davranışı alanıdır.

Avustralya kültüründe ‘*made by white labour*’ tabiri kusursuz beyaz soyağacına sahip kişiler tarafından üretilen veya tasarlanan şık restoranları, geleneksel yemekleri ve günlük menüleri vurgulamak için kullanılmaktadır. Avustralya’nın meşhur yemeği etli börek (meat pie) Avustralya’yı oluşturan monokültürün ‘dostluk’ ve ‘Anzaklar’ kavramlarına hissettiği özlem duygusunu vurgulamaktadır (Perera, 1999: 184).

Anglo-Avustralyalı yazar John Newton’un *Wogfood* (1996) isimli kitabında nostaljik okul yemekleri için ‘*wogfood*’ tabirini kullanarak acıyı, aşağılanmayı ve ırkçılığı anlatmaktadır. Yazar, ‘*wog*’ kelimesini etimolojik olarak şarap, zeytinyağı ve sarımsak ile ilişkilendirse de ‘*wog*’ kelimesinin Avustralya’ya özgü veya Avustralya statüsü anlamına geldiğini ima etmiştir. *Wogfood* kitabında yazar, İtalyan yemeklerinin şu anki çekiciliğinin altında yatan acı verici dışlanma anılarının olduğunu ifade etmiştir. İtalyan çocuklarının okul saatleri içinde öğle yemeklerini tuvalette yemeleri (s. 25) örnek olarak göstermektedir.* *Wogfood* kitabında yer alan en açık eleştiri Avustralya’da çok kültürlü dönemlerde bile Avustralya beyazlığının ön planda olduğunu ifade etmiştir.

Newton (1996: 3) kitabında, George Haddad ve Stefano Manfredi isimli iki aşçının deneyimlerinden faydalanarak, Avustralyalıların yerel olmayan yemeklere karşı düşüncelerini kaleme almıştır. Kitapta, Avustralya’da beyaz insanların yerleşimi başladığında, ilk 150 yıl boyunca, dışarıda yemek yeme alışkanlığının yalnızca beyaz insanlarda görüldüğü, mevcut restoranların ‘üst sınıf’ beyaz kesime hitap ettiği anlatılmaktadır.

Yazar Matthew Ernest Mickler tarafından başlatılan ‘The White Trash Cooking’ isimli programda yemek kitaplarından, işçi sınıfı olarak kategorilendirilen Güney beyaz kültüründen ve yemek kültüründen bahsedilmektedir. Bu programda, yemekleri hazırlayan ve tüketen insanlar hakkında izleyiciye farklı bir kişilik sunulmaktadır (Mickler, 2011: 184-185). Yazarın aynı isimli kitabında ise köhne meyve tezgâhları, margarin ve konsrvelerin yerleştirildiği boyasız raflar, geleneksel ve sıra dışı yemek tarifleri aşırı kilolu ve dağınık insanlar ile ilişkilendirilmiştir.

* 1947 yılında Avustralya Albury şehrinde açılan Bonegilla Göçmen Kabul ve Eğitim Merkezi’nde İngiliz olmayan göçmenlerin Avustralyalılaştırılması ve istihdam edilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte göçmenlerin kendi kültürlerini hatırlatacak herhangi bir öğeyi kullanmaları ve geleneksel yemekleri hazırlamaları yasaklanmış, ordu tarafından hazırlanan yemekleri tüketmeleri istenmiş, geleneksel İtalyan tarifleri Avustralya kültürüne göre uyarlanarak tüketilmesi gerektiği dikte edilmiştir. 1950’lerde göçmen yemeklerinin küçümsenmesi, göçmen çocukların iki farklı kültür içinde arada kalmasına, öteki olmasına, topluma uyum sağlayamamasına neden olmuştur (Arvela, 2013: 51).

Toplumda, beyaz beslenme anlayışı daha fazla yer edinmektedir. Bu anlayış taze, yerel, sürdürülebilir gıdaları, işlenmemiş ve tam tahıllı ürünleri, küçük porsiyonlarla beslenme, organik ürünleri tercih etme, günde beş öğün taze meyve ve sebze tüketme ve daha sağlıklı ve ince bir vücut imajını benimseme fikrine dayanmaktadır.

4.1. Beyaz Medya ve Yemek Temsili: Martha Stewart Örneği

İş insanı ve televizyon programcısı Martha Stewart'ın yemek programlarında hazırladığı menüler beyazlığın vücut bulmuş hali olarak izleyiciye sunulmaktadır. Mecazi bir beyazlık olsa dahi Stewart, yirminci yüzyılın başlarında tüm tabakları kremi beyaz bir sosla kaplayarak yemeğin ahlaki açıdan yüceltilmesine katkı sağlayan gerçek bir beyazlık savunucusudur (Shapiro, 2008).

Martha Stewart'ın yemekleri, en küçük özel toplantılardan başlayıp iki yüz kişilik düğünlerdeki atıştırmalıklara kadar, beyazlık ve geleneksel WASP** zarafeti ile ünlüdür. Istakoz haşlaması, yaz salataları ve sebze püreleri fotoğrafları ve tarifleri, son derece titiz bir şekilde hazırlanmış ve her ayrıntıya özen gösterilerek kontrol edilmiştir. Hassas ölçümler ve titiz talimatlar ile, her detayın özenle betimlendiği beyazlık sembolü oluşturulmuştur. Diğer kadın dergilerinden farklı olarak, Martha Stewart Living genellikle ana akım Amerika ve New England bölgesi dışında çok az yemek ritüeline veya etnik tarife yer vermiştir. Şükran Günü, Noel, 4 Temmuz kutlamaları, kilise fırın satışları, Paskalya gibi etkinlikler net bir şekilde ele alınmıştır (Hall, 1999: 172).

Yumurta kremaları, hamursuz ekmekler ve makarna, Yunan tatlı çöreği gibi Martha Stewart Living'de görülen sözde "etnik" yemeklerde bile gerçek bir etnik köken izi yoktur. Martha Stewart yayınları bazı etnik öğelere yer verdiğinde, tüm süreç bir beyazlık imajı ile parlatılmıştır. Örneğin, yakın tarihli bir Martha Stewart Living programında, alt kıta olarak kabul edilen Hint yemeğinin hazırlanmasına ve sunumuna odaklanılmıştır. Birkaç sayfalık yayında Hintli bir kadın akşam yemeğini tasarlamakta ve hazırlamakta, ancak hikâye Hint kültürü ve mutfağına bir gezi olarak değil, onun için Hint lezzetlerinde yeni başlayan beyaz kadın ve beyaz erkek için bir ders olarak gelişmektedir. Programın ana fikri ise Martha Stewart'ın 'beyaz tarzında' hazırlanan güzel bir Hint yemeğidir (Hall, 1999: 172).

Martha Stewart'ın estetik yaklaşımları, üst sınıf değerlerine gösterdiği yoğun ilgi, WASP ideallerini takip etmesine neden olmaktadır. Stewart'ın yaşam tarzının ayrıcalıklı beyaz üst sosyal tabakaya benzediği ve bu tabakanın tercihlerini hem uyguladığı hem de kendi programlarında empoze etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. 'Martha Stewart'ın dünyası, adeta Beyaz Harikalar Diyarı gibidir' veya 'Martha Stewart'ın yemekleri, beyaz topluluğun değerlerinin somut bir ifadesidir' gibi yorumlar, bu bağlamda sıkça kullanılan ifadelerdir (Bentley, 2001: 90; Chmielewska, 2003: 48). Stewart'ın programlarında sistemli olarak 'beyazlık' kavramı vurgulanmış, farklı ırklardan insanlara yer verilmemiştir (Chmielewska, 2003: 48).

'Beyaz ekmek' terimi, insanların farkında olmadan beyaz kültüre veya beyazlığa dahil olduğunu ifade etmektedir. Bu 'beyazlık tarafından kuşatılma' kavramı, özellikle Martha Stewart Living (MSL) dergisindeki reklamlar ile ilgilidir, çünkü bu reklamlar sadece kelimenin tam anlamıyla beyaz ırktan olan insanları hedef alarak beyaz bir yaşam tarzını tanıtmaktadır. Reklamcılıkta etnik simgelerin kullanımı önemli bir odak noktasıdır ve MSL'nin zambak beyazı bir harikalar diyarı gibi görüldüğünü vurgulamakta; hayalî bir dünyanın karmaşıklığını göstermektedir (Scutti, 1998: 120).

** WASP (White Anglo-Saxon Protestan-Beyaz Anglo-Sakson Protestan). 18. yy. başlarında 'Anglo-Sakson' terimi İngiliz kültürü ve halkı için birincil isim olarak kullanılmıştır. Bu terim, beyaz İngiliz ırkını üstün bir ırk olarak tasvir eden irksal 'Anglo-Saksonizm' in yükselişinin desteklenmesi ile ortaya çıkmıştır (Rambaran-Olm & Wade, 2022: 135).

'Beyaz ekmek' terimi, Martha Stewart'a başkaları tarafından yakıştırılmış bir ifadedir. Bu terim, beyazlık ile ilgili bir stereotipin belirtilerinden biridir ve Stewart'ın savunduğu beyaz ekmeğin ve beyaz olarak yetiştirilen yaşam tarzının doğasında bulunan güce karşı bir duruşu işaret etmektedir. Başka bir deyişle, bu terim, Stewart'ın kendi yaşam tarzını homojenleştirilmiş beyazlığa dayandırma nedenini, farklılıkları yok sayma ve beyaz olmayan insanları dışlama veya güçsüzleştirme noktasına getiren bir işaret olarak kullanılmaktadır (Scutti, 1998: 284).

Bourdieu, yemek alanında, en geniş tanımıyla "tat"ın sınıf açısından incelenebileceğini ve tanımlanabileceğini göstermiştir. Burjuva sınıfının ayrıcalıkları biçim ve estetik açıdan üstünken, proletarya sınıfı ayrıcalıkları maddi refah, estetik kaygılar ve gösterişli yaşam tarzı ile ilişkilendirilmiştir. Bourdieu, New England'da karşı Güney, zenginliğe karşı yoksulluk, kontrole karşı aşırılık, disiplinli bedenlere karşı aşırı kilolu/çıkıntılı bedenler, abartısız zenginliğe karşı gösterişli zenginlik, temize karşı kirli, yapmacıklığa karşı doğallık, bitkiye karşı hayvan, saf ırka karşı melez ırk, değerliye karşı değersiz kavramlarını kullanmıştır. Beyaz olmayan 'değersiz' yiyecekler Martha Stewart yiyeceklerinden daha yaygın olarak üretilip tüketilirken, Martha'nın yemekleri, sınıf duyarlılığı nedeniyle beyazlığın ideal niteliklerini bünyesinde barındırmaktadır (Sweeney, 1997).

Bu beyaz, üst-orta sınıf duyarlılığının bir parçası olarak, Martha Stewart'ın yemekleri "iyi şeylerin" elde edilmesi, üretilmesi ve tüketilmesi ile ilgilidir. Özenle hazırlanmış yiyecek üretimi yoluyla iyi tat, incelik ve kendini geliştirmenin mutluluk getirebileceği vaadinde bulunmaktadır. Ayrıntılı yemekler, pahalı veya zaman alıcı ev dekorasyon sanatları, kişinin belirli bir sınıfa bağlılığını veya dahil olunmak istenilen sınıf ilişkisini sembolize etmektedir. Yalnızca belirli bir düzeyde zenginliğe sahip kişilerin gerçekten Martha'nın yemeğini tam olarak taklit edebileceği vurgulanmaktadır (Stewart, 1999). Martha Stewart yemeklerinin hazırlanması, kişinin statüsünün bir işareti olsa da Stewart'ın yemeğinin kendisi kuralcı, sınıf bilincine sahip ve otoriterdir ve Amerikan zevkinin devamlılığı için katı bir görev sorumluluğu üstlenmiş gibidir. Dergilerinde ve yemek kitaplarında, Stewart yemek tarifleri ile birlikte bu yemeklerin nasıl servis edileceğine dair önemli bir öğüt vermektedir (Stewart, 1995: 124).

Tariflerin tümü özenli ve pahalı değildir, ancak talimatlarda gömülü bir ahlaki otorite tonu ve aşırı farkındalık vardır. Estetik kaygılar Stewart'ın sınıf atlamayı hedefleyenlere uygun üretim ve sunum tarzında eğitim vermesine neden olmakta; tariflerinin tat ve estetiğinin başkaları tarafından nasıl algılanacağını ve yargılanacağını tasarlamaktadır.

Martha Stewart Living (MSL) dergisinde, benzer içerikli diğer dergilerden farklı olarak, nadiren etnik yemek içeriklerine yer verilmiş, Amerika'nın beyaz üst sınıf kültürünü yansıtmıştır. Bir Hint yemeği içeriği paylaşımında bile, Stewart'ın yemeğin orijinaline aykırı olarak yemeği daha 'Amerikalı' şekilde hazırlaması 'Martha Stewart tarzı güzel bir Hint yemeği' imajı oluşturmaktadır. İzleyicinin yemeğe karşı algısı 'Amerikan usulü Hint yemeği' veya 'beyazlar için yenilebilir Hint yemeği' olarak şekillenmektedir. Stewart markasının temel fikri, üst sınıf beyaz yemek veya tüketim estetiğini herkesin erişimine sunmaktır. Üst sınıf beyaz çekiciliğinin neden olduğu tüketim tarzı farklı sınıfı, cinsiyeti ve farklı ırkı yok saymaktadır.

5. SONUÇ

17. yüzyıldan beri adını sıklıkla duyduğumuz ırk kavramı, bilimsel bir temele oturtulmaya çalışılarak üzerine birçok teori atılmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Beyazlık olgusunun güç ile ilişkilendirildiği düşünceler, birçok kavrama yön vermiş ve birçok kavramın da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kavramlardan biri de beyazlık düşüncesi olmuştur.

Beyazlık düşüncesi, Frantz Fanon'a ait "*Siyah Deri, Beyaz Maskeler*" kitabında, durumun psikolojik etkileri göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Siyah insanın kendisini nasıl 'daha üstün' hissedeceği üzerine tartışmalar yürüten Fanon, bir siyah derilinin ne kadar beyaz gibi yaşarsa o kadar beyaz olacağı tezine ulaşmıştır.

Tarih içerisinde siyahi insanlara bakıldığında, beyaz derililerden farklı olmamak uğruna değişim gösterdiklerini görebiliriz. Bu değişim, gıda sektöründe de kendisini oldukça hissettirmiştir. Aynı zamanda beyazlık düşüncesi, gıda tüketimi üzerinde olumsuz etkilere de neden olabilmektedir. Siyah ürünlerin tüketiminin geri plana bırakılması, ön planda beyaz temalı ürünlerin yer alması gibi unsurlar, gıda pazarlama stratejilerini de etkilemiş ve hangi ürünün öne çıkarılacağı veya hangi ürünün dışlanacağı konusunda gerekli teşvikleri sağlama imkânı bulmuştur. Pazarlama stratejileri sonucunda, siyah derililer da tıpkı beyaz derililer gibi davranacak, aynı şeyleri tüketecek, tıpkı onlar gibi beslenme alışkanlıkları oluşturacaklardır.

Martha Stewart'ın programlarında ve dergilerinde dikkat çeken nokta, toplumsal hiyerarşinin ev idealine dair retoriği kullanarak beyazlık kavramını izleyiciye veya okuyucuya fark ettirmeden uygulamasıdır. Bu uygulama, konfor, estetik ve mahremiyet hissini vurgulayarak, görünüşte sınıf veya etnik köken açısından tanımlanmamış bir yaşam tarzını desteklemesidir. Stewart'ın kendini tanıtırken 'Amerika halkı mükemmel bir turta yapmak istediğinde, bir bitki yetiştirmek istediğinde, güzel bir çiçek buketi hazırlamak istediğinde Martha Stewart'a başvuruyor.' cümlesini kurmuştur. Buna göre, Stewart kendini, bir estetik dehası, herkesi himayesi altında birleştirme gücüne sahip ve monokültürün uygulanması için gönüllü olan bir kişi olarak görmektedir.

Bentley (2001:92), beyazlık hakkındaki fikrini ve Martha Stewart'ın yemek tariflerine yönelik bakış açısını şu sözlerle sonlandırmaktadır: 'Etnik kökeni aşan ve miras yerine yetiştirme yolu ile ulaşılabilir hale gelen, belirli bir sosyal sınıfa özgü beyazlık anlayışı mevcuttur. Bu yüzden Martha Stewart'ın yemekleri, sadece bu tür bir lüksü olanların tam anlamı ile gerçekleştirilebildiği, dikkat çeken bir tüketim tarzına dayalı, neredeyse icat edilmiş bir zanaatkarlık anlayışına dayanmaktadır.'

Martha Stewart'ın kendini yaratma ve teşvik ettiği yaşam tarzı örneği, 'etnik köken olarak beyazlık' ile 'başarılı bir gelişim olarak beyazlık' arasındaki farkı göstermektedir. Stewart'ın mutfak tercihleri gibi dar bir bağlam bile, insanların kendilerini ifade etme biçimlerini ve toplumsal statülerini yansıtan bir işlev haline gelmiştir. Yemek güçlü bir kültürel göstergedir. Kapsayıcı olması, aidiyet kazandırması, kimlik yaratması, sadakati çağrıştırması ve sosyal bağlanmanın sembolik bir ifadesi olması nedeniyle yemek ayrıcalık anlamı da taşımaktadır. Bu ayrıcalıklar stereotipler oluşmasına, bizimle ve diğeri arasındaki sınırların çizilmesine neden olmaktadır.

Sonuç olarak baktığımızda, beyazlık düşüncesi gibi içinde ayrımcılık barındıran inançlar, gıda tüketimi ve pazarlama üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Ancak zaman ilerledikçe ve toplum modernleşme sürecine girdikçe, insanların yeni gıdaları keşfetme merakı oluşmuştur. Artık hepimiz farklı kültürlerle ait gıdaları tüketme eğilimi içerisindeyiz demek yanlış olmayacaktır. Gıda sektöründe, ırkçı yaklaşımların etkisi sınırlanmaktadır. İnsanlar tükettikleri gıdanın hangi ırka ait olduğunu artık daha az sorgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- Albors-Garrigos, J., Haddaji, M., & Garcia-Segovia, P. (2020). Gender discrimination in haute cuisine: A systematic literature and media analysis. *International Journal of Hospitality Management*, 89, ss. 1-12.
- Arvela, P. (2013). Ethnic food: the other in ourselves. In D. Sanderson and M. Crouch (Eds.), *Food: Expressions and Impressions*. Oxford, United Kingdom: Inter-Disciplinary Press, ss. 45-56.

- Bentley, A. (2001). "Martha's Food: Whiteness of a certain kind." *American Studies*, 42(2), ss. 89-100.
- Bernasconi, R. (2007). Irk kavramını kim icat etti? Felsefi düşüncede ırk ve ırkçılık. Direk, Z., Esiner, İ., Meriç, T. ve Öktem, N. (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bonsu, S. K. (2009). Colonial images in global times: consumer interpretations of Africa and Africans in advertising. *Consumption, Markets and Culture*, 12(1), ss. 1-25.
- Borgerson, J., & Schroeder, J. E. (2002). Ethical issues of global marketing: Avoiding bad faith in visual representation. *European Journal of Marketing* 36(5-6), ss. 570-94.
- Brøndal, J. (2014). "The fairest among the so-called white races": Portrayals of Scandinavian Americans in the filiopietistic and nativist literature of the late nineteenth and early twentieth centuries. *Journal of American Ethnic History*, 33(3), 5-36.
- Burke, T. (1996). Lifebuoy men, lux women: Commodification, consumption and cleanliness in modern Zimbabwe. Leicester: Leicester University Press.
- Burton, D. (2009). Reading whiteness in consumer research. *Consumption Markets and Culture*, 12(2), ss. 171-201.
- Büyüktavşan, H. Z. (2021). Güney Afrika'daki ırkçı apartheid rejimi: 1948-1994. *Africana*, 1(1), ss. 26-41.
- Chmielewska, K. (2003). In Martha we trust? The cultural significance of the Martha Stewart phenomenon. University of North Texas, ss: 48.
- Crockett, D., & Wallendorf, M. (2004). The role of normative political ideology in consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 31(3), ss. 511-28.
- Darnell, S. C. (2007). Playing with race: Right to play and the production of whiteness in 'development through sport'. *Sport in Society*, 10(4), ss. 560-579.
- De Gobineau, J. A. (2012). Essai sur l'inégalité des races humaines. Kinascript. Paris: Éditions Pierre Belfond.
- Erden Kaya, E., Durgun, Ş. (2020). Irkçılığın dönüşümü: Kavramsal ve kuramsal bir analiz. *Akademik Hassasiyetler*. 7(13), ss. 79-102.
- Fanon, F. (2020). Siyah deri beyaz maskeler. Orçun Türkay (Çev.). İstanbul: Metis.
- Gonçalves, A. B. (2006). A eugenia de Hitler e o racismo da ciência. *Prática Jurídica*.
- Green, M. J. (2007). Reviewing whiteness: Theory, research, and possibilities. *South African Journal of Psychology*, 37(3), ss. 389-419.
- Hall, T. (1999). "A taste of India," Martha Stewart Living (Haziran, 1999), 170-176.
- Hall, S. (2015). Créolité and the process of creolization. *Creolizing Europe: Legacies and Transformations*, 6, ss. 12.
- Harris, C. I. (1993). Whiteness as property. *Harvard Law Review* 106, 8, ss. 1707-1792.
- Heneghan, B. T. (2003). Whitewashing America: Material culture, race and in the antebellum imagination. Jackson: University of Mississippi Press.
- Hirschman, E. C. (2001). Ethnicity, racism, and the colonization of consumption. *American Marketing Association conference proceedings*, Summer: 236-44.
- Jacobson, M. F. (1998). Whiteness of a different color: European immigrants and the alchemy of race. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kim, E. (2002). Race sells: Racialized trade cards in 18th-century Britain. *Journal of Material Culture*, 7(2), ss. 137-65.
- Kitch, P. (2007). Does 'race' have a future? *Philosophy and Public Affairs*, ss. 293-317.
- Mehta, R., & Belk, R., W. (1991). Artifacts, identity and transition: Favorite possessions of Indians and Indian immigrants to the United States. *Journal of Consumer Research*, 17, ss. 398-411.
- Mickler, E. M. (2011). White Trash Cooking: 25th Anniversary Edition (A Cookbook). Ten Speed Press. ISBN: 978-1607741879.
- Newton, J. (1996) Wogfood, Sydney, Random House, ss. 3-25

- Perera, S. (1999). Whiteness and its discontents: notes on politics, gender, sex and food in the year of Hanson. *Journal of Intercultural Studies*, 20(2), 183-198.
- Oswald, L. R. (1999). Culture swapping: Consumption and the ethnogenesis of middle-class Haitian immigrants. *Journal of Consumer Research*, 21(1), ss. 32–54.
- Özbek, S. (2001). Irkçılık nedir? Cumhuriyet döneminde Türkiye’de öğretim ve araştırma alanı olarak felsefe. Betül Çotuksöken (Der.), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Derneği, ss. 445-459.
- Özönder, M. C. (2000). Dünya’da ve Türkiye’de ırk ve etniklik kavramları. *KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), ss. 65-72.
- Peñaloza, L. (1994). Atravesando fronteras/border crossings: A critical ethnographic exploration of the consumer acculturation of Mexican immigrants. *Journal of Consumer Research*, 21(1), ss. 32–42.
- Peñaloza, L., & Price, L. L. (1993). Consumer resistance: A conceptual overview. *Advances in Consumer Research*, 20, ss. 123–28.
- Rambaran-Olm, M., & Wade, E. (2022). What's in a Name? The Past and Present Racism in 'Anglo-Saxon' Studies. *The Yearbook of English Studies*, 52(1), ss. 135-153.
- Scutti, T. J. (1998). Rich, white and domestically obsessed: The iconic representation of the " Martha Stewart Living" reader. Arizona State University, Master of Arts Degree, ss. 120-284.
- Shapiro, I. (2008). Perfection salad: Women and cooking at the turn of the century (vol: 24) (California Studies in Food and Culture). University of California Press. ISBN: 978-0520257382.
- Stern, B. B. (1999). Gender and multicultural issues in advertising: Stages on the multicultural research highway. *Journal of Advertising*, 28(1), ss. 31–46.
- Stewart, M. (1995). What to Have for Dinner: The best of Martha. Publishing by Oxmoor House, ss. 97, 124, 150. ISBN: 978-0848714826.
- Stewart, M. (1999). Martha Stewart's hors d'Oeuvres Handbook. Publishing by Clarkson Potter. ISBN: 978-0609603109.
- Sweeney, G. (1997). "The king of white trash culture: Elvis Presley and the aesthetics of excess," White trash: Race and class in America. Ed. Matt Wray and Annalee Newitz, New York, 249-266.
- Şenel, A. (1984). Irk ve ırkçılık düşüncesi (2. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Thompson, A. (2004). Gentlemanly orthodoxy: Critical race feminism, whiteness theory, and the APA Manual. *Educational Theory*, 54(1), ss. 27–57.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2023). Genel açıklamalı sözlük. Ankara: TDK Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 28.09.2023.
- Yaşar E. (2021). Bir ırkçılık mücadelesi: Müzik ile başkaldırı. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi ABD (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Wallendorf, M., & Arnould, E. J. (1991). “We gather together”: Consumption rituals of Thanksgiving Day. *Journal of Consumer Research*, 18(1), ss. 13–32.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Bu çalışma etik kurul izninden muaftır.

Katkı Oranı: Bu makaleye sorumlu yazar olarak Fatma KOÇ’un %60, yazar olarak Esra Yaşar’ın %40 katkısı olmuştur.

PAYLAŞILAN TRAVMA OLARAK “DERSİM 38”

Gökçe ERGİN CEMEL*
Kerem KARAOSMANOĞLU**

ÖZET

Kolektif travmalar, toplumsal hafızayı şekillendirerek hem grup kimliğinin oluşumunda hem de güncel siyasetin bu travmaların gölgesinde yürütülmesinde etkilidir. Bu çalışma, resmi kaynaklara Dersim’deki aşiret isyanlarını bastırma gerekçesiyle bölgeye düzenlenen Askeri Harekât (*Tedib ve Tenkil Harekâtı*) olarak geçen; Dersimlilerin yerel dilinde ise kıyım, katliam, “büyük altüst oluş” anlamlarına gelen “*Tertele*” olarak ifade edilen Dersim 38’i seçilmiş bir travmatik kolektif deneyim olarak analiz etmeyi amaçlar. Çalışma, Dersim 38’in Dersim kuşaklarının kimliklerini şekillendirme sürecini ve günümüz siyasetine nasıl nüfuz ettiğini araştırmaktadır. Niteliksel görüşmeleri standartlaştırılmış araçlarla (Olay Kontrol Listesi ve Kolektif Benlik Saygısı Ölçeği) birleştiren ve karma yöntem yaklaşımını kullanan bu çalışma, 57 katılımcı ile yürütülmüştür. Bulgular, Dersim 38’in kolektif olarak hatırlandığını, paylaşıldığını, yıllar içinde canlılığını koruduğunu ve Dersimlilerin hayatında iz bıraktığını göstermektedir. Dersim 38’in anısı, etnik bağlılığı güçlendiren nesiller arası bir aktarım olarak grup kimliğinin oluşmasında etkilidir. 38’in hatırlanma biçimlerinin günlük algıları ve güncel siyasi olayları şekillendirdiği görülmektedir. Dersim 38, çoğunlukla tek bir belirgin olay yerine Dersim ve/veya Dersimlilere yönelik idari, siyasi, etno-dinsel müdahaleleri içeren birden fazla olay aracılığıyla hatırlandığı, onu Alevileri hedef alan toplu şiddet eylemlerinin - Maraş (1978) ve Sivas (1993) Katliamları- izlediği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kolektif travma, Seçilmiş travma, Etnik-dinsel kimlikler, Alevilik, Dersim 38.

“DERSİM 38” AS THE SHARED TRAUMA

ABSTRACT

Collective traumas shape social memory, influencing both the formation of group identity and the conduct of contemporary politics under the shadow of these traumas. This study aims to analyze “Dersim 38”, known as the Military Operation (*Tedib and Tenkil Operations*) conducted in the region on the pretext of suppressing tribal uprisings in Dersim, as a chosen traumatic collective experience referred to by Dersim locals in their local dialect as “*Tertele*”, which conveys the meanings of the massacre, “great disorder,” and carnage. The study explores how “Dersim 38” has been a traumatic collective experience that affected the shaping of the identities of Dersim generations and its influence on contemporary politics. Using a mixed-method approach that combines qualitative interviews with standardized tools (Event Control List and Collective Self-Esteem Scale), this study was conducted with 57 participants. The findings reveal that “Dersim 38” is collectively remembered, shared, maintained its vitality over the years, and left its mark on the lives of Dersim locals. The memory of “Dersim 38” plays a significant role in the formation of group identity as an intergenerational transmission that strengthens ethnic allegiance. How “38” is remembered shapes daily perceptions and current political events. “Dersim 38” is remembered not as a single distinct event but rather through multiple events involving administrative, political, and ethno-religious interventions targeting Dersim and/or Dersim locals, including mass violence against Alevi communities, Maraş (1978) and Sivas (1993) Massacres.

Keywords: Collective trauma, Chosen trauma, Ethno-religious identities, Alevism, Dersim 38.

1. GİRİŞ

Bireylerin tam olarak özümseyemediği bir deneyimi ifade eden ve psikolojik bir terim olan travma, “yok etme kapasitesinin girdabına kapılan insanoğluna verilen zarar”ı açıklamak için kullanılır (Piager’den aktaran Elliot ve du Gay, 2009: 139). Travmatik olaylar, yalnızca bireylerin değil; toplulukların da kolektif bir biçimde deneyimlediği olaylardır. Erikson (1976: 154), kolektif travmayı “insanları birbirine bağlayan bağlara zarar veren ve toplumsallık duygusunu zedeleyen bir darbe” olarak tanımlar. Hirschberger (2018), kolektif travma ile

* Klinik Psikolog, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, Kültürel Çalışmalar, gokcecemel@gmail.com, ORCID : 0000-0002-2287-584X

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, keremk06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6135-6110

başlayan bir süreçten bahseder; travma ile başlayan bu süreç toplumsal bellekte önemli bir yer edinir ve grubun kim olduğunu ve nereye gittiğini yeniden tanımlar. Toplumsal belleği şekillendiren kolektif travma, grup kimliği inşasında etkilidir (Edkins'den aktaran Resende ve Budryte, 2014: 3). Kolektif travmatik olayların hatırlanma biçimleri, şimdiki zamanla etkileşime girer ve mevcut siyasi sınırları biçimlendirir (Jasiewicz, 2015). Travmaları “seçilmiş örselenmeler/travmalar” (*chosen traumas*) kavramıyla analiz eden Vamık Volkan'a (1998) göre gruplar geçmişlerinde çeşitli olaylarla mücadele etmiş olsalar da bazı travmalar “seçilmiş travmalar”, nesiller arası aktarım ile grup içerisinde yüzyıllar boyunca paylaşılır, canlılığını korur ve günümüz siyasetinde psikodinamik rolü yadsınamaz önemdedir.

Türkiye’de yakın zamanda yapılan 14 Mayıs 2023 milletvekili ve cumhurbaşkanlığı seçimleri ile Dersim, siyasette “yeniden” bir ilgi odağı haline geldi; ana gündemin özellikle kimlik politikaları etrafında şekillendiği tartışmalar, hafıza, travma ve kimlik kavramlarını birlikte tartışılacak bir alan yarattı.

Türkiye seçimlere siyasi kozlarını son derece cesur oynayan çeşitli siyasi partilerin oluşturduğu iki ittifakla gitti: Millet ve Cumhuriyet İttifakı. 2017 referandumuyla yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine karşı “Güçlendirilmiş Parlamenter Sistem” hedefinde birleşen ve sistem değişikliğini birincil amaç edinen Millet İttifakı, “normal” bir siyasi düzlemde bir araya gelmesi pek de mümkün olmayacak, birbirinden “ayrışan” ideolojik görüşlere sahip altı siyasi partinin oluşumu olarak oldukça dikkat çekti. Altılı Masa olarak da adlandırılan Millet İttifakı'nın birleşenlerinden biri olan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) genel başkanı Kemal Kılıçdaroğlu'nun ismi, ittifaktan herhangi resmi bir açıklama yapılmamasına rağmen Millet İttifakının “ortak” cumhurbaşkanı adayı olarak sıklıkla gündeme geldi. Altılı Masa, ortak cumhurbaşkanı adayı ile ilgili soruları, adayın isminden çok sistem değişikliğine odaklandıklarını ifade ederek açıklamasa da ittifaktan gelen mesajlar, CHP içinde yapılan açıklamalar ve Ak Parti'den gelen tepkiler Kılıçdaroğlu cumhurbaşkanı adayımı gibi yorumlandı. Kılıçdaroğlu'nun “olası” adaylığı bile, Türkiye’de etno-dinsel bir kimlik olan ancak 1980’lerden sonra bir kimlik hareketi olarak siyasallaşan (Ersoy'dan aktaran Yelsalı Parmaksız, 2012) ve “İslam'ın heterodoks ve modern akımı” (Legendre, 2023) olarak ifade edilen Aleviliği üzerinden tartışılmaya başlandı. Tartışmalar Kılıçdaroğlu'nun Alevi kimliğiyle sınırlı kalmadı; nüfusunun çoğunluğunun Sünni Türklerden oluştuğu bir ülkede Kılıçdaroğlu'nun Alevi-Kürt nüfusuyla bilinen Tuncelili (Dersim) olması cumhurbaşkanlığı tartışmalarının bir yönüyle parçası haline geldi. 3 Mart 2023'te, Millet İttifakının cumhurbaşkanı adayını açıklaması beklenirken, İyi Parti lideri Meral Akşener, “Şahsi hırslar Türkiye’ye tercih edildi. Masa notere dönüştü. İyi Parti ölümle sıtma arasında bir tercihe zorlandı” (“Akşener: Altılı Masa artık noter masasına dönüşmüştür”, 2023) açıklamasını yaparak masadan ayrılacağını sinyali verdi. Altılı masadaki beş siyasi partinin Kılıçdaroğlu'nun ismini önermesinden huzursuz olan ve bunu sert bir şekilde dile getiren Akşener, Kılıçdaroğlu yerine CHP’li belediye başkanları Yavaş ve İmamoğlu'na adaylık çağrısında bulundu. Akşener'in bu çıkışı her ne kadar kendisi tarafından “Şahsi hırslar Türkiye’ye tercih edilmiştir” gerekçesiyle açıklansa da krizin sebebi “kulisler” ve sosyal medyada Kılıçdaroğlu'nun kimliklerine bağlandı. Altılı Masa beşli masaya dönüşüp dağılmadan, Millet İttifakı içerisindeki kriz “tatlıya bağlandı” ve 6 Mart 2023'te Kemal Kılıçdaroğlu, ortak cumhurbaşkanı adayı olarak açıklandı.

Kılıçdaroğlu, 19 Nisan'da sosyal medya hesaplarından ‘hassas bir konu’da konuşmamızın zamanı geldi diyerek ‘Alevi’ (“Kılıçdaroğlu: Sevgili evlatlarım, ben Aleviyim”, 2023) başlıklı bir video yayımlandı. ‘Can yakan mezhep tartışmalarına son verilmesi’ mesajıyla ilk kez oy kullanacak gençlere, Türkiye’yi ayrışmaların artık konuşulmadığı bir ülke haline getirme çağrısında bulundu; “Alevi olmaz” diyen ayrıştırıcı sisteme karşı Türkiye'nin kimlik siyasetini aşacağı mesajını verdi.

"...Ben Aleviyim. Hak Muhammed Ali inancı ile yetişmiş samimi bir Müslümanım... Kimliklerimiz bizi biz yapan varlığımızdır. Ve elbette onurla sahip çıkmamız gerekir, onları seçemeyiz. Onlarla doğarız, büyürüz ve yaşarız. Ancak hayatta seçebileceğimiz çok önemli şeyler var. İyi bir insan olmayı, dürüst olmayı, ahlaklı olmayı, vicdanlı olmayı, erdemli olmayı ve adil olmayı seçebiliriz. Daha iyi bir yaşamı özgür ve zengin bir ülkede yaşamayı seçebiliriz. Ve bu seçimlerimiz hem bizi, hem içinde bulunduğumuz toplumu hızla değiştirebilir."

Twitter'daki videosu birkaç saat içinde 200 binin üzerinde beğeni alırken, bu hareketi "Aleviler Türkiye'yi yönetemez" ("In historic speech, Kılıçdaroğlu talks", 2023) tabusunu yıkma girişimi olarak yorumlandı. Siyaset bilimci Elise Massicard, Kılıçdaroğlu'nun Alevi kimliğini ilan ettiği bu videoyla bir tabuyu yıktığını belirtti:

"Türkiye'de herkesin Kılıçdaroğlu'nun Alevi olduğunu bildiği bu "açıklama", bu kimliğe sahip çıkmanın ve damgalamayı tersine çevirmenin bir yoludur. Bunun da ötesinde CHP lideri çok önemli bir hoşgörü ve çeşitliliğin tanınması söylemini savunuyor".

Diğer yandan Türkiye'nin yeni cumhurbaşkanının "Dersimli bir Alevi" olma ihtimali bazı kesimler açısından Aleviler ve Dersimliler hakkında "ötekileştirici" söylemler üretmenin bir aracı haline geldi. Kılıçdaroğlu'nun adaylığıyla birlikte yeniden ortaya çıkan, genel olarak Alevilere yönelik ötekileştirici söylemler, aynı zamanda mevcut siyasi atmosferde Alevilerin kolektif travmalarını, 1978 Maraş, 1980 Çorum, 1993 Sivas ve Dersimliler özelinde "Dersim 38", tetikleme özelliği taşıyordu. Ötekileştirilmeye hazır olan Alevilik ve bir "tatbikat alanı"na (Aslan, 2010: 10) kolayca dönüştürülebilir Dersim kimliği, Kılıçdaroğlu'nun kesinleşmiş cumhurbaşkanlığı adaylığı ile mevcut siyasi atmosferde tartışma konusu oldu. 'Dersimli bir Alevi'nin olası cumhurbaşkanlığı üzerinden başlayan tartışmaların dönüp dolaşıp geldiği yer, daha öncekilerde olduğu gibi, "Dersim 38" idi. Resmi kaynaklarda Dersim'deki aşiret isyanlarını bastırma gerekçesiyle bölgeye düzenlenen Askeri Harekât (*Tedib ve Tenkil Harekâtı*); Dersimlilerin yerel dilinde ise kıyım, katliam, "büyük altüst oluş" (Zırh ve Akçınar'dan aktaran Aslan vd. 2013: 47) anlamına gelen "*Tertele*" olarak ifade edilen Dersim 38, Kılıçdaroğlu'nun adaylığı ile güncel ama bir o kadar da tanıdık etno-dinsel kaygılarla yeniden gündeme geldi. Hem Dersim tarihinin bir dönüm noktası (Aygün, 2009) hem de "öteki" olarak konumlandırılmanın içselleştirildiği Dersim kimliğinin kırılma noktası olarak kabul edilen (Aslan, 2010: 2) Dersim 38'in "eski defterleri" yeniden açıldı.

Kolektif travma, travmanın nesiller arası aktarımı, kolektif kimlik ve siyaset arasındaki ilişkiye disiplinlerarası bir yaklaşım ile odaklanan bu çalışma, psikolojinin psikoanalitik ve politik psikoloji literatüründen yararlanarak "Cumhuriyetin önemli tabularından biri" olan (Zırh ve Akçınar'dan aktaran Aslan vd. 2013: 44). Dersim 38'i kolektif bir travma olarak analiz etmeyi ve ardından onun kolektif kimlik ve güncel siyaset ile bağlantısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın yanıt bulmak istediği sorular şu şekilde sıralanır: Dersim 38'i seçilmiş kolektif bir travma olarak değerlendirmek ve nesiller arası aktarımını analiz etmek mümkün müdür? Dersim 38, kolektif bir Dersim kimliğinin şekillenmesinde nasıl rol alır? Son olarak, Dersim 38, günümüz siyasetine nasıl nüfuz eder? Dersim ve Dersim 38'in kısa bir özeti ile başlayan bu araştırmanın teorik kısmı sırasıyla kolektif travma ve travmanın nesiller arası aktarımı; kolektif travma ve siyaset arasındaki ilişki ve Dersim 38'in seçilmiş travma olarak değerlendirilmesinden oluşur. Yöntem bölümünde, çalışmada kullanılan iki ölçek (Olay Kontrol Listesi, Kolektif Benlik Saygısı Ölçeği) ve katılımcıların demografik bilgileri yer alır. Son olarak makale, travmatik bir kolektif deneyim olarak Dersim 38'i, onun kimlik ile ilişkisini ve Dersim 38'in gündelik siyasete nüfuz etme biçimini destekleyen ve ampirik kanıtların analizini de içeren bir tartışmayla son bulur.

a. Dersim 38

Başta Kızılbaş-Aleviler olmak üzere birçok farklı dini inanca ve bunun yanı sıra Ermeni, Kürt, Zaza ve Türkmen gibi çeşitli etnik kökenlere ev sahipliği yapan Dersim (Gündoğan ve Gündoğan, 2019), Cumhuriyetin kurulmasının ardından 1930'lu yıllarda uygulanmaya başlanan "Türkleştirme" politikalarının hedeflerinden biri olur (Aydın'dan aktaran Aslan vd. 2013). 1935 yılında yürürlüğe giren "Tunceli Vilayetinin İdaresi Hakkında Kanun" ile adı Tunceli olarak değiştirilen ve o tarihten itibaren ismi artık resmi olarak kullanılmayan Dersim'in dinsel ve etnik heterojen yapısı, önce Osmanlı sonra Cumhuriyet dönemi ile "sorunlu" ilişkiler yaşamasına neden olur (Tosun ve Bal'dan aktaran Aslan vd. 2013). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla etnik bir boyut kazanan Dersim, "Türklüğe uzak mesafede konumlanmasıyla" (Tosun ve Bal'dan aktaran Aslan vd. 2013) dikkat çeker ve Cumhuriyet hükümeti 1926 yılından itibaren asker ve sivil bürokratlara Dersim ile ilgili raporlar hazırlatır (Hallı ve Kalman'dan aktaran Gündoğan ve Gündoğan, 2019). Farklı zamanlarda hazırlanan raporların ortak konusu, yörenin coğrafi özellikleri, ulaşım zorlukları ve bölgede hâkim olan aşiret düzenidir (Toprak, 2012). Abdülhalik Renda ve Necmettin Sahir Silan'ın raporları Dersim'de aşiret reisi, bey ve ağaların bölgede iktidarı ele geçirdiğinden ve yöredeki kargaşa ve eşkıyalığın sorumlusunun aşiret reisleri olduğundan söz eder (Toprak, 2012: 546-566). Dersim'deki dağlar, "doğal bir engel olarak büyük imparatorlukların bile çoğunlukla ötesine geçemediği bir duvar" olarak tarif edilmiştir (Aksoy, 2009: 55). Uluğ'a (1931) göre Dersim, kapalı memleket denilen Tibet'ten bile daha kapalıdır. Önemli yolların teğet geçtiği ve engebeli ormanlık arazisi ile tarıma elverişli olmayan Dersim, "işgal edilip yerleşilmek istenen bir bölgeden çok kontrol edilmek istenen jeo-politik bir alan" (Aksoy, 2009: 64), iktidarların dışında kalanların "itildiği" bir merkez; "politik bir sığınak ve potansiyel bir karşı duruş mekânı" şeklinde tanımlanır (Aksoy: 81). Jandarma Umum Kumandanlığının 1932 yılındaki raporunda Dersim, "asırlarca nüfuz edilmemiş, hükümete mühim gaileler çıkarmış, mutadî şekavet olan mütecaviz ve soyguncu unsurları havi bir kıt'a" olarak tasvir edilir (Jandarma Umum Kumandanlığı Raporu, 1932: 239). Dersim'in "geriliği ve barbarlığı", ulus-devlet inşa sürecindeki Türkiye Cumhuriyeti'nin "ilerilik ve medenilik" vasfına uymaz (Bora'dan aktaran Aslan vd. 2013: 78).

Dersim ile ilgili hazırlatılan raporlarda, ıslahın ilk safhasını:

"Ana yolların inşası, silahların toplanması, reislerin, bey ve ağaların, seyitlerin bir daha gelmemek üzere Garbi Anadolu'ya nakli, reisler alındıktan sonra halkın da en şerir olanlarının Dersimden çok uzak ovalara sevki ve öz Türk köyleri içerisinde dağıtılması, Dersimde kalacak olanları da reislerden istirdat olunacak araziye bağlamak teşkil eder" (Jandarma Umum Kumandanlığı Raporu, 1932:241).

Yine aynı raporda "Bu Tedbirlerden Sonra Dersimde" başlığı altında;

"...Dersim'e en iyi memurların tayini; propagandaya kuvvet verilmesi ve Türklüğün telkini, Kürtçe yerine Türk dilinin ikamesi için ilmi ve idari tedbirlerin alınması" yer alır (Jandarma Umum Kumandanlığı Raporu, 1932: 242).

Dersim'deki "sihirli din", Alevilik, özellikle İslam'dan farklılıkları farklı dönemlerde yazılan raporlarda sık sık vurgulanır. Bora'dan aktaran Aslan vd. (2013:89), Hasan Reşit Tankut'un yazdıklarında Dersim Aleviliğinin "Şeriat ve Allah kanunları olmayan" ve "insana tapma eğilimleri olan" bir "başkalık" üzerinden tasvir edildiğinden bahsederler. Alevilik, Dersim'in "öteki" olarak konumlandırılmasına neden olurken, baskın Alevi Kürt/Zaza nüfusu "çifte ötekilik" durumu yaratır (Tosun ve Bal'dan aktaran Aslan vd. 2013: 133). Gezik'e (2020: 64) göre, Kürt Alevilerinin dinsel örgütlenmelerinin merkezi kabul edilen Dersim, Türkiye'de pek de kabul görmeyen Alevilik ve Kürtlük gibi kimliklenme süreçlerini bir arada barındırmasıyla dikkat çeker. "Kapısını benzersiz bir inatla içerden kilitlemiş Dersim'i" terbiye etme teşebbüsleri Cumhuriyetten önce hep yarım kalırken, Uluğ (1931), Cumhuriyetin, "içeriden kilitlenmiş feodal Dersim'den kuru bir itaat değil, Cumhuriyet hayatına tam uyum" (s. 41) beklendiğini vurgular ve ekler "Dersim elbette kendiliğinden adam

olmaz. Ne yapacaksa yine devlet yapacak, onu adam edecektir.” (s. 68). İdealize edilen ulus-devlet imajına uymayan Dersim, “ulusal sınırlar içindeki en büyük sorun” (Göner, 2017: 1), “acilen medenileştirilmesi gereken bir çıban” olarak adlandırılır (Hallı’dan aktaran Gündoğan ve Gündoğan, 2019: 27). Devlet söyleminde “yabancı” olarak tanımlanan Dersim (Göner, 2017: 1), “ıslah edilmesi”, “boyun eğdirilmesi”, “ele geçirilmesi”, hatta “kolonize edilmesi” gereken bir coğrafya olarak tasvir edilir (Aygün’den aktaran Aslan vd. 2013: 131). “Ehlileştirilmesi, disiplin altına alınması ve kontrol altında tutulması” gereken Dersim, bir tür “Pandora’nın kutusu” dur (Aslan’dan aktaran Aslan vd. 2013: 263).

4 Mayıs 1937’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde Bakanlar Kurulu’nca “Tedip ve Tenkil Operasyonu” adı altında kabul edilen kararlar (Aygün, 2009) bölgede “uzun süreli katliamlar ve insanları yerlerinden etme politikaları uygulanır” (Göner, 2017: 1). 1937 yılında başlayan ve 1938 yılında sona eren operasyonda, resmi rakamlara göre öldürülen ve sürgün edilenlerin sayısı tam olarak bilinmemekle birlikte; 13160 kişinin öldürüldüğü ve 11.818 kişinin ise batı illerine sürgün edildiği tahmin edilmektedir (Hallı’dan aktaran Gündoğan ve Gündoğan, 2019: 23-24).

“...O yıl leş kargası, kerkenez, karakuş, kuzgun, çaylak, çakal, sırtlan, yılan, çıyan tekmiş leşçil mahlûkat insan etine doydı...” (Yağan, 2019: 19).

Yetmiş yıllık baskı ve yasaklar nedeniyle resmî ideoloji ve tarih tezinde “isyani bastırma hareketi” olarak geçen Dersim 38, Cumhuriyet’in kara kutusuna benzetilir (Gündoğan ve Gündoğan, 2019). 74 yıl sonra açılan sınırlı arşivler ve Dersim 38 tanıklarıyla yaptıkları görüşmeler sonrasında Nezakat ve Kazım Gündoğan, yaşananların bir isyan olmadığı sonucuna varır:

“Bu harekât; Türkleştirme, Sünnileştirme ve hatta etnik temizlik amaçlı askeri, siyasal, sosyal ve kültürel boyutları olan bir politikanın ürünüydü. Bölgede isyanı bastırma gerekçesiyle büyük bir katliam yaşandı. Birçok aile Anadolu’nun başka bölgelerine sürgüne gönderildi.... Bugüne kadar bilinmeyen konulardan biri, bu tarihlerde Dersimli kızların asker ve sivil bürokrasideki ailelere evlatlık olarak dağıtılmasıdır. Hükümet bu yolla çok sayıda Alevi Kürt ve Zaza çocuğu Türk-Sünni kültürüyle asimile etmiştir” (Gündoğan ve Gündoğan, 2019: 23-24).

Toprak, 1937-38 Dersim Harekâtı’nı ulus-devlet çatısı altındaki bütünleşme sürecinin bir parçası olarak Cumhuriyetin “uygarlaştırma görevi” (2012: 536) çatısı altında değerlendirir: 1921 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile Cumhuriyet, medenileşme görevinin gerekli olduğu üniter bir ülke hayalini kurar ve bu dönemdeki en büyük sorun Dersim de dâhil olmak üzere ulaşılması zor bölgelerin milletle bütünleştirilmesidir (Toprak, 2012: 539-540). Toprak; ayrıca, Cumhuriyet rejiminin homojen bir toplum inşa etme sürecinin o yılların tarihsel bağlamı dışında anlaşılması gerektiğini ve Dersim 1937-38 Harekâtında etnik kaygının arka planda olduğunu ve ülkenin güvenliğinin ön planda olduğunu savunur.

2. “SEÇİLMİŞ” KOLEKTİF TRAVMA, TRAVMANIN NESİLLER ARASI AKTARIMI

Alexander (2004) , 20. yüzyıl itibarıyla, önce batı toplumlarında, sonra da dünyanın geri kalanında bir şiddet eylemi ya da bir olay nedeniyle “travmatize olma” halinden söz edilmeye başlandığını belirtir. Bu “travma dili” insanların sadece kendilerine değil, aynı zamanda parçası oldukları topluluğa olanları açıklamak için de kullanmaya başlar. (Alexander’dan aktaran Alexander vd. 2004: 2). Sonuç ve etkileri zaman içerisinde devam eden bir deneyim olarak travmanın (Piager’den aktaran Elliott ve du Gay, 2009), psikoloji alanında yaygın olan bireysel perspektifine ek olarak, kolektif yönü de dikkat çekmeye başlar. Bireysel ve kolektif travma arasındaki fark Erikson (2004) tarafından kavramsallaştırılır:

“Bireysel travma ile, kişinin etkili bir biçimde tepki veremeyeceği, ani ve acımasız bir güçle kişinin savunmasını aşan psişeye olan bir darbeyi kastediyorum.... Öte yandan, kolektif travma ile, insanlar

arasındaki bağları ve hâkim olan toplumsallık duygusunu zedeleyen, toplumsal yaşamın temel dokularına olan bir darbeyi kastediyorum. Kolektif travma, ondan muzdarip olanların farkındalığına yavaş ve hatta sinsice işler, dolayısıyla normalde travmayla ilişkilendirilen ani olma niteliğine sahip değildir. Ama yine de bu bir tür şok, topluluğun artık etkili bir destek kaynağı olarak var olmadığını ve benliğin önemli bir bölümünün kaybolduğunun yavaş yavaş fark edilmesidir..." (Erikson'dan aktaran Alexander vd. 2004: 4).

Kolektif travma, Hirschberger'e (2018:1) göre, yalnızca tarihsel bir vaka veya korkunç bir durumun anısı olmaktan ziyade, onu anlamlandırma çabası ve gruplar arasında ve içinde sürekli müzakere edilen bir süreçtir. Alexander (2004:1), kültürel travma teorisi adı altında bir kolektif travma modeli önerir: "herhangi bir topluluğun üyeleri, grup bilinçlerinde silinmez izler bırakan, hafızalarını sonsuza dek etkileyen ve gelecekteki kimliklerini temel ve geri dönülmez şekillerde değiştiren korkunç bir olaya maruz kaldıklarını hissettiklerinde kültürel travma ortaya çıkar". Kolektif travma ile başlayan süreç toplumsal hafızaya dönüşür ve nihayetinde toplulukların kim olduklarını ve nereye gittiklerini yeniden tanımlamalarıyla sonuçlanır (Hirschberger, 2018: 1).

Koh (2021: 115), kolektif travmanın tek bir bakış açısı veya disiplinle ele alınamayacak kadar çok boyutlu, çok yönlü bir sorun olduğunu; birçok disiplinin onu anlamlandırmaya katkıda bulunduğunu belirtir ve kolektif travmanın anlaşılması için farklı perspektiflerin entegrasyonunu önerir. Travma teorisinin psikoanalitik yaklaşımı, "dış sarsıcı olay ile bireyin içsel travmatik tepkisi arasında bilinçdışı duygusal korkuları ve bilişsel olarak çarpıtılmış savunma mekanizmaları" yerleştirir (Alexander vd. 2004: 5). Bu yaklaşıma göre, insanların başına kötü şeyler geldiğinde, o kadar korkabilirler ki "travma deneyiminin kendisini" gerçekten "bastırabilirler"; doğrudan biliş ve rasyonel anlayışı harekete geçirmek yerine, travma yaratan olay kişinin hayal gücünde ve hafızasında çarpıtılır ve travma hakkındaki gerçek yalnızca "farkında olmadan" algılanır: "Travmatik duygu ve algılar, o halde, yalnızca olayın kendisinden değil, aynı zamanda onu bastırılmış halde tutma kaygısından kaynaklanır" (Alexander vd. 2004:5).

Holokost'tan kurtulanlar ile yaptığı görüşmelere dayanarak travmatik deneyimlerin uyandırdığı duyguları isimlendirmenin yolunu arayan Gampel'den aktaran Orozco ve Suárez, (2000:50), Freud'un "bastırılmış olanın geri dönüşü"nü ifade etmek için kullandığı "tekinsiz"(uncanny) terimine başvurur. Tekinsizlik kavramı Gampel tarafından "kelimelerle ifade edilemeyen korkutucu deneyimleri" içerecek şekilde genişletilir; tekinsiz deneyim, Gampel'in deyişiyle "hatırlama ve unutma arasındaki bir diyalektiğe karşılık gelir" (49). Gampel (aktaran Orozco ve Suarez, 2000: 50) kolektif travmaları yaşayanların daha önceki bildikleriyle bağdaşmayan, akıl almaz ve gerçek dışı bir durumla karşı karşıya kaldığını ve artık kendi gözleriyle gördüklerine tam olarak inanmadığını ve yaşadıkları gerçek dışı durum ile kendi hayal güçlerinden kaynaklanan korkuları ayırt etmekte zorlandığını belirtir. Tekinsizlik, gizli olanı görünür, tanıdık olanı da garip ve korkutucu hale getirir. Tekinsiz hissetmek (*feeling uncanny*) kaygının özel bir şeklidir; egonun kendisini tehdit eden bir durumla karşılaştığında gönderdiği bir uyarıdır (Orozco ve Suárez, 2000: 50-51). İskoç psikiyatrist Laing tarafından ortaya atılan ve İngiliz sosyolog Giddens tarafından geliştirilen "ontolojik güvenlik teorisi" (*ontological security theory*), Innes ve Steele tarafından kolektif travma ile ilişkisi üzerinden değerlendirilir; "tutarlı bir benlik arayışı, başkaları tarafından tanınma ve onaylanma arzusu" ile ilgili olan ontolojik güvenlik, kolektif travmalar ile radikal bir ontolojik güvensizlik biçime dönüşür (Innes ve Steele'den aktaran Resende ve Budryte, 2012:34).

Etnik grupların psikoanalitik tarihleri üzerine araştırmalar yapan Volkan (2005:67), kolektif travmaları "seçilmiş örselenme/travma" (*chosen trauma*) terimi ile formüle eder; seçilmiş örselenme/travma, bir grubun şiddetli bir "ortak" kayıpla ve umarsızlık duygusuyla yüzleştiği, "paylaşılmış" alçalma ve incinme duygularına

yol açan bir olayın “zihinsel temsili” olduğunu ifade eder. Gruplar geçmişlerinde pek çok travmatik olayla boğuşmuş olabilir, ancak bazıları, “seçilmiş olanlar”, nesiller arasında yüzyıllar boyunca paylaşılır, canlılığını korur ve grubu bir arada tutar (Volkan, 1998). Seçilmiş travmalar, aynı zamanda grupların aidiyet duygusunu yoğunlaştırarak mevcut siyasi çatışmalar üzerinde güçlü bir psikodinamik role sahiptir (Volkan, 2005).

Gampel (2000), kolektif travmaların sadece kurbanlarının iç dünyasında “yuva” yapmadığını, aile ve nesiller arasında aktarıldığını belirtir. Gelecek nesillere duygusal zarar vermeye devam eden travmatik deneyimler, Gampel tarafından “radyoaktif sızıntı”ya (*radioactive leakage*) benzetilir. “Hayatta kalanların çocukları, iç ve dış gerçekliğin sağlıklı bir şekilde ayrılmasını baltalayan anlaşılabilir korkuları ve endişeleri içselleştirirler” (Gampel’den aktaran Robben ve Suárez-Orozco, 2000:44). Benzer şekilde Volkan, paylaşılan travmanın zihinsel temsilinin sonraki kuşaklara, farklı şiddet dereceleriyle de olsa, aktarıldığını belirtir. Seçilmiş travmaların kuşaktan kuşağa aktarımı, kuşaklar arası sempati ile ilgili değildir; kurtulanların “incinmiş öz benlik imgelerini” çocukların çekirdek kimliklerine “yatırdıkları” bilinçdışı bir süreçtir (2000:68). Utanma ve alçalma duygularından, hakkını savunamama, yas tutamama halinden kurtulmak için incinmiş kişi, kendi imgesini çocuğun gelişmekte olan kimliğine yatırmaktadır, böylelikle ebeveynin öz benlik imgesi çocukta yaşamaktadır. Örselenen grupta farklı ebeveynler tüm incinmiş öz benlik imgelerini “aynı olaya” gönderme yaparak çocuklarına aktardıkları için “paylaşılan” bir trajedi imgesi gelişir. Zamanla gerçek trajedinin zihinsel temsili, geniş grup kimliğinin bir ögesi haline gelir, belirtecin görünmeyen gücü grup üyelerini bir arada tutar. Seçilmiş örselenme, bir grubun ortak belleğinde kuşaklar boyunca sessiz kalabilirken, grubun kimliğinin tehdit edildiği stres durumlarında yeniden canlanabilir ve sanki olay daha dün olmuş gibi yaşanır (Volkan, 2005).

3. KOLEKTİF TRAVMA, KİMLİK VE SİYASET

İnsan deneyiminin uç noktalarını temsil eden travmalar, kolektif kimliklerin en yoğun şekilde devreye girdiği olaylardır (Misztal, 2003:139). Grup kimliklerinin oluşumunun arkasındaki mekanizmaları anlamak, travma ve biçimlendirdiği hafızayı analiz ederek ve kesiştikleri noktaları keşfederek mümkün olur (Resende ve Budryte, 2014). Travmanın hafızası, anlam arayışını harekete geçirerek grup özdeşleşmesini arttıran nesiller arası bir kolektif benliğin inşasını sağlar (Hirschberger, 2018). Volkan (2008), geniş grup kimliğini seçilmiş travmalar aracılığıyla analiz eder; büyük gruplarda bireylerin çoğu grubun diğer bütün üyeleriyle asla karşılaşmamış ve karşılaşmayacak olsa da seçilmiş travmaların grup üyeleri arasında bir aidiyet duygusu geliştirdiğini vurgular. Volkan’a (2005) göre travmanın etki ve sonuçları bölgesel kalmaz, aynı geniş grup kimliğine mensup bireyler, aynı acı ve öfkeyi hissedebilirler; dolayısıyla, nerede yaşadıklarına bakılmaksızın travmalar, geniş grup içerisindeki bireyleri duygusal bağlarla birbirine bağlar. Afro-Amerikan kimliğinin oluşumunda kültürel travma kavramını araştıran Eyerma’nın (2001) göre, kültürel travma olarak kölelik, tüm Afrikalı-Amerikalıların kimlik oluşumunu etkiler ve bir "biz" oluşumu süreci anlamına gelir; Köleliğin travmatik deneyimi, tüm Afrikalı-Amerikalılar tarafından doğrudan deneyimlenen bir şey olmasa da kolektif kimliğin merkezi haline gelir ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki tüm Afrikalı Amerikalıları, köle deneyimi yaşasın ya da yaşamassın, birleştirir..

Kolektif kimliği şekillendiren travmalar, güncel siyasetin nasıl biçimlendiği ve yürütüldüğünde etkilidirler. Geçmişin günümüz siyasetinde bir kaynak haline nasıl geldiği ve bugünde nasıl kullanıldığını üzerine çalışan Jasiewicz (2015), kolektif siyasi eylemlerin şekillenmesinde geçmiş ve bugünün etkileşiminden bahseder. Koh’da (2009) benzer şekilde, zamanın doğrusal boyutuna göre tarihsel kabul edilen travmaların “psikolojik olarak zamansız” olduğunu belirtir. Yıllar öncesinde yaşanmış travmatik bir olay ile yeniden karşılaşıldığında bu olay, geçmişin tarihsel bir vakası olarak değil de şimdide meydana gelen bir hadise olarak yeniden yaşanabilir. Travmanın zamansızlığı, büyük bir grubun günümüzün bir krizine sanki onları geçmişteki kritik bir

olaya geri götürüyormuş gibi tepki vermesi şeklinde gözlemlenebilir. Volkan, (2005:70) ise bu süreci “zaman çökmesi” olarak isimlendirir; grup kimliğinin tehdit edildiği durumlarda seçilmiş travmalar yeniden canlanabilir ve sanki daha dün olmuş gibi yaşanabilir. Geçmişe ilişkin duygular, algılar ve beklentiler güncel olaylara büyük oranda karışır

4. SEÇİLMİŞ BİR TRAVMA OLARAK DERSİM 38

Çok sayıda askerî harekâta, sıkıyönetime, sürgüne, ambargo ve katliama maruz kalan Dersim (Tosun ve Bal’dan aktaran Aslan vd. 2013), herhangi bir coğrafi terim olmanın ötesinde “derin toplumsal tahribatla belleklerde yer etmiş toplumsal ve kültürel bir varlığa” işaret eder (Aslan, 2010:9). Dersim 38, onu doğrudan tecrübe etmiş birincil kuşaklardaki yıkımlarının yanında sonraki kuşaklarda yaşam boyu devam eden olumsuz “psikososyal” etkiler yaratır (Karatay & Günderci, 2023). Sonraki kuşaklar, “köksüzlük” duygusu başta olmak üzere, önemli psikolojik travmalara maruz kalır (Karatay vd., 2017:82). Dersim 38’in ikinci ve üçüncü kuşağı, 38 ile ilgili travmalara yoğun derecede maruz kalmaya bağlı olarak “öfkeli hissetmek, öfkeyle nasıl başa çıkılacağını bilememek, kabuslar nedeniyle uyuyamamak” gibi duygu ve deneyimlerini ifade ederler (Çelik, 2013:144). Arslan (2016), hem Dersim 38 tanıklarıyla yaptığı görüşmeler hem de döneme ait belgelerin analizi sonucu, bölgede fiziksel ve cinsel şiddet, sürgün ve zorla evlatlık alınma/zorla eğitime tabi tutulma gibi olayların yaşandığını belirtir; yöre halkının çocuk, kadın ve aile yakınlarının birer isyancı gibi düşünülerek askeri şiddetin hışmına uğradığına vurgu yapar; kız çocuklarının ailelerinden alınarak Türk ve Sünni kültürüne göre yetiştirilmesi amacıyla subaylara verildiğini dile getirir. Dersim 38, ardında dehşetengiz bir travma ve soyağacı parçalanmış bir nesil bırakır (Arslan, 2022a). Dersim 38’in sonraki nesillerinin bugünkü yaşamları ile 38 arasında bağlantı kurduğu, kendilerini “Dersimli” olarak tanıtmak istedikleri ve başta güvenlik güçleri olmak üzere yetkililere karşı güvensizlik hissiyatı besledikleri de bilinmektedir (Çelik, 2013: 145). Göner (2017), Dersimli üç kuşağı (38’in oluşturduğu tanıklar, 1960-1970’lerde sol hareket içinde büyüyen çocuklar ve 1990’larda kendi kimliğini devlet terörü üzerinden yorumlayan torunlar) hayat anlatıları üzerinden inceler; her üç kuşağın da devlet şiddetine maruz kaldığını ve devlet söylemindeki dönüşümlere rağmen devletin üç kuşak tarafından “aynı baskıcı yapı” da algılandığını belirtir. Toplumsal belleğin yokluğunda bu baskıcı devlet imajı, kolektif kimliği şekillendiren bir tarih bilinci olarak sonraki Dersim kuşaklarına aktarılır (Göner, 2017). Dersim 38 sonrası bölgedeki toplumsal olaylar, örneğin 1994’te Dersim köylerinin boşaltılması, Dersimlilere “yeniden travmatize olma” halini yaşatır ve 38’in devamı gibi deneyimlenir (Karatay vd., 2017).

“Dersim’de isyan mı oldu, katliam mı?” tartışmalarının uzunca bir süre tartışıldığı Dersim 38 meselesi, farklı zamanlarda güncel siyasetin önemli araçlarından biri olur, 2009 yerel seçimleri ya da 2010 Referandumunda olduğu gibi, Dersim 38 bir “tatbikat alanına” dönüşür (Aslan, 2010:10). 2009 yılında, 1938’de yaşananların bir isyan olduğunu savunan CHP’li Onur Öymen, o zaman henüz genel başkan olmayan Kılıçdaroğlu tarafından istifaya davet edilir (“Öymen gereğini yapmalı”, 2009). “Dersim coğrafyasında yaşanan olay, bir insanlık dramıdır. Bu bölgede yaşayan insanlar, o dönemin acılarını, o dönemin kaybolan hayatlarını, o dönemin ağıtlarını dinleyerek bugünlere geldiler” (Kılıçdaroğlu, 2009) diyen Kılıçdaroğlu’nun istifa çağrısı karşılık bulmaz (Zırh ve Akçınar’dan aktaran Aslan, 2010:48). 14 Ağustos 2010 tarihinde Recep Tayyip Erdoğan’ın “Dersim köylerini kim bombaladı? Zamanının, o zamanki Cumhurbaşkanı’nın emriyle... Kimdi? İsmet İnönü, CHP’nin başındaydı. Yani CHP bombaladı” konuşması Dersim 38’i bir kez daha Türk siyasetinin gündemine getirir ve siyasetin sol yelpazesinde yer alan Alevilerin, Dersim 38’i “isyan” olarak dillendiren CHP yerine ona “katliam” diyebilen AKP’yi desteklemeleri beklenir (Zırh & Akçınar’dan aktaran Aslan vd., 2013:49). Yerel ile merkez arasındaki uzlaşmazlığın derinleştiği olay olarak kabul edilen Dersim 38 (Orhan’dan aktaran Aslan vd. 2013), Dersimlilerin, merkezi otoritesinin Dersim’deki her politikasının önceliğinin “mekânın denetimi” (Aslan vd. 2013: 263) olduğu konusunda bir algı geliştirmesine sebep olur ve

bu sebeple Dersim'deki barajlar, HES'ler, GAP ya da diğer projeler, Dersimliler tarafından "bölgeye yönelik bir yatırım olarak değil, modern devletin denetleme pratiklerinin bir devamı olarak" görülür.

5. YÖNTEM

Niteliksel görüşmeleri standartlaştırılmış araçlarla (Olay Kontrol Listesi ve Kolektif Benlik Saygısı Ölçeği) birleştiren karma yöntem yaklaşımını kullanan bu çalışma; yaş, cinsiyet ve kuşak farkı gözetmeden Bilgilendirilmiş Onam Formu çalışmaya katılmayı kabul eden tüm Tuncelili (Dersim) katılımcılarla yürütülmüştür. Çalışmanın Etik Kurul Onayı, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından verilmiştir. Çalışma, 17 Haziran 2022- 22 Ağustos 2023 tarihleri arasında ulaşılan katılımcılarla yürütülmüştür. Nitel, açık uçlu görüşmelerde, katılımcılara (a) Dersim 38'i ilk nasıl ve kimden öğrendikleri, (b) Dersim 38'i hatırladıkları zamanki duyguları, ve (c) son zamanlarda onlara Dersim 38'i hatırlatan ya da Dersim 38'i sanki tekrar yaşıyormuş gibi hissettiren olay/olaylar sorulmuştur.

a. Örneklem

Araştırma yaşları 21 ile 70 arasında değişen ($M = 39.05$, $SS = 10.99$) toplam 57 Tunceli(Dersim) (30 erkek, 27 kadın) ile gerçekleşmiştir. Örneklem % 63'ü ($n=36$) Tunceli doğumludur, %33'ü ($n=19$) Türkiye'de Tunceli dışında bir ilde ve diğer katılımcılar ($n=2$) Türkiye dışında bir ülkede doğmuşlardır. Katılımcılar ikamet ettikleri yere göre gruplandırıldığında, 34'ünün Türkiye'de Tunceli dışında bir ilde (yüzde 59,6), 15'inin yurt dışında (yüzde 26,3) ve geri kalan 8 kişinin de (yüzde 14) Tunceli'de ikamet ettiği görülmüştür.

b. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın niceliksel bölümünde aşağıdaki test araçları kullanılmıştır:

- i. **Olay Kontrol Listesi:** 1991-1995 Hırvatistan Savaşına göre düzenlenmiş olay kontrol listesi (*War Event Checklist*; Svob vd. 2016), çalışmanın amacına uygun olarak Dersim 38'e göre uyarlanmıştır*. 10 maddelik bir listeden oluşan veri toplama aracı, Dersim 38 sırası ve/veya sonrası yerinden edilme, sevdiklerinden ayrılma, Dersim 38 sırasında herhangi bir şiddet olayına tanık olma gibi durumları içermiş; katılımcılar evet, hayır veya emin değilim şeklinde yanıt vermiştir. Kontrol Listesi, öncelikle, katılımcıların ebeveynlerinin (Dersim 38'in 1. ya da 2. Kuşağı) Dersim 38 sırası ve/veya sonrası travmatik olaylara maruz kalma derecelerini göstermesini sağlamak için bir geçerlilik ölçütü olarak kullanılmıştır. Olay Kontrol Listesine, Dersim 38 sonrası kuşakların aile üyelerinin travma deneyimlerini ölçmek amacıyla başvurulmuştur.
- ii. **Kolektif Benlik Saygısı Ölçeği:** Ölçek, kişinin etnik grubuyla ilişkili pozitif benlik saygısını ölçmek için tasarlanmıştır. Tüm sorular 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum) 7'ye (Kesinlikle Katılıyorum) kadar değişen 7'li likert ölçeğinde yanıtlanmıştır. Ölçek Dersimlilerin olumlu grup özdeşleşmesini ölçmek için kullanılmıştır.

* Travma alanında dil geçerliliği yapılmış ve Türkçe olarak yaygın kullanılan "DSM - 5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi, Travma Değerlendirme Formu, ACE Ölçeği, Peritratmatik Dissosiasyon Ölçeği...vb" ölçekler bireysel travma ve etkisini ölçme amacıyla oldukları için, kolektif travma ve onun nesiller arası aktarımını analiz etmek için uygun değildi. Bu sebeple, olayı "direkt" yaşamamış sonraki travma kuşaklarının ailelerinin travmatik deneyimlerini öğrenmek için Svob ve arkadaşlarının (2016) bu amaçla kullandığı War Event Checklist'e başvuruldu ve tercümesi Gökçe Ergin Cemal (2023) tarafından yapıldı.

6. BULGULAR

Öncelikle katılımcılardan ailelerinin hayatında meydana gelmiş en önemli olduklarını düşündükleri toplumsal olaylardan en az üç tanesini sıralamaları ve bu olayları kendilerine göre en önemliden başlayacak şekilde yazmaları istenmiştir. Ardından sırasıyla Olay Kontrol Listesi, Kolektif Benlik Saygısı Ölçeği ve bazı demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, yaşanılan şehir vb.) sorulmuş, araştırma açık uçlu sorularla (Dersim 38'i ilk nasıl ve kimden öğrendikleri, Son zamanlarda Dersim 38'i hatırlatan olay ya da olaylar ve Dersim 38'i hatırladığında hissedilen duygular gibi) sonlandırılmıştır.

a. Kolektif Travma Olarak Dersim 38, Nesiller Arası Aktarım, Kolektif Kimlik

Katılımcılardan ailelerinin hayatında meydana gelen en önemli toplumsal olayları belirtmeleri istendiğinde, katılımcıların 22'si (%38,6) Dersim 38'i ebeveynlerinin hayatındaki en önemli toplumsal olaylardan biri olarak hatırlarken, 17'si (% 29,8) Dersim 38'i ebeveynlerinin hayatındaki en önemli toplumsal olay olarak belirtmiştir. Tablo 1'de görüldüğü şekilde katılımcıların ortalama travma puan ortalaması $5,40 \pm 3,069$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Toplam Travma Puanının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standard Sapma
Toplam Travma Puanı	57	,00	10,00	5,40	3,07

Olay Kontrol Listesi, katılımcıların aile üyelerinin %70,2'sinin Dersim '38 sırası ve/veya sonrasında yakınlarının ölümü sebebiyle yas yaşadığını, % 66,7'sinin yerinden edildiğini, yüzde 66,7'sinin aşırı yoksunluk yaşadığını, yüzde 63,2'sinin sevdiklerinden ayrıldığını, yüzde 59,6'sının da şiddet olaylarına tanık olduğunu göstermiştir. Tablo 2'de gösterildiği şekilde, travma yaşantılarının ortalama puanları, katılımcıların aile üyeleri arasında en yüksek travma yaşantısının yakınlarının ölümü sebebiyle yas olduğunu göstermekte olup ($M=1,61$, $SS=.648$), bunu aşırı yoksunluk ($Ort1,51 \pm .65$), sevdiklerinden ayrılma ($1,40 \pm .842$), yerinden olma ($M=1,40$, $SD=.884$) ve şiddet olaylarına tanıklık etme ($M=1,39$, $SD=.796$) izlemiştir.

Tablo 2. Olay Kontrol Listesi- Travma Frekansları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Sevilen Birinin Kaybı	57	0	2	1,61	,65
Aşırı Yoksunluk	57	0	2	1,51	,76
Sevdiklerinden Ayrılma	57	0	2	1,40	,84
Yerinden Edilme	57	0	2	1,40	,88
Şiddet Eylemlerine Tanık Olma	57	0	2	1,39	,79
Göç Etme	57	0	2	1,33	,87
Herhangi bir Şiddet Eyleminin Kurbanı Olma	57	0	2	1,21	,86
Bombardımana Maruz Kalma	57	0	2	1,18	,84

Fiziksel Yaralanma	57	0	2	1,18	,80
Dersim 38'deki Şiddet Eylemlerine Dâhil Olma	57	0	2	,74	,76

Dersim 38'in nesiller arası aktarımını öğrenmek amacıyla katılımcılara Dersim 38'i ilk nasıl ve kimden öğrendikleri sorulduğunda verilen bazı yanıtlar şu şekildedir:

"Bu tür katliamları, soykırımları kimse oturup çocuklarına anlatmaz. Ama topluluk tarihinde bu türden olaylar olan her çocuk bir şekilde bilir bu acıları; ağıtlardan, fısıltılardan, anne babaların daima endişeli uyarmalarından, geçmişe ait her neşeli anının bir ah ile, sessizlikle bölünmesinden bilir. Sonra o ah'lar ve sessizlikler büyüme sürecinde bilgiye, bilince döner. Dolayısıyla geçmişine ilişkin farkındalık miladı çok az birey için mevcuttur. Benim böyle bir miladım yok mesela, hep biliyordum sanırım. Detaylanması belki zamanla olmuştur."

"Günlük konuşma içerisinde duyduklarım zaman içinde anlam bulmaya başladı. Tam bugün duydum ya da tam şu anda beni karşılarına alıp konuştular anlattılar olayları diyemem. Ancak yaşamın tüm alanına sirayet eden günlük konuşmalardan parçalardı aklımda topladıklarım. Belgeseller, kitaplar, evde sokakta konuşulan konular ben kimim sorusuna cevap arıyordu. Tam bir tarih veya kişi ismi veremem şu noktada."

"Küçükken ağıtlardan öğrendim."

"Babamdan öğrendim. 5- 6 yaşlarındayken babama neden dedem ve nenemin olmadığını sorduğumda onların devlet tarafından öldürüldüğünü söylemesiyle öğrendim."

"İlkokula giderken öğrendim, okula başlarken babaannem dedi ki, alevi olduğunu kimseye söyleme, ben de neden dedim, sonra gelip sordum. Nenem üstü kapalı bir şeyler anlattı. Sonra ben her şeyi öğrendim."

"Dedem hep anlatırdı."

"Ailemden öğrendim. Dersimli Kürt Alevisi bir aileye mensubum. Böyle konular sürekli konuşulur bilinçlendirme için."

"Pir'imizden ve Dayımın eşi yengemden/sütannemden"

Dersim 38'i hatırlayınca, katılımcıların yüzde 28,1'i karışık duygular (üzüntü, öfke ve nefret gibi) hissettiğini belirtmiştir; katılımcıların yüzde 14'ü Dersim 38'i hatırlayınca en yoğun duygularının üzüntü duyduğunu ifade etmiştir:

"... Sürekli bir tedirginlik hali..."

"Üzüntü ve korku"

"Öfke, nefret"

"Üzüntü, kin, öfke."

"Üzüntü, kızgınlık, kırgınlık ve terk edilmişlik."

"Acı duymak, çaresizlik, hesap sorma arzusu."

"Nefret."

"Acı ve dram"

"Acı, kabullenmeme, öfke"

"Hüzün, çaresizlik"

Etnik kimliğimle gurur duyuyorum, etnik kimliğim kim olduğumun önemli bir parçasıdır gibi ifadeleri içeren pozitif kolektif benlik saygısı ölçeği Tablo 3'te görüleceği şekilde katılımcıların toplam pozitif benlik ortalamasının yüksek bulunduğunu göstermektedir ($M= 4,32, SD=.85$).

Tablo 3. Pozitif Kolektif Benlik Ortalaması

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Pozitif Kolektif Benlik	57	2,00	6,00	4,32	,85

b. Travmanın Zamansızlığı: Dersim 38'i Bugünde Hatırlamak

Katılımcılara bugün Dersim 38'i hatırlatan ya da onu sanki tekrar yaşıyormuş gibi hissettiren olay/olaylar sorulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplar 7 ayrı kategoride gruplandırılmıştır: Dersim'in 38'inci Yıldönümü/Dersim 38 ile İlgili Belgeler, Belgeseller, Filmler (1), Ayrımcılık / Ötekileştirilme (2), Doğrudan Alevilere Yapılan Toplu Şiddet Eylemleri/Katliamlar (3), Kürtlere yönelik eylemler/ Kürtlerle ilgili siyasi olaylar (4), Dersim ve/veya Dersimlilere yönelik birden fazla olay (5), Yanıtsız/Belirtilmemiş (6) ve Diğer/İlgisiz/Kategori dışı (7).

Katılımcıların yüzde 31,6'sı onlara bugün Dersim 38'i hatırlatan ya da onu tekrar yaşıyormuş gibi hissettiren olay/olayları belirtirken "birden fazla olay" belirtmiştir; Dersim ve/veya Dersimlilere yönelik idari, politik ve etno-dinsel müdahaleleri içeren bu olaylar arasında "*Dersim'deki kolluk kuvvetlerinin davranış ve sayısı*", "*Kılıçdaroğlu'nun Çubuk'ta yaşadıkları*", "*Cem evlerine görevli atanması*", "*Dersim'deki inanç merkezlerine ve kutsal canlılara yapılan müdahaleler*" yer almaktadır. Katılımcıların yüzde 17,5'i Dersim 38'i Maraş, Sivas, 1994 köy boşaltmaları gibi doğrudan Alevilere yönelik toplu şiddet olayları ile hatırlarken, yüzde 15,8'i Dersim 38'i hatırlatan herhangi bir olay belirtmemiş, yüzde 14'ü Dersim 38'in yıldönümlerinin ya da Dersim 38 ile ilgili belge, belgesel ya da filmlerin Dersim 38'i hatırlattığını belirtmiştir. Katılımcıların yüzde 8,8'i ise Dersim 38'i Kürtlerle ilgili siyasi olaylarla hatırlamıştır.

"Öncelikle kapı işaretlemeler, siyaseten tamamen farklı kulvarda da olsa Kılıçdaroğlu'nun Çubuk'ta yaşadıkları, öğrencilik yıllarımdaki politik mücadelede ülkücülerle yaşadığımız kavgalar, sevdiğim sanatçıların, politikacıların, siyaset yapanların maruz kaldığı sistematik saldırılar (fiziksel ya da sözlü), kısaca haklı mücadelelerinde yalnız bırakılan kişi veya grupların hepsi bana 38'i yeniden hatırlatıyor."

"Orman yakma, kontrol noktalarında kimlik kontrolü, bölgedeki kolluk kuvvetlerin davranış ve sayısı, baraj yapma, Cem evlerine görevli atama, ilde cinayetlerin artması"

"Özellikle Aleviliğe ve Dersim'deki inanç merkezlerine ve kutsal canlılara yapılan müdahaleler, yeni nesillerin Aleviliğe uzak durması ve kültürel yozlaşma Dersim 38'i hatırlatmakta."

"Her Dersim 38 katliamının olduğu tarihin yıl dönemi"

"1994 köylerin yakılması ve boşaltılması"

"1994 köy boşaltma olayları yeni nesil ve köylüler üzerinde çok etkili oldu. Yeni bir 38 olayı gibi algılandı ve gerçekten kötüydü.30 yıla yakın bir süre geçmesine rağmen halen insanlar köylerine dönemediler."

"Kimyasal gaz belgeleri. Dedem dere kenarlarında çok ölü kuş gördüklerini anlatmıştı."

“38’den bu yana yapılan tüm Alevi katliamları, ev işaretlemler, Dersim’de kaybedilen katledilen insanlar, geçirtilen 38”

“Ezidilere yapılanlar.”

“Sivas katliamı, Maraş katliamı tekrar bu ülkede bu hadiseler olabilir hissettirdi.”

“Roboski, Suruç, Ankara Gar Katliamları...”

“Maraş ve Çorum katliamları, Gazi Mahallesi katliamı”

“Cem evlerine saldırılması, HDP şahsında Kürtlere siyaset yaptırılmaması, Rojava’da nerede ise her gün sihalar eli ile masum bir Kürdün öldürülmesi”

“Sivas olayı”

“12 Eylül, Ankara Katliamı, Suruç, bir sürü olay...”

“Yakın geçmiş için Madımak olayları”

7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Travmayı kolektif bir çerçeveden, özellikle de psikanalitik kuramdan analiz etmeye odaklanan bu çalışma, Dersimliler için “önemli bir kırılma noktası” (Aslan’dan aktaran Yağan, 2019:13) olarak kabul edilen Dersim 38’i, kolektif travma kavramına göre değerlendirmiş, onun geniş grup kimliği ile bağı ve günümüz siyasetine nasıl nüfuz ettiği üzerine yanıtlar aramıştır.

Çalışma, Dersim 38’in onu doğrudan tecrübe etmemiş nesilleri tarafından önemli bir toplumsal olay olarak hatırlandığını göstermektedir. Dersim 38’in sonraki kuşakları, doğrudan sorulmasa dahi Dersim 38’i ailelerinin hayatındaki en önemli toplumsal olay olarak “hatırlayabilmektedir”. Dersim 38 sırasında ve/veya sonrasında yaşanan olaylar detaylarıyla incelendiğinde, 38 sonrası Dersim kuşakları, aile üyelerinin Dersim 38 sırası ve/veya sonrasında sevilen birinin kaybı, aşırı yoksunluk, sevdiklerinden ayrılma, yerinden edilme, şiddetli gibi yoğun travma deneyimlerinden bahsetmektedir. Dersim 38 kolektif bir travmatik deneyim olarak hatırlanmakta bu da kolektif travma teriminin Dersimliler için geçerli olabileceğini göstermektedir.

Erikson’dan aktaran Alexander vd. (2004: 4) kolektif travmayı tanımlarken kullandığı şekliyle ifade edilecek olursak, Dersimliler için Dersim 38 “toplumsal yaşamın temel dokularını yıkan bir darbe”dir. Yine benzer şekilde, Alexander’ın kültürel travma teorisine göre değerlendirildiğinde, *Tertelenin* Dersimlilerin grup bilincinde kalıcı izler bırakan, hafızalarını sonsuza dek etkileyebilen ve gelecekteki kimliklerini geri dönülmez şekillerde değiştirebilen bir yıkım, kültürel bir travma olarak ele alınabileceği söylenebilir (Alexander’dan aktaran Alexander vd., 2004:1). Dersim 38, yalnızca tarihsel veya korkunç bir vaka olmaktan öte, onu anlamlandırma çabası ve Dersimliler arasında ve içinde sürekli müzakere edilen bir süreçtir (Hirschberger, 2018:1). 1938 ile başlayan süreç Dersimlilerin toplumsal hafızasına dönüşerek onların kim olduğunu yeniden tanımlamalarına imkân vermiş olabilir; bu yönüyle travmatik bir deneyim olarak Dersim 38, grup özdeşleşmesini artıran nesiller arası bir kolektif benliğin inşası olarak yorumlanabilir (Hirschberger, 2018).

Bulgular, Volkan’ın (2005) seçilmiş travma kavramına göre değerlendirildiğinde, 38’in Dersimliler için ortak kayıpların ve yoğun “paylaşılmış” incinme duygularının yaşandığı bir “zihinsel temsil” olduğu görülmektedir. Seçilmiş travma olarak Dersim 38, yıllar boyunca canlılığını korumuş ve etno-dinsel bir topluluk olarak Dersimlileri “nesiller arası aktarım yoluyla” bir arada tutmuştur (Volkan, 1998). Dersim 38’i doğrudan deneyimlememiş Dersim nesillerinin de sanki Dersim 38’i yaşamış gibi keder, acı ve öfke duygularını yoğun ifade ettiği görülmüştür. Bu noktada travmanın nesiller arası aktarımının etkili olduğundan

söz edilebilir. Önceki nesillerin travma ile ilgili çözümleyemediği duygu durumları -kayıplarla ilgili tutulamayan yas, utanma, hakkını savunamama- ve “incinmiş öz benlik imgeleri” sonraki Dersimli nesillerin çekirdek kimliklerine aktarılmış olabilir. Benzer şekilde, Gampel tarafından savunulduğu gibi Dersim 38’in sadece kurbanların iç dünyasında “yuva” yapmadığı ve Dersim nesilleri arasında aktarıldığı anlaşılmaktadır. Ağıtlar, fısıltılar, ebeveynlerin endişeli uyarımları ya da “geçmişe ait neşeli anların içindeki bir ah” nesiller arasında Dersim 38’in bir aktarımı olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Nitekim Arslan’ın (2022b:174-178) Tuncelili lise öğrencileriyle yaptığı yaptığı bir çalışmada Dersim 38’in belleklerde kuşaklararası aktarılıp tüm canlılığı ile yaşatıldığını somut şekilde kanıtlamıştır. Volkan’ın (1998; 2008) seçilmiş travma ve grup kimliği arasındaki ilişki analizlerinden yola çıkarak, Dersim 38’in zihinsel temsilinin, tüm Dersimlileri bir arada tuttuğunu ve Dersim kimliğine taşındığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu araştırma, Dersimlilerin kolektif kimlikleri konusunda olumlu bir tutum içinde olduklarını ve parçası oldukları bu etno-dini grubun mensubu olmanın benzersiz olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Dersimlilerin çoğu diğer Dersimlilerle fiziksel olarak bir araya gelmeyecek olsa da grup içerisinde bir aidiyet duygusu paylaşmaktadırlar (Volkan, 2008:4).

Dersim 38, aynı zamanda mevcut siyasi çatışmalar üzerinde güçlü bir psiko-politik role sahiptir (Volkan, 2005). Kılıçdaroğlu’nun adaylığı ile gündeme gelen Alevi ve Dersim kimlikleri tartışmalarında olduğu gibi mevcut zamanla etkileşime girerek “travmanın zamansızlık duygusu” (Koh, 2021) ya da “zaman çökmesi” (Volkan, 2005) kavramlarının Dersim 38 örneği için geçerli olabileceğini göstermektedir. Travmatik bir deneyim olarak Dersim 38, zamanın doğrusal boyutu açısından tarihsel olsa da psikolojik açıdan “zamansız”dır. 38’in zihinsel temsilinin grup kimliğinin tehdit edildiği durumlarda, *tekinsizlik* (Gampel, 1996) ya da *ontolojik güvenlik arayışı gibi* (Innes ve Steele’den aktaran Resende ve Budryte, 2012), yeniden canlanabildiği ve sanki olay daha dün olmuş gibi yaşanabileceği görülmektedir. Dersim 38’i hatırlamak, gündelik siyasette sosyal ve politik imalar üretir. “2019 yılında Çubuk’ta Kılıçdaroğlu’na yönelik linç girişimi”, “Türkiye’de Kürtlerin siyaset yapmasının engellenmesi”, Aleviliğe yönelik siyasi müdahaleler, Cemevlerine yönelik saldırılar, Dersim’deki baraj projeleri ve kutsal mekanları etkileyen orman yangınları, Dersim 38’in yıldönümleri, Maraş ve Sivas gibi doğrudan Alevileri hedef alan katliamların Dersim 38’in bir hatırlatıcısı haline geldiği görülmektedir (Karatay, vd., 2017). Dersim 38, yalnızca tarihi bir olay olmanın ötesinde, onu “sürekli” bir anlamlandırma çabasıdır. Dersim 38, çeşitli olaylar aracılığıyla - HES ve baraj projelerinin neden olduğu ekolojik tahribata karşı bölgedeki kitlesel reaksiyonlar (Orhan’dan aktaran Aslan vd. 2013:261) ve yakın zamanda Dersimli bir Alevinin cumhurbaşkanlığı adaylığı gibi- güncel siyasette yeniden yorumlanmakta ve mevcut meseleleri/algıları şekillendirmektedir.

4 Mayıs 2008’de Amerika Birleşik Devletleri’nin 44. ve “ilk siyahi başkanı” olan Barack Hussein Obama, köleliği kültürel travma olarak tecrübe etmiş Afrikalı-Amerikalılar için “yeni bir başlangıcın umudu” olmuştu; 14 Mayıs 2023 kritik seçimleri öncesi Alevi ve Dersimlilerin aynı umudu Kılıçdaroğlu için taşıdıklarını düşünmek zor olmasa da sonuç Aleviler ve Dersimliler için olumlu sonuçlanmamıştır. “Dersimli bir Alevi”, Cumhuriyetin ikinci yüzyılında Türkiye’nin 13. Cumhurbaşkanı olarak seçilmemiştir. Bundan sonra etno-dinsel kimlik (Alevilik, Kürtlük, Dersimlilik) talebi çerçevesinde 38’in nereye, nasıl konumlandırılacağını yeni siyasi tartışmalar belirleyecektir.

KAYNAKÇA

Aksoy, G. (2009). *Anadolu Aleviliği'nden Dersim'e*. İstanbul: Dipnot Yayınları.

- Akşener: Altılı Masa artık noter masasına dönüşmüştür, İYİ Parti buna boyun eğmeyecektir.* (2023, Mart 3).
Sol: <https://haber.sol.org.tr/haber/aksener-altili-masa-artik-noter-masasina-donustumustur-iyi-parti-buna-boyun-egmeyecektir-367603> adresinden alındı
- Alexander, J., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N., & Sztompka, P. (2004). *Cultural Trauma and Collective Identity*. California: University of California Press.
- Arslan, Y. (2016). Militarist Şiddetin Mağduru Olan Kadınlar: 1938 Dersim Olayları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 719-742.
- Arslan, Y. (2022a). 38, *Travma, İyileşme ve Annemin Yüzyılı*. Ankara: Kalan Yayınları.
- Arslan, Y. (2022b). *Resmi ve Sözlü Tarih Arasındaki Genç Hayatlar: Etkiler-Sonuçlar*. Ankara: Kalan Yayınları.
- Aslan, Ş. (2010). *Herkesin Bildiği Sır: Dersim, Tarih, Toplum, Ekonomi, Dil ve Kültür*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aslan, Ş., Hepkon, Z., & Aydın, S. (2013). *Dersim 'i Parantezden Çıkarmak*. İletişim Yayınları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aygün, H. (2009). *Dersim 38 ve Zorunlu İskan Telgraflar, Dilekçeler, Mektuplar, Fotoğraflar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Çelik, F. (2013). Intergenerational Transmission of Trauma: The Case of the Dersim Massacre 1937-38. A. Nanda, & P. Bray içinde, *The Strangled Cry: The Communication & Experience of Trauma* (s. 133-160). Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Dersim Jandarma Umum Kumandanlığı Raporu*. (1932). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Elliott, A., & du Gay, P. (2009). *Identity in Question*. California: SAGE Publications.
- Gezik, E. (2020). *Dinsel, Etnik ve Politik Sorunlar Bağlamında Alevi Kürtler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Göner, Ö. (2017). *Turkish National Identity and Its Outsiders: Memories of State Violence in Dersim*. New York: Routledge.
- Gündoğan, N., & Gündoğan, K. (2019). *Dersim'in Kayıp Kızları "Tertele Çeneku"*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning . *Frontiers in Psychology*, 9(1441), 1-14. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01441>
- In historic speech, Kılıçdaroğlu talks about his Alevi heritage, says Turkey will overcome identity politics.* (2023, Nisan 20). Duvar English: <https://www.duvarenglish.com/in-historic-speech-kilicdaroglu-talks-about-his-alevi-heritage-says-turkey-will-overcome-identity-politics-news-62242> adresinden alındı
- Jasiewicz, J. (2015). When the past matters: memory politics and ethnic relations in Poland. *Ethnic and Racial Studies*, 38(9), 1573-1590. doi:<https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1005640>
- Karatay, G., & Günderci, A. (2023). Tarihsel/Toplumsal Travmaların Kuşaklararası Psikososyal Etkileri: Dersim 38 Örneğinde Bir Olgu Sunumu. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 282-291.

- Karatay, G., Günderci, A., Demir, M., Güraslan Baş, N., & Çevik D Durmaz, Y. (2017). The Psych traumatic Effects of “Dersim 38” on the second and third generation. *Academic Research International*, 8(2), 78-88.
- Kılıçdaroğlu: *Sevgili evlatlarım, ben Aleviyim.* . (2023, 19 Nisan). Diken: <https://www.diken.com.tr/kilicdaroglu-alevi-olmaz-diyen-bu-sisteme-durust-olan-olur-diyecek-misin/> adresinden alındı
- Koh, E. (2021). The Healing of Historical Collective Trauma. *Genocide Studies and Prevention: An International Journal*, 15(1), 115-133. doi:<https://doi.org/10.5038/1911-9933.15.1.1776>
- Legendre, Y. (2023, Mayıs 12). https://www.lemonde.fr/en/opinion/article/2023/05/12/elections-in-turkey-by-claiming-to-be-an-alevi-kemal-kilicdaroglu-broke-a-taboo_6026483_23.html adresinden alındı
- Misztal, B. A. (2003). *Theories of Social Remembering*. Philadelphia: Open University Press.
- Öymen gereğini yapmalı. (2009, Kasım 16). Cumhuriyet: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/oymen-geregini-yapmali-99656> adresinden alındı
- Resende, E., & Budryte, D. (2014). *Memory and Trauma in International Relations. Theories, cases and discussions*. London and New York: Routledge.
- Robben , A., & Suarez-Orozco, M. (2000). *Culture under Siege Collective Violence and Trauma*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svob, C., Brown, N. R., Takšić, V., Katulić, K., & Žauhar, V. (2016). Intergenerational transmission of historical memories and social-distance attitudes in post-war second-generation Croatians. *Memory & Cognition*, 44(6). doi:<https://doi.org/10.3758/>
- Toprak, Z. (2012). *Darwin'den Dersim'e Cumhuriyet ve Antropoloji*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Uluğ, N. H. (2014). *Tunceli Medeniyete Açılıyor*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Volkan, V. (1998). Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas. *XIII International Congress. International Association of Group Psychotherapy*.
- Volkan, V. D. (2005). *Körü Körüne İnanç Kriz ve Terör Dönemlerinde Geniş Gruplar ve ve Liderleri*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Volkan, V. D. (2008). *Kıbrıs: Savaş ve Uyum Çatışan İki Etnik Grubun Psikanalitik Tarihi*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Yağan, E. (2019). *Dersim Defterleri Beyaz Dağ'da Bir Gün*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yelsalı Parmaksız, P. (2012). *Neye Yarar Hatıralar? Bellek ve Siyaset Çalışmaları*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Bu çalışmanın etik kurul izni Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 2022.03/30.03.2022 tarih sayı ile alınmıştır.

Katkı Oranı: Bu makalede katkı oranı eşittir.

**ELEŞTİREL EKONOMİ POLİTİK YAKLAŞIM ÇERÇEVESİNDE TÜKETİM TOPLUMUNDA
METAYA DÖNÜŞEN İHTİYAÇLAR: İYİ HİSSETME RİTÜELLERİ****Aslı KAPROL*****ÖZET**

İyi hissetmek nedir? İyi hissetmek zorunda mıyız? Popüler kültürün dayattığı ve kadim felsefelerin sınırlarına dek genişleyen yeni bir söylemin tüketim metası hâline gelerek günden güne yaygınlaşmasına şahitlik etmekteyiz. Ekonomik ve sosyal kalkınmanın bir sonucu olarak tüketim ve mal edinmenin toplumsal statü, kişilik ve mutluluk gibi değerlerle bağlantılı hâle geldiği tüketim toplumunda, kişilerin öz güveni ve mutluluğu, tükettikleri malların niceliği ve niteliğiyle ölçüldüğü kadar tüketime dayalı olarak benimsenen yaşam biçimleri, kendini ifade ve tatmin etme yollarıyla da etiketlenmektedir. Kitle iletişim araçlarının ve özellikle televizyonun her türlü bilgiyi meşrulaştırma gücünün bu eğilimleri desteklediğini gözlemlediğimiz günümüzde “iyi hissetme” söyleminin bir ihtiyaç hâlinde sunulmasıyla pazar değeri kazanan duygularımızın da metalaşarak küresel endüstri çarklarında manipüle edilmesi söz konusu olmaktadır. “İyi hissetme” söyleminin yaygınlaşp benimsenmesinde, televizyonun bilgiyi meşrulaştırma gücünün büyük rol oynamasının yanı sıra popüler kültür ürünü olarak kavram dönüşümü yaşayan birçok söylemin piyasada dolaşım değeri kazanarak hayatlarımıza bu kez nasıl hissetmemiz gerektiğine dair tarifeler ve “iyi hissetmemizi sağlama” konusunda “Enerji” ve “Nefes” odaklı fikirler ve hatta kariyer olanakları vaadiyle girmektedir. Bu çalışmada, Popüler Kültür, Tüketim Toplumu, Meta Fetişizm, İhtiyaçların Manipülasyonu ve Eleştirel Ekonomi Politik yaklaşımlar çerçevesinde günümüz popüler kişisel gelişim ve iyi hissetmeye yönelik uygulamalar kapsamında “İyi hissetmenin tüketim ürünü olarak nasıl ihtiyaç hâline geldiği” ve “Duygularımızın iknaya yönelik metazori ile nasıl sömürü metasına dönüştüğü” soruları tartışmaya açılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tüketim Toplumu, Meta Fetişizm, Eleştirel Ekonomi- Politik, Kişisel Gelişim, İhtiyaçların Manipülasyonu, Popüler Kültür.

**NEEDS TRANSFORMED INTO COMMODITIES IN THE CONSUMER SOCIETY WITHIN THE
FRAMEWORK OF ECONOMIC-POLITICAL APPROACH: RITUALS OF “FEELING GOOD”****ABSTRACT**

What does “feeling good” mean? Are we obliged to feel good? We are witnessing the gradual commodification of a new discourse, expanding from popular culture to the boundaries of ancient philosophies, turning into a commodity of consumption. As a consequence of economic and social development, the act of consumption and acquisition of goods has become linked with societal status, personality, and happiness in the consumer society. Within this society, individuals’ self-esteem and happiness are not only measured by the quantity and quality of goods consumed but also by lifestyles adopted based on consumption, labeled through self-expression and avenues of satisfaction. In our present-day, where we observe the influence of mass media, particularly television, legitimizing all forms of information, the discourse of “feeling good” is presented as a necessity, leading to the commercialization of our emotions, thereby being manipulated within the global industrial mechanisms. The widespread adoption of the discourse of “feeling good” is not only influenced by the legitimizing power of television but also by the circulation value of many transformed concepts functioning as products of popular culture, entering our lives with prescriptions on how we should feel, promising methods to ensure our “feeling good”, this time focusing on ideas of “energy” and “breath”, and even offering career prospects. This study aims to open discussions on how “feeling good” has become a necessity as a consumption product and how our emotions have transitioned from persuasive to exploitative within the scope of contemporary popular personal development practices and pursuits of feeling good. These discussions are framed within the perspectives of Popular Culture, Consumer Society, Fetishism of Commodities, Manipulation of Needs, and Critical Economic-Political Approaches.

* Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon Sinema Ana Bilim Dalı, İstanbul, aslikaprol@marun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6707-5611

Keywords: Consumer Society, Fetishism of Commodities, Critical Economic-Political, Personal Development, Manipulation of Needs, Popular Culture.

1. GİRİŞ

Baudrillard'da tüketim kavramı, nesnelere yanı sıra düşüncelerin ve bunun yanında görüngülerin de hızlı bir şekilde tüketilmesini kapsamaktadır. Tüketim malları, barındırdıkları sembolik anlamlar aracılığıyla kimlikle ilgili aidiyetleri de içermektedir. Kültürel görüngülerde işaret, göstergeler ile imajlarda tüketimcilik egemen bir unsurdur. Bahsi geçen nedenden dolayı tüketim, gerçek ilişkilerin çeşitliliğinden ziyade tümüyle gösterge, simgesel temsille işaretlerin anlamına karşılık gelmektedir. Tüketim Toplumu isimli yapıtında, tüketimin her daim göstergeler ile sembollerin tüketilmesi olduğunu ifade eden Baudrillard, çağdaş toplumun tüketim odaklı kültürü temel aldığını ve ilgili toplumu "tüketim toplumu" şeklinde tanımlamada herhangi bir yanlışlık olmayacağını kanıtlamaya çalışmaktadır (Baudrillard, 1997).

Bauman, tüketim kültürünü, ürünlerin "fayda işlevi"nden ziyade "gösterge işlevi"nin daha ön planda olması ve metaların mübadele değerinin ortadan kalkması olarak tanımlar. Bauman'a göre tüketilen; alım-satımı gerçekleştirilen, imrenilen bir şeydir (Bauman, 1997:83). Gösteri Toplumu isimli yapıtında Guy Debord ise, metaların gösterişli gösterinin donanımları konumuna geldikleri ve hayatlarımızı tamamen ele geçirdiklerini öne sürer (Debord, 1996). Görülen dünyayı metaların dünyası olarak niteleyen Debord'a göre bu şekildeki bir evrende, metanın etrafı göstergeyle çepeçevre sarıldığından dolayı mallar sadece "meta" olmakla kalmayıp bunun yanında gösterge hâline gelmiş, üstelik göstergeler de meta hâlini almıştır. Bahsedilen nedenle tüketim toplumu içerisindeki belki de en devasa tüketim, meta hâlini alan göstergelere dair olmaktadır. Gerçek değerlerinin önemsiz hâle gelmesiyle beraber metalar, yeni yapay değerlere erişmişlerdir. İlgili husus, metalara çok geniş kapsamlı kültürel benzeşimler eklediği gibi onlara dönük illüzyonları da içine kapsayacak geniş bir özgürleşme sağlamaktadır. Birçok meta, doyumsuz hisler, egzotik istekler, estetik beğeni ve romantik yönelme gibi iyi hayat imgeleriyle bağlantılı duruma dönüşür (Featherstone, 1996: 39). Metaların tüketilmesi, farklılık ve kimlik politikalarının değişmez unsuru, hayatın tanımlayıcı yüzü, bir yaşamsal erek olarak kabul edilir. Baudrillard, içinde bulunduğumuz çağı "tüketici kültürü devri" ve bunun yanında tüketici kültürü ise tümüyle postmodern bir kültür olarak ifade etmektedir. İlgili kültürde, niteleyici kriterlerle geleneksel yargılar ortadan kalkmakta bunun yerini çok kültürlülük, popülerite ile farklılık politikaları almaktadır (Sarup, 1997: 237).

Sistem içinde bireye seçim imkânı veriyormuş gibi görünen tüketim kültüründe sistem tüketiciyi her daim kontrol etmektedir. Tüketici, bu şekilde yönlendirilmekte ve bireyler kendilerini, tükettiği müddetçe tükenmeye başladıkları bir durumda bulmaktadırlar. Tüketicinin duyguları, yapay ihtiyaçlarla manipüle edilmekte ve insanoğlu bu yapay ihtiyaçlarla tüketim kültürü tarafından daha fazla tüketmeye çağrılmaktadır. Küresel endüstri, metanın küresel endüstri tarafından öne çıkarılmasıyla toplumun manevi unsurlarını da gün geçtikçe metaya dönüştürmektedir. Tüketim kültüründe paranın diğer tüm değerlerin yerini almasının yanı sıra gelenek ve kültür de kültür endüstrisinin nesnesi hâline getirilmiştir. Bir mecburiyet hâline gelen ve yaşamın amacı olarak onaylatılmaya çalışılan tüketim anlayışı, aslında bir gözetim ve iktidar mekanizması gerçekleştirmek suretiyle insanlar üzerindeki baskısını ortaya çıkarmış, esaret ve denetim altına alınan kişiler için tüketim, bütün değerlerden üstün bir konuma gelmiştir (Yaylagül, 2022). Bu çalışmada, küresel endüstrinin en önemli unsurlarından olan kitle iletişim araçları arasında özellikle televizyonun güçlü meşrulaştırma işlevine değinilmekte, bir tahakküm aracı olarak bireyleri kuşatmadaki başarısı popüler kültür kapsamında ele alınmaktadır.

Özellikle "mutlu olma" ve "iyi hissetmenin" zorunluluk haline getirilerek popüler söylemlere dönüştürülmesinin, sloganlar aracılığıyla olumlu duygular kategorisi kapsamında ihtiyaç nesnelere olmalarının çağımızın tüketim anlayışının bir yansıması olduğu öne sürülebilmektedir. Hayatımızın birçok alanında belirleyici rol oynayan tüketim kültürü, nasıl hissetmemiz gerektiği konusunda da yönlendirici olmaktadır. Sahte ihtiyaçlar yaratarak tüketime teşvik eden, küresel endüstriye hizmet edecek şekilde manipülasyon

tekniklerine başvuru tüketim kültüründe bireylerin, kendi düşüncelerine hükmetmeyi öğrenerek şifalanmayı başaracakları yönünde telkin edildikleri gözlemlenmektedir. Sadece atom ölçeğinde değil her ölçekte geçerli bir kuram olan “Kuantum Mekanikliği” gibi alanlarına ait başat terimlerden yararlanarak bilimsel bir dayanağa yaslanan söylemler aracılığıyla bireylere hastalıklarından kurtulabilmelerinin yanı sıra hastalıklardan korunabilecekleri, düşünmenin gücüyle tüm isteklerine kavuşabilecekleri, olumsuz düşüncelerden ve travmalarının izlerinden kurtulabilecekleri yönünde inançlar aşılandığı gözlemlenmektedir. Bugüne kadar beynin ve genel olarak sinir sisteminin işleyişinde kuantum fiziğinin rolü üzerine pek çok çalışma yapılmış olsa da bu çalışmaların büyük çoğunluğunun sadece kuramsal aşamada kaldığı söylenebilir (Ocak, 2021). Dijital medyada çıg gibi büyüten ve kârlı bir sektör hâline gelen bu uygulamalar, televizyon gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla etkisini artırmakta, bilimsellik yanılsamasıyla ve kavram karmaşasının da etkisiyle sağlık konusunda öngörülemez sonuçlara yol açabilmesi söz konusu olmaktadır.

Bu çalışma, makalenin çatısını oluşturan tüm kavramların ayrıntılı açıklamalarını ve birbiriyle bağlantılı olarak “iyi hissetmenin metalaşması” çerçevesinde analizini içermektedir. Çalışmada dikkatle üzerinde durulan konu, bilimsellik yanılsaması ve enerji dönüşümüyle elde edilen iyi ruh hâli söylemleri ile tüketim nesnesi hâline getirilen insan sağlığıdır.

Birinci bölüm, çalışmanın bulgularını değerlendirme yaklaşımı olarak seçilen eleştirel ekonomi politik kuramın, küresel endüstrinin ürünü olan popüler kültürün ve etki alanı olan tüketim toplumu kavramlarının tanımlarını içermektedir. Bu bölümde, prestij ve statünün ön planda olduğu tüketim toplumunda sistemin sınırsız isteklerin doyurulmasını dayatırken her türlü tüketimin nasıl fetiş hâle getirildiğine değinilmektedir. Tüketicinin bu zorunlulukları dayatma olarak görmeyen aksine seçme özgürlüğü olarak kabullendiği koşulları, tercih ve talep etmesiyle bir gönüllülük hâli yaratılarak tüketme ihtiyacı duyması, tüketici narsisizmi kapsamında ele alınmaktadır. Kapitalist toplumda Marx’ın yabancılaşmasının izlerinin sürüldüğü bölümde, çağımızın egemen anlam anlayışının piyasa koşullarına uygun olarak nasıl manipüle edildiği konusu değerlendirilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, ihtiyaç hâline getirilerek çağın anlam arayışının kilit unsuru olarak metalaşan “iyi hissetme” söylemi, Marx’ın meta fetişizm kavramıyla birlikte tartışılmaktadır.

İkinci bölümde, Conrad Lodziak’ın, ‘İhtiyaçların Manipülasyonu’ tezinin açıklaması yapılmakta, medyanın reklamcılıkla yaptığı iş birliği neticesinde bireylerin tüketim alışkanlıklarının mevcut ekonomik sistem tarafından nasıl yönlendirildiği, yapay ihtiyaç üretimi neticesinde her şeyin ürün haline getirilerek pazarlanmasının gerekçeleri ışığında açıklanmaktadır. Tüketim toplumuna dönüşmüş toplumda bireyler, özgür iradeleriyle değil örtük bir dayatmayla tüketmektedirler. Böylece tüketim, bireylerin kimlik ve statü oluşturma aracı hâline gelmiş ve bireyler tüketebilmek için çalışmak zorunda kalmışlardır. Bu da çalışma-tüketim sarmalına yol açmıştır. Kapitalizmin bu zorunlu döngüsünde çarkın bir dişlisi hâline gelen bireyin durumu, Guy Debord’un her şeyin tüketime dönüşmesi gerçekliğin bir gösteri hâlinde sunulması ve insanların gerçekliği yalnızca bir imaj olarak görmesi olarak tasvir ettiği *gösteri toplumu* kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır.

Üçüncü bölüm, iyi hissetme söyleminin medyadaki örneklerini içermektedir. Yazar, Teorisyen Barış Muslu’nun “Beynine Format At” “Dört Vuruş Tekniği ile Travmalardan Kurtulun” içerikli çalışmaları, doktoralı yazar Kişisel Gelişim Uzmanı Anette İnselberg’in “Mutluluk Ritüelleri” ve “Enerji Çalışmaları”, yazar, girişimci, Transformasyonel Nefes Eğitmeni Nevşah Fidan Karamehmet’in “Mucize Kursları” ve “Olağanüstü Sağlık Sistemleri”, Mindfulness eğitmeni Prof. Dr. Zümra Atalay’ın “Bilinçli Farkındalık Eğitimleri”, Kuantum Bilinçaltı Uzmanı Serpil Ciritçi’nin “Uluslararası Sertifikalı NLP Eğitmenliği” ve “Para Enerjisi Çeken Bileklikleri”, “Çakra Kolyeleri” çalışmanın örneklem evrenini oluşturmaktadır. Bu bölümde söylem analizi yöntemiyle şifalanma, iyi hissetme, olumsuz duygulardan kurtulma, stresten arınma, sağlıklı olma gibi söylemlerin analizi yapılmaktadır. Özellikle bilimsel terimlerin kullanılma şekli ve sıklığının, bilimsellik yanılsaması ve şifalanma iddiasındaki rolüne dikkat çekilmektedir.

Bu çalışma, hastalıkları konusunda tıbbi yardım almak yerine kitle iletişim araçlarının etkisiyle meşrulaşan bu uygulamalara kapsamının çok ötesinde değer yükleyerek tedavileri konusunda ihmalkâr davranan insanların varlığı konusunda uyarmaktadır. Mevcut hastalıklarının kaynağı olarak duygularının gösterilmesi sonucunda hekime başvurmak yerine bu uygulamalarla vakit kaybedilmesi, tafefisi mümkün olmayan sonuçlara yol açmaktadır. Çalışma, bilinçli medya okuryazarlığı kadar kitle iletişim araçlarında yer alan “Enerji kamuflejli sağlık programları” ve “Bilimsellik yanılsamalı şifalanma söylemleri” ile ilgili yasal düzenlemelerin gerekliliğine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kapsamında söylem analizi ve eleştirel değerlendirme içeren literatür çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Tarihsel olarak nitel araştırmaya, doğal olguları belirleme uğraşından hareketle ‘doğal araştırma’, probleme ilişkin araştırmacının öznel görüşlerini barındırması sebebiyle ‘yorumlayıcı araştırma’ ve bir konuyu belirli bir sosyal ortam içinde derinlemesine incelemesinden dolayı ‘alan araştırması’ gibi farklı isimler verilmiştir (Baltacı, 2017). Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Baltacı 2019). Söylem bir meta-eylemdir ve ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreç/lerdir. Söylem sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi, sosyal hayatın tüm yönleri ile ilişkilidir (Sözen, 1999). Söylem bir iletinin tüm boyutlarını, sadece iletinin içeriğini değil, onu dile getireni (kim söylüyor), otoritesini (neye dayanarak), dinleyiciyi (kime söylüyor?) ve amacını (söyleyenler söyledikleri ile neyi başarmak istiyor) kapsar. Söylem analizi konuşma ve metinler aracılığıyla oluşan anlam ürünleri ile ilgilenen geniş kapsamlı sosyal ve kültürel araştırmalar içinde kullanılan bir araştırma yöntemidir. Söylem analizi, metinlerin veya dilin semantik ya da sentaktik yapısını inceler ve söylemlerin hem dilbilimsel hem de sosyo-kültürel boyutlarını ele alır (Çelik, Ekşi, 2008). Örnek seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme kategorisi diğer tercihlerle sağlanamayacak önemli enformasyonun elde edilebilmesi için belirli yerler, kişiler ya da olayların kasıtlı olarak seçildiği bir kategoridir (Maxwell, 1996: 70). Örnekler son beş yıl içinde medyada popüler bir figür hâline gelmiş, hizmet verdikleri alan hakkında kitap yayımlamış kişilerden seçilmiştir. Bu isimlere ait web siteleri, hazırlayıp sundukları ve konuk olarak katıldıkları televizyon programları, dijital mecralarda yer alan projeleri de örnek olarak çalışma yer almaktadır. Çalışma, 2018-2023 yıllarıyla sınırlandırılmış olup bulgular, eleştirel ekonomi politik kuram çerçevesinde değerlendirilmektedir.

2. EKONOMİ POLİTİK YAKLAŞIM ÇERÇEVESİNDE TÜKETİM TOPLUMU VE POPÜLER KÜLTÜR

Tüketimin bağımlılık hâline geldiği bir çağda yaşıyoruz. Her tür nesnenin, kişinin, fikrin ve imajın hızla popülerleşip meta hâline gelerek ticari değer kazandığı günümüz toplumunda, tüketimin kendisinin de anlam erozyonuna uğrayarak farklı ihtiyaçlara yönelik anlamlar yüklendiğine şahitlik etmekteyiz. Öncelikle “Ekonomi Politik” yaklaşımla bağlantılı olarak “Tüketim Toplumu” ve “Popüler Kültür” kavramlarının tanımı yapılarak konu ele alınmaya başlanacaktır.

1929-2007 tarihleri arasında yaşamış olan Fransız sosyolog ve filozof Jean Baudrillard, tüketim toplumunu bir bolluk ve çokluk toplumu olarak tanımlamıştır. Baudrillard'a göre her şey tüketilmek üzere vardır ve sadece üretilmiş olmaları sebebiyle üretilen nesnelere kutsal özellikler yüklenir. Tüketim toplumunun bir yanılsama olduğunu savunan Baudrillard'a göre reel gereksinimler ve gerçek olmayan gereksinimler arasında bulunan fark ortadan kalkmıştır. Bu sayede bireyler, tüketim ürünlerini gösterge değerleri üzerinden satın alarak sergilemektedirler. Bu durumu semiyolojik bir çerçevede inceleyen Baudrillard, kitle iletişim araçlarının da tüketim toplumunun oluşumunda önemli bir rol oynadığını belirtir.

Tüketimin mali bir nitelik taşıdığı kadar bunun yanında ruhsal, kültürel ve toplumsal bir olgu niteliği taşımayı da sürdüreceğini savunan Bocoock'un düşüncesiyle paralel olarak Baudrillard, Tüketim Toplumu adlı çalışmasında modern insanın hayatını giderek daha az emek içinde üretimle geçirdiğini, zamanının çoğunu kendi ihtiyaçlarının üretimine adanmasına rağmen sanıldığı gibi aksine edilgen olmayıp bu üretimi gerçekleştirmediği takdirde toplumdan dışlanma tehlikesiyle yüzleşeceği bir tüketim etkinliği içerisinde olduğunu öne sürmektedir (Bocoock, 1997:10). Bireylerin kendilerini gösterme ve diğerleri tarafından beğenilip kabul görme arzusunun tüketimin temel mantıklarından biri olduğunu söyleyen Baudrillard'e göre tüketimin mantığında bir refah getirisi olarak kabul gören bolluğun olduğunu "büyüme bolluktur ve bolluk demokrasidir" düşüncesiyle toplumda tüketimin eşitlikçi bir ideoloji getirdiği kabulü yaygınlaşmaktadır. Var olan sistemin tek amacının varlığını sürdürmek olması sonucunda sorunlardan beslenen sistem, dengesizlik ve eşitsizliği toplumun dinamiği hâline getirerek tüketimin temel ideolojisinin fetişist mantıkla bütünleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Sistem, sınırsız isteklerin doyurulmasını ve farklılaşma isteğini dayatırken prestij ve statünün ön planda olduğu tüketim toplumunda tüketmek, fetiş dünyanın teşvik ettiği bir zorunluluk hâline gelmektedir. Bu zorunlulukları dayatma olarak görmeyen tüketici aksine seçme özgürlüğü olarak kabullendiği koşulları tercih ve talep eder. Talep artışıyla birlikte üretimde bir artışla karşı karşıya kalınması, belirleyici "ara" değişkenin ortaya çıkmasına yol açar. Bu değişken, farklılaşmadır. Bu nedenle toplumsal prestij talebinde süregelen ayrışmayla artan parçalanma arasındaki ilişkiyi bulmak gerekmektedir (Baudrillard, 2014: 69).

Popüler kültür; bir toplumda tüketilen, özellikle kitlesel iletişim araçları ve sanat ürünleri yoluyla yaygınlaşan, genellikle ticari kaygılarla oluşturulan kültürel bir olgudur. Bu olgunun içinde müzik, sinema, televizyon dizileri, kitaplar, dergiler, moda, oyuncaklar ve diğer popüler eğlence ürünleri yer almaktadır. Popüler kültür, bir toplumun değerleri, inançları, ilgi alanları ve yaşam tarzlarına ilişkin ipuçları da sunabilir. Ancak bu kültür türü, yalnızca eğlence olmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal değişimi, toplumsal yapıyı, tarihî olayları ve kavramları da yansıtabilir. Günümüzde "birçok kişi tarafından seçilen veya sevile" anlamında kullanılan popülerlerin en klasik anlamı halka ait olandır. Popüler kültür âdeta 'şimdi kullan ve tüket' kültürü anlamına gelmektedir. Bu kullanım ile tüketim modeli, popüler bir ürünün ilk üretim aşamalarından son kullanım ve 'atma' aşamalarına kadar her şeyi içerir. Böylece seri üretimin devamlılığı ve kalıcılığı garanti altına alınmış olur (Erdoğan, 2004). Ünsal Oskay'ın da söylediği üzere toplumsal hayatta görülen hızlı değişim ve dönüşüm karşısında, kendini her ciddiye alısta sıkıntı ile umutsuzluk hislerine kapılan modern birey, popüler kültür ile ikonolojisine gereksinim duymuştur. Zira popüler kültür ile ikonolojisi, hedeflerinin seçilmesiyle düzenlenmesinde herhangi bir söz haklarının bulunmadığı gerçek dünya karşısındaki bağımlı grubun yaşamış oldukları gerçekliği, kendi gününbirlik yaşamları bakımından anlamlandırmalarına fayda sağlamaktadır. (Oskay, 1882:185). Kapitalizmin pazar bağları gereği, topluma tüketimin bir zevk, mutluluk ile prestij olduğunun kabullendirilmesiyle endüstri toplumunun mitlerini yükselten ikonoloji, meta fetişizminin de yaygın hâle gelmesine yol açmıştır (Güllüoğlu, 2012).

Toplumların hizmet ve maddi üretimden ziyade boş zamanın ve malların tüketimi kapsamında "tüketim" çerçevesinde örgütlenmesini belirten "Tüketim Toplumu'nda" meydana gelen eğilimler, tartışmalı olsa bile şu şekildedir: Burjuvalaşma, kitlenin ortaya çıkışı, zenginliğin artması, varoluşçuluğun, sosyal sınıfların ölümü, tüketim alanlarının ortaya çıkışı vb. Temelinde kapitalizm olan "Tüketim Toplumu" felsefi dayanaklarını bireycilik, haz-elem felsefesi ve liberalizmde bulmaktadır. Serbest ve özel teşebbüsün hâkim olduğu, üretici birimlerin ve bireylerin esas amacının kişisel kazanç ve öncelikle kâr elde etmek olduğu, her türlü mal ve hizmetin alınıp satılabildiği sosyo-ekonomik ve ideolojik bir sistemdir ve pazarda devrim yarattığı kadar kullanıcılar açısından da devrim yaratan devrim niteliğindeki pazar için üretim yapılmaktadır. Kapitalizmi, üretim biçimlerini ve çevreyi inceleyen Marx'a göre insanlık, sermaye malzemelerinin sahipleri ve bunlara sahip olmayanlar tarafından iki sınıfın oluştuğu, giderek daha yapay ve bunun yanında insan yapımı bir evren içerisinde yaşamaktadır. İnsanların mali sahada tümüyle bir serbestliğe sahip olmaları ve diledikleri gibi

hareket etmeleri inancıyla karşılık bulan liberalizm “Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” (Laissez faire-.Laissez passer söylemi ile kapitalist fikrin çok mühim ilkelerinden birini açıklığa kavuşturan yaygın slogana dönüşmüştür (Bayhan, 2011: 223-224). İnsanların maddi varlıklarını sürdürmeleri için gerekli olan üretimi ve ticareti sürdüren kapitalist toplumdur ve mali politik, temelinde sınıfsal ve tarihsel bir bilimdir. Ekonominin sözcük manası “ev içerisindeki tertip” demektir. Politik ise milletin ve sitenin yönetimine ilişkin hemen hemen her şeyi anlatmaktadır. Devletin hizmetini oluşturan düzenin çiziminin incelenmesi olan ekonomi politik, bu nedenle yorumlayıcı hâle gelmektedir. Karl Marx tarafından kaleme alınan Ekonomi Politğin Eleştirisine Katkı isimli eserin ön sözünde ekonomi politğin “modern burjuva kesiminin teorik çözümü” olduğu ifade edilir (Marx, 1974). Medyadan ziyade kapitalist toplumu anlama ve inceleme bilimi niteliğindeki Ekonomi Politik ilgili ortamda ortaya çıkarılan medya içerikleri ile kültürel camiadaki hem üretim hem de dağıtım aşamalarını inceler. İlgili yapı içinde üretilen kültür ve içerik ürünleri meta niteliğindedir. Zenginliğin üretimi, dağılımı ve miktarı, hâkim üretim yapısının yönüne bağlıdır (Yaylagül, 2022: 139-144).

2.1. Popüler Kültürde Tüketim Psikolojisi

Kitle kültürüyle bir olduğunu ve kitleleri güdüleyip yönettiğini düşündükleri için Marx, Althusser, Gramsci ile Frankfurt Okulundaki temsilcileri popüler kültür karşısında negatif bir tavır takınırken halkın sesi olduğu vurgusunu ileri süren De Carteau, John Fiske gibi düşünürler de pozitif tutumla yaklaşmışlardır. Halkın kültürü olarak tanımlanan “Popüler Kültür” günümüz yaklaşımlarında anlam erozyonuna uğramış ve popüler olmak, şöhret yakalamak, daha ön planda kalmak ya da ünlü olmak benzeri manaları da kapsamıştır. Pozitif kuramda, popüler olanda kişinin bilinçli tercihler yapma hakkı bulunmaktadır ve ilgili seçim hakkı, popüler kültürde kişinin hür olduğunu gözler önüne sermektedir. R. Williams ise popüler kültürün belirli bir sosyal grup tarafından kitleler için bilinçli olarak üretildiğine inanılırken bu kültürün kitleler tarafından yaratıldığına da inanılır (Piyadeoğlu, 2021).

Geoffrey Miller, tüketim ile evrim arasındaki ilişkiyi iki kavram üzerinden açıklamaktadır. Bu kavramlar “zindelik göstergeleri” ve “zindelik ipuçları”dır.

İnsanların tükettikleri ürünlerle zindelik ipuçları gönderdiklerini ve böylece başkalarının zihinlerini etkilemeye çalıştıklarını savunan Miller’a göre algılama sistemimiz temelde bu iki uyarıcı etrafında evrilmiştir. Zindeliğin belirteçleri; ötekilerce algılanabilen, kişisel nitelik ile hünerlerimizi sergileyici sinyallerdir. Zindelik ipuçlarına bakıldığı zaman ise kişinin çevresinin, yaşamda kalma veya üreme imkânını yükseltme gibi kullanılabilir nitelikteki bilgileri aktardığı görülmektedir (İyi genler, sağlık, sosyal zeka vs.) (Miller, 2012).

Tüketim kapitalizmi, insan doğasının iki temel amacını sürekli sulayarak büyütmektedir. Bunlar, yüksek cinsel ve sosyal konumla ilişkilendirilmiş zindelik belirteçlerini sergilemek ve bunun yanında yüksek toplumsal ve cinsel statüyle ilişkilendirilmiş zindelik ipuçlarını takip etmektir. İnsan beyni bu iki büyük evrimsel amaca derin ve daimi bir ilgi duymaktadır. Zihinsel bir kişilik bozukluğu olan narsisizmin tüketiciliğe en çok benzeyen hastalık olduğunu belirten Miller, narsistlerin genellikle kamusal konumla özel zevk düşkünlüğü arasında ikilemde kaldıklarını, narsisizmin bahsedilen iki yanının tüketici bilincinin iki temel unsuru niteliği taşıdığını iddia etmektedir. Diğerlerine gösteriş yapmak ya da kendi memnuniyetimiz adına, ötekilere gerçek olmayan «zindelik göstergeleri» veya kendimiz adına gerçek olmayan «zindelik ipuçları» çerçevesinde haz veya konum elde etmek amacıyla birtakım şeyleri satın aldığımızı, neredeyse bütün reklamların da statü ile zevk düşkünlüğüne veya bunların ikisine de hitap ettiğini ileri sürmektedir. Ürünlerin şaşırtıcı düzeyde yüksek bir kısmı; narsisizm yansıtıcıları, özellik güçlendiriciler, zindelik belirteçleri, sağlıklılık işaretleri, zenginlik ile becerilerin gösterişine ilişkin pazarlanmaktadır. Geçim açısından bakıldığı zaman hava, su ve kısıtlamalar dışında tüm ürünler lüks olarak kabul edilir. Ancak evrim daha güçlü olanın hayatını devam ettirme ilkesinden daha da fazlasını barındırır ve ilgili nedenden dolayı yüksek ücret yoğunluğu bulunan ürünler de piyasada konumunu alır. Piyasada genellikle zindeliği sergileyen veya taklit eden ürünler görülmektedir. Temel yaşamda kalabilme ürünleri çok daha ucuz iken toplumsal gösteriş ürünleri ile narsist eğlence ürünleri daha pahalıdır.

Miras aldığımız kalıtlar gerçekten de çok kıymetlidir ancak tüketim kapitalizminin görevi bize bu gerçeği unutturaktır. Tüm ideolojiler, toplumsal olarak kabul edilebilir ve cinsel açıdan çekici olmak için bedenlerimizin ve zihinlerimizin yürümeyi bildiğine bizi inandırarak güç kazanır (Miller, 2012).

2.2. Tüketim Toplumunda Kendine Yabancılaşma ve Anlam Arayışı

Yabancılaşmayı modern kapitalist toplumda bireyin kendi doğasına, emeğine, ürününe, toplumsal ilişkilerine ve kendisine yabancılaşması olarak tanımlayan Marx'a göre yabancılaşmanın temel nedeni, kapitalist üretim ilişkileridir ve yabancılaşma ancak kapitalist sistemin devrilmesi ve sosyalist bir toplumun kurulmasıyla ortadan kalkabilir. Yabancılaşmanın, emeğe yabancılaşma, ürüne yabancılaşma, doğaya yabancılaşma ve insana yabancılaşma olarak dört biçimde karşımıza çıktığını öne süren Marx, kapitalist üretim ilişkilerinde bireyin yaratıcı ve özgün etkinliğinin işveren tarafından sömürüldüğünü öne sürer.

Marx, özel mülkiyetin ve iş bölümünün ortaya çıkmasıyla başlayan yabancılaşmayı dört biçimde analiz eder:

Kendi ürününe yabancılaşma: İşçi, emeğinin somutlaşmış hâli olan ürünü kendi iradesiyle değil piyasa koşullarına göre üretir ve ürettiği metanın sahibi değildir. Onu satmak zorundadır.

Kendi emeğine yabancılaşma: Emeği, kendini gerçekleştirme için bir araç değil hayatta kalması için bir zorunluluk hâline gelen işçi, bunu bir meta olarak satmak suretiyle onun üzerindeki kontrolünü kaybeder.

İnsan doğasına yabancılaşma: Emeğiyle doğayı değiştirerek insanlaştıran işçi, bu süreçte doğadan kopar. Doğa, işçi için bir kaynak değil bir düşman hâline gelir.

Diğer insanlara yabancılaşma: Kapitalist toplumda çatışma ve rekabet içinde yaşayan işçi diğer işçilerle dayanışma kuramaz, patronlarla çıkar çatışması yaşar ve tüm bunların sonucunda da insanlar arası ilişkiler metalaşır ve soğur (Uluç, 2020).

Yabancılaşma kavramını günümüz koşulları içinde değerlendirmek gerekirse Marx'a göre insan, bulunduğu koşullara bağlıdır ve kendisini ancak bu koşullar içerisinde gerçekleştirir. Doğayla kurduğu bağ öncelikle eylem olarak ortaya çıkar ve insan hareketi doğrultusunda hem kendini hem de doğayı tüketir. Marx'ta yabancılaşma; özgürce, yaratıcı bir şekilde ve iş birliği içinde üretme yeteneğimizi engelleyen her şey, bu yeteneği zayıflatır. Türümüzün gerçek doğumuna yabancılaşma, ortak üretime yabancılaşmadır. Kapitalizm bunun en açık örneğini verir. Kapitalizmde İnsan, emeğinin üreticisi olmasına rağmen hiçbir zaman onun sahibi olmamış hep başkaları için üreten hâline getirilmiştir. Bu, aslında sınıflaşmış toplumun bugünkü durumunu meydana getirmiştir.

“İşçi ne kadar çok servet üretse, üretimin gücü ve kapsamı ne kadar artsa, kendisi de o kadar yoksullaşır. Ne kadar çok meta yaratırsa kendisi de bir meta olarak o kadar ucuzlar. Şeyler dünyasının artan değeriyle doğrudan doğruya orantılı olarak insanlar dünyası değersizleşir. Emek yalnız meta üretmez, kendisi de bir meta olarak işçiyi de üretir- ve bunu meta ürettiği oranda gerçekleştirir.” (Marx, 2014: 75)

Yabancılaşma kavramının merkezinde yer alan ana fikir, kapitalist üretim biçiminde iş ya da çalışmanın insanın “dışında”, yani insana yabancı olmasıdır (Marx, 2014:78). Makinelerin sanayide kullanılmasının tek sonucu, işçilerin daha çok çalıştırılıp sömürünün artması değil asıl sonucu, aşırı üretimle birlikte doyumsuz bir tüketme ihtiyacının ortaya çıkmasıdır. Aydınlanma eleştirisi ile dikkat çeken düşünür Adorno'ya göre sormamız gereken soru şudur: Neden her şeyin müşterisiyiz? Artık söz konusu olan bir düşünce köleliği, herhangi bir bilince sahip olmadan aşırı isteme hâlidir. Bu artık bir tüketme kültürüdür ve ürettiğinin kölesi durumunda olan işçi için emeğinin karşılığını almasının bir önemi de kalmamıştır.

Egemenlerin çıkarlarının hizmetinde büyüyen tüketim odaklı ideolojilerle şekillenen düşünce köleliği durumunun bilinçsiz aşırı bir isteklilik hâli olduğu görülmektedir. Hatta bu bir tüketim kültürüdür. Günümüzde emekçinin emeğinden kâr elde etme çabaları boşunadır çünkü kendisi ürettiğinin kölesidir. Marx'ın burjuva kültürüne eleştirisinin bir anlamı da yoktur. Toplum olarak tanımlanan kitle, sözde bu burjuva kültürüne

bağımlı hâle gelerek tüketim toplumu olarak güncellenmiştir. Kapitalizm, önce özne-kişilik daha sonra ideoloji, otorite ve aile otorite olarak toplumu üstü kapalı olarak sürekli kontrol altında tutmaktadır (Doğan, 2019).

Bu araştırmanın perspektifini, Marksist yaklaşımın üst yapı ekseninden bireysel yapıya doğru çerçevelemek gerekirse “anlam” söyleminin günümüzdeki konumlandırılışını değerlendirebilmek için “yeni çağ söylemi” ve “narsisizm” kavramlarına da açıklama getirilmesi yerinde olacaktır.

Yeniçağ (newage) düşüncesiyle “aydınlanma”, “arınma”, “şifalandırma”, “olumlu-olumsuz enerji alma”, “duygusal yüklerden kurtarma”, “beyni resetleme” gibi daha birçok kavramla günlük dilimize tesir eden söylemler silsilesi aracılığıyla karşılaşılmaktadır. Popüler bilim, popüler felsefe ve bireysel gelişimle ilgili dergi ve gazete makaleleri, sosyal medya topluluklarının yaptığı paylaşımlar, filmler, kitaplar ile reklamlar vasıtasıyla günlük düşünce ile popüler kültürün vazgeçilmez bir parçası konumuna gelen yeniçağ söylemi, 1990’lı yıllar itibarıyla yaygınlaşıp insanlığın yeni bir çağa geçiyor olacağı fikriyle 2012 yılından itibaren popüleritesini artırmış ve özellikle tüm dünyayı karantina sürecine hapseden 2020 Covid-19 salgınıyla birlikte dijital medya kullanımının artmasının da etkisiyle küresel bir yaygınlık kazanmıştır. Yeniçağ söylemini iki kola ayırmak gerekirse bunların birincisi, insanlığın fiziksel ve ruhsal (spiritüel) bir tekâmül döneminde olduğunu, kişilerin kolektif bir uyanış için hazırlık yapmalarının önemini vurgularken ikincisi ise yeniçağa hazırlık için olan uygulamalardan çok daha kapsayıcı şekilde eğitimde ya da iş ortamında başarıyı yakalayan bir birey olma, kişisel gelişimi, yeteneklerinin farkına varma, özel hayatta mutlu olma, kendini tanıma ve kendini disipline etme vaatleri taşımaktadır. Günümüzde yeniçağ düşüncesi, postmodern bir inanış şekline işaret ederken öte yandan kişisel gelişim, newage düşüncesini az çok kullanan ve hem bireysel hem de fiziksel düzeyde hizmetler yaratarak hayatı kendi ekonomi politikasıyla ilişkilendiren bir alandır. Popüler kültürde, postmodern bir varoluş felsefesini nesneleştiren yeniçağ söyleminde dünyevileşmenin günlük yaşantıda kök salmaya başlaması ve kişinin farklı yeteneklere ve ilgiye sahip, özel bir iç dünyası olan bir birey olarak benimsenemeye başlanması bu hareketin komüniteryan yapıya sahip dinlerden ya da kadim ve yerel kadim inanışlardan ayrı olarak belirmesinde belirleyici bir etken olmuştur. Yeniçağ söyleminin Doğu ile Batı gizemcilerinden başka bir öğretiler grubu şeklinde gün yüzüne çıkması çağdaşlığın tekno-bilimsel ederlerinin popülerleşerek normal insanın hayatına etkide bulunmasıyla kitle iletişim araçlarının gelişme kaydetmesi sonucunda çağdaş kültürlerin globalleşme imkânı elde etmesiyle paralellik gösterir. Geçmiş MÖ 2600’li yıllara dayanan akupunktur uygulama yapıtı Nei Ching’in yazarı İmparator Huang.Ti’ye ve daha sonrasında gelen Taoizm’e dek gitse dahi, ruhçu yönelimi olan kurumsal ve sosyal hareketlere 1700’li yıllarda pek rastlanmamaktadır. 1800’li yılların ikinci yarısından sonraysa bu gibi çalışmaların hızla arttığı ve 1900’li yılların ikinci yarısıyla da hız kazandığı görülen bir gerçektir (York, 2004). Yeniçağ ifadesinin psiko-sosyal köklerini, moderniteyle beraber biçimlenen dünyevileşme ile kişiselleşme çerçevesinde değerlendirmek mümkün olmaktadır. Bu yeni birey merkezli söylem, bireyin kendisini merkeze konumlandığı bir dünya betimlemesine müsaade eder; bireye varlığını anlama ve anlamlandırma hususunda uygulamalı ve kuramsal bir alan oluşturur. Ayrıca kişinin inançlarını modernliğin bilimsellik, akılcılık gibi başlıca eğilimlerini postmodern bir sürümüyle tekrar kurmasına; inanç sahasının bir hiper-gerçeklik şekline getirilmesini mümkün hâle getirir (Paker, 2011).

Tüketim toplumunda bireylerin kendilerini öne çıkarma, beğenilme ve takdir edilme arzusuyla birlikte narsisizm kavramı da giderek daha fazla öne çıkmaktadır.

The Culture of Narcissism isimli eserinde Christopher Lasch, Kuzey Amerika halkı özelinde sosyo-kültürel çözümleme gerçekleştirerek modern ve kapitalist değerler kapsamında bir narsisizm kültürünün gelişim kaydettiğini açığa çıkararak ilgili kültürün yepyeni bir kişilik yapısını da meydana getirdiğini vurgulamaktadır (Lasch, 1979). Sosyo-politik süreç içinde inşa olan bu yeni narsisizm kültürü, önceki değerlere dayalı hissediş ve yaşayış kalıplarını yıkacak derecede kuşatıcıdır. Richard Sennett ise kamu hayatı ve modern şehirlerin ortaya çıkışı çerçevesinde bireyselleşme ve sosyo-kültürel dönüşüm konusunu ele aldığı The Fall of Public Man isimli eserinde insanın kendisini özel alanında var etmeye meyilli olmasıyla karakterize olmuş olan çağdaş benliğe

işaret ederek bu benliği, yaşamda karşılaştığı olguları şahsi ilgisine göre değerlendirip tavır almaya zorunlu kişinin her şeyi kendi iç dünyasından okuması ekseninde tasvir etmektedir (Sennett, 1975). Kişinin kamusal hayata ruhsal bağının güç kaybettiği, bunun karşısında özel alanın gün geçtikçe önem kazandığı günümüzde, bireyin kendisiyle ilgili olmayan her şeye karşı ilişkisi güç kaybetmiştir. İlgili modern benlik, dikkat çekici biçimde “bu kişi veya olay benim açımdan ne manaya karşılık gelir?” ya da “ona karşı tam olarak ne hissediyorum?” gibi sorularda kendini açık bir şekilde gün yüzüne çıkarmaktadır. Sennett ise narsisizmi, klinik psikoloji dalında bir patolojiye işaret eden manasından ayrı biçimde tanımlamaktadır ve Sennett’in narsisizmi, kendi içine dönük olma, yaşamı kendinden yola çıkarak ifade etme eğiliminde gözlemlenen yepyeni bir karakter niteliğidir. Esasında bahsi geçen karakter yapısı, hoşnutluk duymanın önünde açık bir engeldir. Bu duruma ek olarak ilgili benlik kurgusuyla birey artık modernist bir gaye niteliğindeki kamusal insan olabilme emeline de hiçbir şekilde sahip çıkamaz. Öteki kişilerin ve harici fiillerin bireysel önemleri öyle çok tekrarlanır ki mevzubahis olan bireyler ile hadisler kendi başlarına anlamını yitirirler. Şaşırtıcı olan ise benliğin bu kendi içine kapanması benliğin ihtiyaçlarının tatminine de mâni olur. Maksadına ulaşma veya bir başkasıyla bağ kurma aşamasında bireyin “Aslında istediğim şey bu değildi.” hissine kapılmasına yol açar. Böylelikle narsisizm, hem benliğin ihtiyaçlarına tamamıyla gömülme hem de ihtiyaçların tam manasıyla giderilmesini önleme biçiminde ikili bir nitelik taşımaktadır (Sennett, 2002: 22).

2.3. Kitle İletişim Araçlarının Rolü ve Meta Fetişizm

Tüketim toplumunda kitle iletişim araçları, bireyleri herhangi bir somut ya da soyut ürünü satın almaya ikna etmede kilit rol oynamaktadır. Tüketiciler, dijital kitle iletişim araçları sayesinde herhangi bir mamul veya hizmet hakkında detaylı bilgilendirmelere kolayca ulaşabilmektedirler. Geleneksel kitle iletişim araçlarına nazaran dijital kitle iletişim araçları, tüketiciler üzerinde çok daha güçlü yönlendirme potansiyeline sahiptir. Tüketicilere satın almış oldukları ürünler vasıtasıyla kendilerini ifade edebilecekleri yeni bir iletişim dünyası sunuyor olmasının yanı sıra daha çok satın alma tutumu gösterme hususunda da teşvik etmektedir. Dijital kitle iletişim araçları, satın alma konusunda kolaylık sağlarken meşrulaştırma konusunda tartışmasız şekilde gücü elinde tutan mecra ise televizyondur (Güneş, 1995:160).

McLuhan “araç iletidir” düşüncesiyle iletişimde mesajın göndermiş olduğu aracın veya kanalın öneminin altını çizmiş, bireyleri araçların, yöntemlerin kontrol edip etkilediğini iddia eden faaliyetleriyle kitle iletişim araçlarının toplum üzerinde bulunan etkilerini araştırarak elektronik iletişim araçlarının kültürü yaygın h gücü le getirdiğini savunmuştur (McLuhan, 1967). Jeremy Bentham’ın “Panopticon”u ise tutukluların her zaman gözlenebileceği ancak onların kendilerini gözetleyenleri ve diğerlerini asla göremedikleri bir hapishanedir. Gözetlemenin kişi davranışı üzerinde olan gücünü kabullenen Foucault ile Bentham, Panopticon’da gardiyanın her bir dakika yerinde bulunmak mecburiyetinde olmadığını zira kişiler gözetlendiklerine inandıklarında kendilerini, gözetleyen kişinin gözünden analiz etmeye doğru bir yönelim taşıdıklarını iddia ederler. Bilgi toplama yöntemlerinin artması sonucunda bugünkü toplumda adeta “Panopticon”a dönüşmüş hâldedir (Dedeoğlu, 2004). Gazetelerin yanı sıra toplumu etkileme araçları olarak sinema, radyo ve televizyonun ortaya çıkması; beyin yıkama, telkin, doktrin aşılması süreçlerini tartışmasız bir şekilde önemli hâle getirmiştir. Teknoloji, bizleri izleme ile denetleme aracı olmasından çok hem davranışlarımızı hem de kimliğimizi tekrar inşa eden, bizleri âdeta yönlendiren bir vasıtaya dönüşmüştür (Turan & Esenoğlu, 2006).

Kitle iletişim araçları, bireyleri tüketici hâline getirmede başat rol oynarken fikirler, imajları birer metaya dönüştürme becerisi kadar nasıl hissetmemiz gerektiği konusunda da telkinler vermek suretiyle etki etmektedir. Neil Postman Televizyon: Öldüren Eğlence adlı çalışmasında televizyon hakkındaki düşüncelerini şu şekilde dile getirir: “Televizyon programlarının kalitesini artırmaya dönük önermelere çok inanmıyorum. Televizyon bize en faydalı hizmeti çerçöp eğlenceler sunduğunda vermektedir. En kötü hizmeti ise ciddi söylem tarzlarına el koyup (haberler, politika, bilim, eğitim, ticaret, din) bunları eğlenceli paketlere

dönüştürdüğünde sunmaktadır. Hepimizin hayrına olacak şey, televizyonun iyileşmesi değil kötüleşmesidir. A Takımı ve Cheers kamusal sağlığımıza tehdit değildir. 60 Dakika, Eye-Witness News ve Susam Sokağı tehdittir.” (Postman, 2022).

Bu çalışmada, bilgiyi meşrulaştırması açısından değerlendirdiğimiz televizyon deneyimlerimizin bir bölümü olmakla yetinmez, hayatımızı anlamlı hâle getirmemizde, duygu ile fikirlerimizin, önceliklerimizin, hayat tarzımızın şekillenmesinde bizlere güzel ve çirkin, iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları kullanabileceğimiz kriterler sunarak rehber olacak iletiler göndermektedir. McLuhan ilgili olanak sayesinde bireyin kendi ufak çevresinin bir üyesi olmaktan çıkarak iyiden iyiye ufalan dünyanın yetkin bir mensubu olduğunu iddia ederken Wilbur Schramm ile Daniel Lerner gibi isimler, televizyonu bilhassa 3. dünya ülkelerinin “Batıya Erişme” şeklinde gördükleri çağdaşlaşma çabalarının en etkili unsuru olarak belirtmektedirler (Mutlu, 2008: 22). Mutlu ise televizyon ile gerçek arasında bulunan bağlantıyı şu şekilde aktarmaktadır: “... Televizyon ekranda belirli bir dünya görüntüsü ortaya koymaktadır. Bahsedilen ‘televizyon dünyası’ gerçekteki toplumsal evrenin çarpıtılmış, klişe hâline gelmiş ve seçici görünümüdür. Televizyon, ekranda var olan dünyayı gerçek evrenin oluşturucu unsurlarıyla bağlantıları vasıtası ile kurarken bu unsur ve bağlantıları ne oransal ne önem ne de öncelik olarak asıl hâliyle örtüşecek biçimde kullanır. Bu durumun nedeni yalnızca televizyonun emeli kötü bazı insanlar tarafından gerçeği çarpıtacak ve kişileri “manipüle” ederek ikileme sürükleyecek bir şekilde kullanılması değildir. Dramatik temsilinin yapısı ile televizyonun temsili tabiatı gerçekliğin ekranlarda olduğu hâliyle yansımaya müsaade etmez (Mutlu, 1999:54).”

Marx metayı, Kapital’in ilk sayfasında, “Her şeyden önce, taşıdığı özelliklerle şu ya da bu türden insan ihtiyaçlarını gideren dışsal bir nesne, bir şey” olarak tanımlamaktadır (Marx, 2011:49). Ancak meta, sadece ihtiyaçlarımızı karşılamamızı sağlayan bir nesne değildir, onun bir de değer niteliği bulunmaktadır. Bu durum, basitçe günümüz toplumunda piyasada satılmak üzere sunulmuş her tür şeyin, bir yandan kullanım değeri niteliğine diğer yandan ise değer niteliğine sahip olduğunu anlatmaktadır. Metaların üretim sürecinden ve üreten insanlardan koparak bağımsız bir değer ve anlam kazanması anlamına gelen meta fetişizmde, metalar insanlara egemen olmaya da başlar. Metanın fetiş karakteri genel olarak maddi varlıkların kendisinde var olmayan niteliklerin, onların cisimleri içinmiş gibi algılanması durumudur. Cohen, bunu bir şeye, kendisinde olmayan güçler atfetmek olarak tanımlarken Schulz ise fetişizmin, toplumsal olan ile doğal olanın tersine dönmüş bir şekilde anlaşılmasına dayalı bir yanılgı şekli olduğunu ifade etmektedir (Aslan, 2017). Fetişizmin, toplumsal olan ile doğal olanın tersine dönmüş bir şekilde anlaşılmasına dayalı bir yanılgı şekli Marx’ın sosyolojisi içerisinde meta olmayan, metadan hareketle anlaşılabilir. Meta olmayan, bir insanın imal ettiği ve üretimini yaptığını tükettiği bir obje, ürün ya da metadır. Bu obje, ürün ya da meta, sadece onu ortaya çıkaran bireye bir değer sağlar. Bahsedilen yarar, kullanım değeri şeklinde isimlendirilir. Bir başka ifadeyle kişilerin kendi imal ettiği şeyi kullanması ya da kullanabiliyor olması, ilgili ürünün kullanım değerini meydana getirmektedir. Bir meta, bireysel kullanımdan ziyade başkalarının tüketimi adına üretilmiş olan herhangi bir obje, mal ya da üründür. Marx, Kapital’de konuya şöyle bir ifadeyle giriş yapmaktadır: “İlk bakışta bir meta, ne olduğu belli, basit bir şey olarak görünür. Ancak metanın analizi, onun, metafizik inceliklerle ve teolojik süslerle dolu hayli karmaşık bir şey olduğunu ortaya koyar. Marx, bu ifadelerin birkaç satır aşağısında, ağaçtan yapılmış bir masanın, masa olduktan sonra hâlâ ahşap niteliğini koruduğunu, görülebilir ve dokunulabilir bir şey olarak var olduğunu ancak bir meta olarak masanın, bu maddi varoluşunun dışında artık duyularla algılanabilir olmayan özellikler kazandığını belirtmektedir (Marx, 2011:81). Kapitalist üretim bağıntılarının toplumsal özelliğini, dinsel dünya ile benzerlik ilişkisi kapsamında dünyasal zeminde çözümlenerek bir çeşit fetişizm şeklinde saptayan Marx, bu durumun tıpkı dinsel inanıştaki büyülenmede olduğu şekliyle kişinin kendine yabancı olmasını ve âdeta nesneleşmesini belirttiğini iddia ederek bireyin kendi ürettiği, emeğinin bir ürünü olan evrende artık kendini bilemez duruma geldiğini anlatır. Kapitalist üretim modelinde meta şeklinde dönüştürülerek ve kullanım değeri değişim değerinde yok olarak fetiş bir nitelik elde eden şeylere aktarılan güç,

şeylerin iktidarı ile gücü şeklinde görünür. Emeğin mamulleri şeyler/metalar, kişiler ile bağlarını ortadan kaldırarak kişilere kendilerini dayatan hareket tarzları edinirler. Metanın fetiş karakteri “kullanım değeri” (ihtiyaç, fayda) söz konusuken ortaya çıkmaz, ancak aynı metanın kapitalist pazarda “değişim değeri’ni” saptarken, diğer metalarla para cinsinden değişimini belirlerken fetiş karakteri görünür olur (Özer, 2021). Fetişizm fikrini aydınlanmış çağdaş kapitalist toplum ile siyasal örgütlenme şekline entegre eden Marx’ın kapitalist mali ilişkiler zemininde gözle önüne serdiği analiz ışığında, özel mülkiyet ilişkileri zemininde kişinin kendini gerçekleştirme ile dışsallaştırma uğraşı, çalışmayı tam tersine döndürmektedir. Buna göre kişinin emeği ile kendisinin ürettiği nesnellikle meydana getirilen değer dünyası, kişinin özgürleşmeyle kendini gerçekleştirme sahası olarak değil tam tersine ona karşı olan bir güç şeklinde bağımsız hâle gelir. Bu durum, kişinin onu denetlemesinden ziyade o kişiyi yönetir duruma gelerek dinsel evrendekine benzeyen bir süreç devam eder. Bu noktada, insan aklının mamulü olan şeylerin birbiriyle ve insanın kendisiyle ilişki kurması, bağımsız canlı varlıklar vb. gibi onu yönetmeleri mevzu bahistir ve bu süreç, meta fetişizmi şeklinde gerçekleşir. Bu sebepten dolayı özel mülkiyet ilişkilerinin ve mali işleyişin tekrar üretilmesinin örgütlenmesi şekli olan kapitalist siyasal ve toplumsal yapı, kişinin, kendi özü ile öteki insanlara yabancılaşmasını ifade etmektedir (Coşkun, 2020: 13).

3. İHTİYAÇLARIN MANİPÜLASYONU

İnsanların büyük bir çoğunluğunun kapitalist sistem tarafından maruz bırakıldıkları manipülasyonların farkında olduklarını öne süren Lodziak bu manipülasyonlara “İhtiyaçların Manipülasyonu” adını verir. “İhtiyaçların Manipülasyonu” çoğunlukla reklamcılık ile medyanın bizleri gerçekte ihtiyaç duymadığımız birtakım şeylere “gereksinim duyar” konuma getirme kudreti şeklinde algılanır. Conrad Lodziak bu tezde, bireylerin tüketim alışkanlıklarının mevcut ekonomik sistem tarafından yönlendirildiğini ve ihtiyaçlarının gerçek olmaktan çok yapay olduğunu savunur. Toplumlar, tüketim toplumuna dönüşmüş ve bireyler artık hür iradeleriyle değil örtük bir dayatma ile tüketmektedirler. Böylece tüketim, bireylerin kimlik ve statü oluşturma aracı hâline gelmiş ve bireyler tüketebilmek için çalışmak zorunda kalmışlardır. Bu da çalışma-tüketim sarmalına yol açmıştır. Kapitalist sistem, bireyin yaşamda kalma ihtiyacını manipüle ederek zamanı da manipüle etmektedir. Sistem olması gerekenden daha fazla zaman harcatmak koşuluyla bireyi özerkliği için gerekli zamandan mahrum bırakır. Sonuçta bu kimlik ihtiyaçlarının karşılanması ve özerkliğin genişlemesi için gerekli olan gelirin değerini eksiltir. İhtiyaçların tüm manipülasyonunun temeli, bireylerin kendi yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak için gerek duydukları kaynakların kapitalist sistem tarafından denetlenmesidir.

3.1. İhtiyaç Hâline Gelen Hisler

Tüketim toplumu; kapitalist gelişmeyle refah toplumunun ilerlemesi ile yakından bağlantılıdır. Pazar dinamiklerinin hâkim olduğu ilgili toplum içerisinde, tüketim, en önemli yaşamsal etkinlik, gündelik yaşamın merkez kurumu, sosyal ilişkiler üstünde açık veya örtülü bir hâkimiyet gücü kurmaktadır. Bahsi geçen toplum içerisinde, sınıf ya da başka toplumsal hiyerarşiler, kişilerin tüketim ya da tüketimcilik performansı ile ölçülmektedir. Ekonomik ve toplumsal hayat içerisinde ortaya çıkan değişimler, genel olarak tüketim çevresinde realize olmaktadır. Tüketim, çeşitli yönleriyle hayatın bütün alanlarını etkileyerek hem çalışmanın hem de boş zamanın içerimine yönelik maksatlara çok derinden etki etmektedir. İlgili durum, çağdaş topluma - öteki geçmiş toplumlardan ayıracak derecede- kültürel nitelik kazandırarak tüketim kültürünün ne derece önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır (Aytaç, 2006).

Bauman, tüketim kültürünü, metaların mübadele değerinin ortadan kalkması, malların “yarar işlevi” yerine “gösterge işlevi”nin ön plana çıkması olarak tanımlar (Bauman, 1997:83). Ona göre alış-satışı yapılan, imrenilen, tüketilen şey göstergelerdir. Refah toplumu ile beraber tüketim arzının hızlı bir şekilde büyümesi, günlük hayatın bir ideolojisi şeklinde meta fetişizminin büyümesi ile tüketimciliğin efsunlu, ışıltılı ve şenlikli bir hayatın sembolüne dönüşmesi, bizleri “tüketim toplumu” gerçeğiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Veblen, Marcuse, Simmel, Baudrillard, Ritzer, Bocoock, Chaney, Featherstone, Bauman ve Ritzer gibi birçok sosyal

teorisyen de çağdaş toplumu, hem tüketimcilik hem de tüketim metaforlarına başvurarak bu kavramlar üzerinden anlamaya çalışmaktadır. İlgili kapsamda ele alındığı zaman ise çağdaş toplumun hemen hemen bütün yaşamsal döngüsünün aslında “iyi yaşama” erişmeden ibaret olduğu, bir başka ifadeyle tüketim performansını estetize bir boyutta sergilemeyle yakından ilgili olduğu açık bir şekilde görülür. Tüketimcilik ile tüketimin boyutlandığı sahalarda ise mecburi çalışmayı bitirdiğimiz genellikle de tüketimci performansımızın olduğu boş vakitlerdir. Kısıktırılan tüketim isteklerini doyurmak, tüketim aracılığıyla yeni statü ya da kimlikler kazanmak, tüketimde bulunan hazcı tutuma erişmek adına boş vakte daha çok gereksinim duyulmaktadır. Tüketimciliğin uzanmış olduğu evrenler ise oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir; eşyalar, yeme ve içme, arzu, coğrafya, giyim, mekân, beden gibi çok değişik dünyaları içine alır (Aytaç, 2006:27). Tüketimci stratejilerle neredeyse hayat alanlarından hepsi yok edilmeye oldukça açık, av alanı hâline dönüşmektedir. Sosyoloji, kitle kültürü savından miras olan bir yönelim ile tüketimciye karşı konulamaz isteklere dönük olumsuzlayıcı bir bakış açısı içerisindedir (Featherstone, 1996: 37). Bu bakış açısı, hiç şüphesiz, tüketimciliğin arkasındaki farklı emelleri anlamak bakımından faydalı olur. Çünkü tüketimcilik artık bir İdeoloji hiyerarşik kıstas, üstünlük miti, sınıfsal temsil aracı gibi çeşitli emelleri gerçekleştirme vasıtası şeklinde işlev görmektedir. Reelde boş zamanın üstünlük ilişkileri çerçevesinde üstlendiği role benzer biçimde tüketimcilik de çeşitli siyasi, ideolojik emelleri gerçekleştirme vasıtası olarak tekrar sistem tarafından devreye sokulan bir değer olma niteliğine sahiptir. İçinde olduğumuz zamanda boş vakit, taşınmış olduğu kültürel farklılık ile sunmuş olduğu hayat biçimleri ve bunun yanında kimliksel konfigürasyonlar ile çağdaş toplumu, kendi argümantasyonu üstünden daha iyi anlamaya ve açıklığa kavuşturmaya bizleri davet etmektedir. Boş vaktin kendisinin bir tür endüstriyel üretim üssü hâline geldiği ve kapitalist sistemin oldukça kârlı bir alanını oluşturduğunu ileri süren Pronovost, bu çerçevede boş zamanın kapitalizmin üzerinden boyutlandığı, ticari ve metasal bir boyut kazandığı, kurmaca bir yaşam dünyasını andırıldığını ileri sürmektedir (Pronovost, 1998). Yapısal farklılaşmaya maruz kalmış, en fazla çalışma dışı süreçler üstünden yenilenen ya da yeniden üretilmiş olan modern toplumu anlamaya çalışmak, hiç şüphesiz, boş vaktin dar veya geniş dünyasına ilişkin imgelerin izini sürmeyi gerekli kılmakta olup bahsi geçen imgeler ya da göstergelerin en eskisiyse tüketim dünyası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her şeyin tüketime dönüştüğü, gerçekliğin bir gösteri hâlinde sunulduğu ve insanların gerçekliği yalnızca bir imaj olarak gördüğü modern toplumu ‘gösteri toplumu’ olarak adlandıran Guy Debord, insan deneyim ve ilişkilerinin ticari ve medya gösterileri tarafından tamamen araçsallaştırıldığını öne sürmektedir. Gösteri toplumunda, sosyal ilişkilerin yitirildiğini öne süren Debord, gerçek ilişkiler yerine, gösterilen simgeler ve imajlar aracılığıyla birbirleriyle etkileşim kurmanın insanlarda derin bir yalnızlık ve yabancılaşma hissi yarattığını ifade etmektedir. Bireyleri tüketim sürecine dâhil ederek bireylerin kimliklerini ve değerlerini tüketim aracılığıyla belirlemelerini teşvik eden, gerçekliği değil onun temsilini sunan gösteri toplumunda insanlar doğrudan ilişkilerden ve gerçek deneyimlerden uzaklaşarak görsel medyanın sunumlarına bağımlı hâle gelirler. Gösteri toplumu, insanları sürekli bir tüketim çılgınlığına sürükleyerek mutsuz olmalarına yol açmakta, insanların gerçekliği sorgulamadan kabul etmelerine neden olup düşünce özgürlüklerini kısıtlamaktadır. Bireyselliklerini ifade edemeyen insanlar kendilerine ait özgünlük yaratamamaktadır. Debord ‘Gösteri Toplumu’ adlı eserinde, insanların gösteri toplumunun doğasını anlamalarını gerektiğini belirterek gösterinin etkilerini sorgulamalarını teşvik etmektedir. Gerçek bir birlikteliğin ve özgürlüğün mümkün olduğunu öne süren Debord, insanların canlı bir şekilde var olabilmeleri için gösterinin yalanlarından kurtulmaları gerektiğini savunmaktadır (Debord, 1996).

Tüketim ekseninde insanları disipline eden kapitalist sistem, tüketimci şuuru genişleterek bireyi kendi rızasıyla itaat, katılımcılığın, köleliğin öznesine dönüştürmektedir. Sahiplenici güdülerini kısıktırarak veya kolektif bir isteri durumu icat ederek tüm toplumu disipline etmektedir. Toplumun kontrolü artık karmaşık-etkili disiplinler yöntemlere gereksinim duymadan, iyi bir hayat sürme, refaktan belli bir pay sahibi olma, tüketimci duygular arama kaygısı vb. kişinin konfor alanı dışına çıkmamasında yeterli olmaktadır. Bu sebeple

tüketimciliği hayat felsefesi, bir değer, yaşamı anlamlı hâle getiren bir öge şeklinde içselleştirilmesine zemin hazırlayan kapitalist düzen, reklam ya da propaganda gibi disiplinler güç yöntemleriyle telkine açık ya da alışverişkolik gibi istediği grupları kolay bir şekilde üreterek kurmayı başarmaktadır. Bahsi geçen yöntem ile toplumun uymayan tarafları etkisiz hâle getirilip katılımcılığın kapasitesi artırılarak grubun bağımlılığı tamamen sağlanmıştır (Aytaç, 2006).

4. POPÜLERLEŞEN NEWAGE YAKLAŞIMLAR

New Age şeklinde adlandırılan akımların ana sorusu, Pitagoras'tan günümüze kadar gelen "mutlu yaşam" soruşturması olmuştur. Bernard Russell mutlu insanı şu şekilde tanımlamıştır:

"Pek çok insan, dinsel inancı olmayan mutluluğun olası olmadığı kanaatindedir. Mutlu olmayan pek çok insan da, çekmiş olduğu acının kültürel temellerden ileri geldiğini düşünmektedir. Ben, mutluluğun veya mutsuzluğun hakikaten bu gibi sebeplerden ileri geldiğine inanmıyorum, benim düşünceme göre bunlar sadece belirtilerdir. Mutlu olmayan biri, norm olarak mutsuz bir inanç benimsemiştir; mutlu olan kişi de mutlu bir inanç benimsemiş durumdadır" (Russell, 2015).

Kurumsallaşmış dinlerle bu türden bir mutlu hayata kavuşamayacaklarına inananlar önce 19. yüzyılın bitiminde Hint dinleri ile Budizmi sonrasında da mitolojik inanışları moda olarak devreye koymuşlardır. Adorno'nun görüşüne göre modern toplumların vaatlerini gerçekleştiremeyeceği II. Dünya Savaşı sonrası anlaşıldığı için bu mutluluk olasılığı epeyce azalmıştır. Baumann, Yale Üniversitesinde 2010 senesinde Robert E. Lane'nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarını paylaşarak savaş ardından gelen senelerde Amerika Birleşik Devletleri ve Britanya benzeri ülkelerde hayat ölçütlerindeki büyük gelişmeye karşın Amerikalıların mutluluk seviyelerinin azaldığını göstermiştir (Baumann, 2008). Adorno, ilgili mutlu olmama hâlini kitle iletişim araçlarıyla sunulan, istek uyandıran metalara kavuşamamaya beraber ele almış ve bunun yanında da "süreğen mutsuzluk" tanımlamasını yapmıştır (Adorno, 2017). Söz konusu olan mutsuzluğun sonuçlarından bir tanesi de anlam arayışı, pagan inancı ve antik dinlerle bezenmiş New Age uygulamaya inanışları karşısında duyulan ilgidir. İlgili mutsuzluğun altını çizen düşünürler arasında yer alan Baudrillard, "Simülarklar ve Simülasyon" adlı yapıtında, "batı geçmişinin temeli moral bozukluğudur bunun yanında batı dünyasının dışında, diğer dünyalara da bakmalıyız" söyleminde bulunmuştur (Baudrillard, 2014). Bahsedilen perspektif, bazı sahalarda öbür kültürlere ilgi ve merak biçiminde gelişmişken bazılarında ise dinî inançlar ile moral, ahlaki değerlere dönüş biçiminde belirmiştir. Okült yaklaşımlara ve farklı kültürlere duyulan bu merak yeni medya araçlarında büyük vaatlerle çeşitlenerek yerini almıştır.

Günümüzde ise bu ilginin psikoloji biliminin terimlerinden yararlanmak koşuluyla bilimsel zemine yaslanarak çeşitlendiğini gözlemlemekteyiz. "Kuantum ve Bilinçaltı Çalışmaları", "Mindfulness ile Farkındalık Uygulamaları", "Thetahaling ile Duygusal Şifalanma", "Transformasyonel Nefes Terapisi ile Düşüncenin Dönüşümü" ve "Sertifikalı Kişisel Gelişim Eğitimleri" şeklinde âdeta bir salgın hâline gelen uygulamalar, olumsuz yük olarak tanımlanan ve mutsuzluk meydana getiren hislerden kurtararak "şifalandırma" iddiasında bulunmaktadırlar. Temel varsayımlarını "bilinçaltını temizleme", "duygusal ve bedensel olarak şifalanma", "düşünce yapısını değiştirme" ve "Stresten arınarak iyi bir ruh hâline kavuşma" oluşturan yaklaşımların psikoterapilerin alternatifi olarak yaygınlaştığı ve kitleler tarafından yoğun ilgiyle takip edildiği görülmektedir.

4.1. Enerji Ritüelleri ve Bilinçaltı Çalışmaları

"Sağlığına Format At", "Beynine Format At", "Yıka Beynini", "Neuro Aşk", "Gecikmeli Teslimiyet" adlı kitapların yazarı Teorisyen – Yazar Barış Muslu, konuyla ilgili dünyanın pek çok yerinde eğitimlere katılıp beyin işleyiş şekli ve bedensel ve ruhsal sağlık üzerindeki etkileri üzerine yaptığı araştırmaları ve çalışmalarını toplayarak birçok metodun birlikte daha etkili biçimde kullanımını sağlamakta olan 'NeuroFormat' sistemini geliştirmiştir. Bu çalışmada yazar ve girişimcinin konuk olarak katıldığı televizyon ve dijital medya programları konuyla bağlantılı olarak değerlendirilmektedir. Sosyal medyada da yüksek sayıda takipçisi olan Muslu, 'NeuroFormat' adındaki kuruluşunda "*Mutsuzluk, Değersizlik ile utanç, Öfke ile utanç, Utangaçlık ile kendine*

güven, Yaşam koçluğu, Satış performans iyileştirme, Spor performans yükseltme, Marka ile strateji danışmanlığı, Değişim yönetimi, Yönetici yaşam koçluğu, Liderlik, Öğrenmeyi öğrenebilmek” benzeri bireysel ve kurumsal hizmetler vermektedir. Çeşitli haber merkezlerinin Youtube kanalındaki programlarına katılarak düşünce yapısının değişimi ve beynin işleyişi hakkında açıklamalarda bulunan Muslu “Beynine Format At Hastalıktan Kurtul” (“International Press”, 2022a), “Dört Vuruş Tekniği ile Travmalardan Kurtulun” (“TGRT Haber Tv”, 2022c). , “Kötü Anıları Hafızadan Silmek” (“TV360”, 2018b), “Beyninize Format Atmak Artık Mümkün” (Çağla ile “Yeni Bir Gün”, 2021a) , “İnsan Beynindeki Travmalar Nasıl Aşılabilir” (“Doğa Rutkay ile Her Şey Bu Masada”, 2017c), konulu içeriklerle çeşitli televizyon ve dijital medya platformlarındaki haber ve gündüz kuşağı programlarına konuk olarak katılım sağlayarak beynin işleyişi hakkında bilgiler vermekte ve travmalardan kurtulmaya yönelik teknikler önermektedir. Yazarın bu programlarda düşünce sistemleri ve hastalıklar arasında bağlantı kurarak hastalıklar ve ruhsal travmalar ile ilgili telkinlerde bulunduğu gözlemlenmektedir. 2020 yılında BloombergHT Tv’ de ‘Aslı Şafak’la İşin Aslı’ programına konuk olarak katılan Muslu ile sunucu arasında vertigo hastalığı ve yükseklik korkusu arasında kurulan bağlantı ve tıp uzmanlığı olmamasına rağmen hastalıkların çoğunun beyin tarafından tetiklediğine yönelik varsayımsal saptamaları dikkat çekmektedir (BloombergHT, 2020). 2020 yılında Kanal D’de ‘Hayat Sağlıklı Güzel’ programına katılan Muslu “Beynine format at ki psikolojin düzelsin, travmalarına format at ki hastalıkların bile düzelebilir” söylemi genelinde geliştirdiği sisteminin işleyişini, geçmiş yaşantılardan kaynaklı olumsuz düşüncelerden kurtulma konusunda sunduğu öneriler çerçevesinde açıklamaktadır. Sıklıkla travmaların gömülü yerden açığa çıkarılarak çözümlenmesinin önemini vurgulayan yazarın ortaya koyduğu yöntemin geçerliliğinin, program sunucuları arasında doktor önlüklü bir uzmanın da bulunması yoluyla desteklendiği gözlemlenmektedir.

Örneklememizin bir diğer üyesini de, Basın Ekonomisi ve İşletmesi alanında doktora derecesine sahip Anette Inselberg oluşturmaktadır. Akademik alandan şifalandırma hizmetlerine uzanan yolculuğunu sosyal medyada sunan yazarın kişisel gelişim alanını sağlık alanı ile “Enerji” çatısı altında buluşturduğu ve bu konuda “Dönüşüm” seminerleri verdiği görülmektedir. Doktora eğitimini bitirip on seneyi geçkin bir süre ekonomi alanında çalışmasının ardından yaşamında yeni tecrübeler edinmek için gezmeye başladığı, hem yurt içi hem de yurt dışında edinmiş olduğu gezi deneyimlerini paylaşmak adına “Zamazingo” adlı bir blog açıp her daim ilgisini uyandıran ve yatkınlığı olduğu belirtilen enerji, bilinçaltı temizliği, şifa ve şamanlık benzeri hususlarda yoğun eğitimler almasının ardından seminerler tertip ederek insanlara hizmet etmeye başlayarak ruhlarına dokunduğu belirtilen “Her şey Değişir”, “Gerçekten İstiyor Musun” kitaplarının yazarı Inselberg’in özellikle anetteinselberg.com adresli kişisel web sitesi ve Youtube kanalı aracılığıyla dönüşüm seminerleri adı altında geniş bir ‘şifalandırma’ hizmetleri sunduğu görülmektedir. anetteinselberg.com web sitesinde yer alan ve ücret karşılığı Zoom üzerinden gerçekleştirileceğini duyurduğu Haziran 2023 eğitim takvimi şu şekildedir:

Anette Inselberg’in Dönüşüm Seminerleri – Haziran 2023

Jean Adrienne’e Ait Şarkaç ile Arın & Yenilen (Spiritüel Dowsing)

USUİ Reiki Master Seviye Eğitimi

Theta Healing (Advanced DNA)

Theta Healing (Derin Kazı)

Web sitesinde sunulan hizmetlerin içeriğine dikkat edildiğinde, Ruhsal Arınma (Spiritüel Dowsing) ve beyni theta beyin dalgasına getirerek odaklanmış düşünceyle birlikte tüm istekleri yaşamda kolaylıkla tezahür

ettirmeyi sağlayan psiko-enerjik bir teknik olarak sunulan theta meditasyonunun, DNA vb. türden bilimsel terimlerle birlikte yer aldığı görülmektedir.

Inselberg'in EKOTÜRK TV'de katıldığı "Hande Kazanova ile Akşam Sohbetleri" adlı programda özellikle "mutsuz ve moralsizlere yönelik olduğu belirtilen" hayata dair mutluluk ipuçları ve hayat enerjisini yükselten ritüelleri içeren bilgiler paylaştığı izlenmektedir (EKOTÜRK TV, 2020a). Aynı şekilde Haber Global'de yayımlanan "Özge Uzun ile Hafta Sonu" programına konuk olan ve Her Şey Değişir adlı kitabının tanıtımını yapan Anette Inselberg, mutluluk ritüelleri çerçevesinde, düşünce değiştirme telkinleri konusunda bilgiler paylaşmaktadır ("Life Global", 2019). Her şeyin "Enerji" olduğu söyleminden yola çıkarak Dr. David Hawkins'in Duygusal Enerji tablosuna atıf yapan Inselberg'in, her duygu durumunun belli bir enerji frekansına tekâmül ettiği bilgisini kendi ritüellerine dayanak alarak, düşünce değiştirmeye yönelik sunduğu yönetimini bilimsel bir zemine oturttuğu gözlemlenmektedir ("WomanTv"- Eko Kadın Programı Söyleşi, 2020b).

4.2. Transformasyonel Nefes Terapisi – Düşüncenin Dönüşümü

20 yılı aşkın deneyimiyle Nefes Bilimleri alanında dünya genelinde fonksiyonsuz nefes almayla fikir üretme alışkanlıkları hususunda otorite olarak bilinen, görevleri içerisinde Nefes Koçluğu Federasyonu'nun kurucu başkanlığı, Davranışsal Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Başkan Yardımcılığı ve aynı zamanda Nefes Bilimleri Fakültesi üyeliği bulunan girişimci, öğretmen ve yazar Nevşah Fidan Karamehmet, kendisine ait kuruluşun resmi www.nevsah.com internet sitesinde yer alan hizmetlerinin tanıtımı şu şekildedir:

Nevşah'ın amacı; atölye faaliyetleri, kişisel koçluk, seminerler ile çevrim içi kurslar vasıtasıyla kişilerin hayatlarını ustaca devam ettirebilmeleri adına kurslar ile basit ürünler hazırlamaktadır. Vizyonu ise Londra'da "Kendi Kendine Ustalık" adına bir İleri Bilimler Enstitüsü açmak, binlerce eğitimcinin okulu bitirmesine yardımcı olmak ile milyonlarca kişinin yaşamını usta bir şekilde yaşamalarını sağlayıp dönüştürmektir.

Nevşah'ın yardımı ile bir sonraki aşama birey olmaya hazır mısınız?

İnternet sitesinde, 21-25 Aralık 2022 İzmir Çeşme'de gerçekleştirilen 'Mucize Kursu' etkinliğinin tanıtımı ve kurs içeriği şu şekilde yer almaktadır:

"Mucize Kursu" dünya üzerinde en kuvvetli dönüşüm araçlarını birleştirmiş, teorik bilgiler ile uygulamaların eşit biçimde bölüştürüldüğü 5 gün süren bir programdır ve bu program sizi içinizde bulunan "Master" ve "Mükemmel", "Tam" olan ile Mutluluk, Huzur, Sağlık, Şartsız Sevgi ile son olarak Neşe'yle buluşturacaktır.

Bahsi geçen süreç, teorik metafizik ile mucize bilinci bilgileri, koçluk faaliyetleri, analiz programları, enerji etkinlikleriyle doğal nefes ile gerçekleşir.

Mucize Kursu

-Bastırdığımız ve seneler boyunca sistemimizde bulundurduğumuz" "çocuk enerjiler" adını verdiğimiz, gelişmemiş, tıkanık, sıkışık, ufak kalmış enerjilerin (olumsuz ya da negatif duygu, düşünce ile hastalıklar) dönüşmesini, bunun yanında bilincimizin her daim temiz olmasını sağlayan bir dönüşüm evresidir.

-Bilimsel pek çok etkili dönüşüm vasıtasını içinde barındırır ve bunun yanında dönüşüm yöntemleri içerisinde her seferinde katılım gösteren hemen hemen herkesin net sonuçlar almış olduğu tek yöntemdir.

Kursun İçeriği;

"Fiziksel" manada,

Daha güçlü, canlı, dengeli, dinamik ve 'sağlıklı' hâle geleceğiz. Uygulamalar esnasında nefes kapasitemizin tümünü kullanacağımızdan dolayı bedenimiz hızlı bir şekilde toksin atacak.

Hücre belleğimizde geçmişten bulundurduğumuz tıkanık, sorunlu, limitli, enerjiler dönüştüğünden dolayı 'bağışıklık sisteminiz güçlenecek', bedensel dengeniz yükselecek. Nefes etkinlikleri, bedensel egzersizler ile uygulayacak olduğumuz özel beslenme metoduyla kanımızda bulunan oksijen oranı artacak, bu durumda hücrelerimizin yenilenmesini, genç ve çok daha sağlıklı olabilmemizi sağlayacak.

"Duygusal ile bilişsel" manada,

Stres ortadan kalkacak, kendimizi çok daha rahat, dingin ve huzurlu hissedeceğiz.

Hücrenel belleğimizde bulunan geçmişe ait bazı travmalar yok edilecek, bu sayede daha net düşünebileceğiz, karar verme mekanizmamız hız kazanacak, konsantrasyonumuz artacak.

Suçluluk, korku, yetersizlik, tedirginlik, üzüntü benzeri gelişmemiş, bastırılmış hisler kendiliğinden ortadan kalkarak bunun yerini huzur, neşe, sevgi, mutluluk, aşk ve bolluk benzeri olumlu duygulara bırakacak.

“Psikolojik” açıdan,

Bilincimizin üst düzeylerini yaşayacağız; “Yaratıcı Enerji” ile bütünleştiğimizden dolayı yaratma kabiliyetimiz (düşündüğümüz hemen hemen her şeyi maddeye dönüştürme yetimiz) yükselecek.

Birliği anlamak ve bunu derinden hissedebilmek ve hayatımızın her sahasında birebir yaşamak aynı değildir. Nefes çalışmalarlarıyla ruhumuzun temelindeki güzellikleriyle birliği yalnızca bilmek ile kalmayıp bunu yaşayacağız da. Evrensel birliği ile bunun anlamını yalnızca belleğimizde değil bütün hücrelerimizde hissetmeye, hayatımıza aktarmaya başlayacağız.

Resmi internet sitesinde “Olağanüstü Sağlık Sistemi” başlığı altında “Dönüştürücü Nefes Tekniği”nin faydalarının anlatıldığı bölümde, nefesin hastalıklar üzerindeki etkisi şu cümle ile aktarılmaktadır:

Uyku problemleri, stres, panik atak, dikkat eksikliği problemleri, migren, anksiyete, kronik yorgunluk hâli ve doğru olmayan nefes alışkanlıklarına bağlı olarak bu gibi belirtileri iyileştirebilmek adına sağlık personelleri ne yazık ki çözüm olarak ilaçları önermekte. Bahsi geçen husus değiştirilebilir.

Bütün bu belirtiler, iki yüzün üzerinde rahatsızlık, daha sağlıklı, doğal ve işlevsel nefes alışkanlıklarının öğrenilmesi hâlinde kendiliğinden düzelebilir.

“Nefes Olağanüstü Sağlık Formülüdür” alt başlığı ile nefes egzersizlerinin aslında kökleri çok eskiye dayanan bir bilim niteliği taşıdığı, Vedik geleneğe, Taoizm, Tasavvuf, Hristiyanlık, Şamanizm ve daha pek çok alanda temel şifa metodu şeklinde kullanıldığı ifade edilmektedir. Uygulanan metotların, Eski Hindistan, Mısır, Mezopotamya, Ekvator, Peru ve Kolombiya benzeri eski medeniyetlerde ve dünyanın hemen hemen her bölgesinde kullanıldığının bilgisi verilerek sunulan eğitim paketinin faydaları şu şekilde aktarılmaktadır:

Bu eğitim paketi, uyku kalitenizi artırmanıza ve daha hızlı uykuya dalmanıza, duygusal yüklerden ve travmalardan kurtulmanıza, doğru olmayan nefes alışkanlıklarının yol açtığı belirtileri semptomları iyileştirmenize (hipertansiyon, dikkat eksikliği problemleri, anksiyete, panik atak, kronik ağrı, kronik yorgunluk, migren ve hatta DEHB, DEB ve birtakım kronik rahatsızlıklar), bağışıklık sisteminizi kuvvetlendirmenize, şüphe ya da korkuyu alt etmenize, kendinize güven geliştirmenize, kendi kendinizi iyileştirmenize ve kendinize daha fazla değer vermenize yardımcı olacaktır.

Sitede ruhsal ve fiziksel şifalanmaya yönelik, Anksiyete ile Panik Atağa Yönelik Nefes Etkinliği, Kronik Vücut Ağrısı ile Migrene Yönelik Nefes Çalışması, Depresyona Yönelik Nefes Çalışması, Kilo Kaybına Yönelik Nefes Çalışması, Bağışıklık Sistemini Güçlendirmeye Yönelik Nefes Çalışması, Sevgi ile Bağışlama Adına Nefes Çalışması, Kalp Açma Nefes Çalışması, Kendini İfade Etmek Adına Nefes Çalışması, Konsantrasyonlar İçin Nefes Egzersizi, Yaratıcılığa Yönelik Nefes Egzersizi, Beden Farkındalığı Adına Nefes Egzersizi, Meditatif Nefes, Hamilelik için Nefes Egzersizi, Daha Çok Enerji ile Odaklanma Adına Nefes Egzersizi gibi nefes eğitimlerinin yanı sıra meslek edinmeye yönelik ‘Nefes Koçluğu Sertifika Programı’ hizmetleri de yer almaktadır:

Nefes Kursu: Ev ortamında çevrim içi olarak eğitim kursu dizisi, yeni başlayanlara yönelik ve bunun dışında Profesyonel Nefes Koçluğu Sertifika Programı’yla daha da ilerlemek isteyenlere yönelik totalde 20 saatten oluşan 42 tane kaliteli video, sayısız saatlik Nefes Çalışması Eğitimi (“nevsah.com”, 2023).

CNN-Türk kanalında yayınlanmış olan ve moderatörlüğünü Deniz Bayramoğlu'nun üstlendiği “Gündem Özel” tartışma programı “İnsanın Anlam Arayışı” (2017a) bölümüne konuk olarak katılan “Nefes Eğitmenliği” sisteminin kurucusu Nevşah Fidan Karamehmet, terapi için kendisine çok sayıda ateistin geldiğini ve göğüs kafeslerinde nefeslerinin bulunmadığını söyleyerek, “Ateistlerin göğüs kafesinde nefes

yok” iddiasında bulunarak terapilerinin ardından çok sayıda ateistin ağlayarak “İlk kez Allah’ı hissettim” dediklerini iddia etmektedir. “Yüzbinlerce insan üzerinde bu araştırmaları yaptık” sözleriyle iddiasını sürdüren Karamahmet, nefesle hayatın nasıl değiştiğine dair bilgilendirmeler yapmaktadır (“CNN TÜRK”, 2017a).

4.3. Mindfulness – Bilinçli Farkındalık

Şimdiki anda gerçekleşenler üzerinde durmayı, ilgili dikkatin kalitesini idrak etmeyi ve bütün bu idrak edilenleri hassasiyetle, yargılarımızın bilincinde olarak kabullenmeyi içeren “Mindfulness Bilinçli Farkındalık” yönteminin kökeni Budizme dayanıyor olsa dahi, mevcut durumunun hiçbir dinî veya felsefi akımla ilintili olmadığı iddia edilerek, dünya çapında klinik alanda ve günlük hayatta yaygın biçimde kullanıldığı belirtilmektedir. En güçlü yanının bilimsel açıdan desteklenmesi olduğu söylenen Mindfulness ve onu temel alan uygulamaların günlük hayatta stres ile güçlükleri yönetebilmenin dışında öfke, kaygı ya da bunun haricindeki pek çok zorlayıcı husus ve duygularla birlikte kalabilmek, hisleri düzenleyebilmek, hayatla ilgili güçlükleri kabullenebilmek ve iyilik hâlini koruyabilmek adına kullanıldığı ifade edilmektedir.

Mindfulness Eğitmeni, MEF Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Zümra Atalay, 2014 senesinde Mindfulness Institute Türkiye’yi kurmuş, burada bilinçli farkındalık, bilinçli farkındalık esaslı terapiler, şefkat ile şefkat esaslı terapiler konusunda eğitimler vermektedir. Mindfulness ve şefkat konuları üzerine doktora tezi ve 5 kitabı da bulunan Atalay’ın kurucusu olduğu kurumun internet sitesinde hizmetleri hakkında şu bilgiler yer almaktadır:

Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi Programı (MBCT)

Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR)

Mindfulness Temelli Şefkatli Yaşam (MBCL)

Çocuk ve Ergenlerle Çalışan Uzmanlar için ACT Süpervizyon Grubu Çocuk ve Ergenlerle Çalışan Uzmanlar için ACT Süpervizyon Grubu

MBSR Eğitimci Programı

Mindfulness Temelli Şefkatli Yaşam (MBCL) Eğitimci Programı

MBCT Eğitimci Programı

Mindful Yoga Eğitimci Programı

Okulda Mindfulness b. foundations Programı

Kurumlarda Mindfulness (mindfulnessinstitute.com., 2023).

Ekonomi kanalı A PARA’da “İnsan Hali” adında televizyon programını da hazırlayıp sunan Atalay, uzman konuklar eşliğinde gerçekleştirdiği programda “İnsanın olaylara duygusal tepkisi”, “Duyguları bastırmanın sonuçları”, “İnsanın evren yolculuğu”, “Aşk acısı nasıl yönetilir”, “İnsanı zorlayan duygular”, “Değişim vazgeçmekle mi başlıyor” ve “Güvenli bağlanma” konularını işlediği görülmektedir (“A PARA, 2021”). 2020 yılında 360 TV’de yayımlanan Açelya Akkoyun ile Akla Takılanlar programına konuk olan Prof. Dr. Zümra Atalay, öz sevgi ve öz şefkatin önemini anlatarak şefkat meditasyonundan örnek sunmakta (“360 TV”, 2020), 2017 yılında katıldığı CNN TÜRK ekranlarında yayımlanan Gündem Özel programında da “İnsanın Anlam Arayışı” konusunda bilgilendirmeler yapmaktadır (“CNN TÜRK”, 2017b). Psikolojik danışman ve Mindfulness eğitmeni Atalay’ın eğitim ve hizmetlerini “öz şefkat”, “şükür” ve “anda olmak” söylemleri çerçevesinde çeşitlendirmektedir.

5. KUANTUM BİLİNÇALTI TEMİZLİĞİ

Özellikle 2022 senesinde basında “İslami Usullere Göre Çakra Açan Bilinçaltı ve Kuantum Eğitmeni” olarak büyük ses getiren, herhangi bir tıp ve psikoloji eğitimi olmamasına rağmen 57 bin TL’ye varan paket eğitimleri ve yetiştirdiği 2 bin 500 kadar eğitimciyle tartışma gündemi yaratan Eylem Amina Altunkaynak, günümüzde sık karşılaştığımız “Bilinçaltı Temizliği” ve “NLP Terapi” gibi terimlerin kullanım alanlarının popüler bir örneğini oluşturmaktadır (Cüneyt Özdemir Medya, 2022). “Kuantumun Gücü”, “Bilinçaltınızı

Nasıl Dönüştürsünüz”, kitaplarının yazarı Sibel Ciritçi de kurucusu olduğu “Kuantum Yaşam Akademisi” adlı kişisel gelişim merkezinde Koçluk, NLP, kurumsal eğitimler ve bireysel seanslar vermekte ve “kuantum” terimi kapsamında hizmetler sunmaktadır. Kuantum Kraliçeleri adındaki web sitesinde NLP uzmanı Ebru Karakaya ile ücretli ve Uluslararası Sertifikalı NLP Eğitmenliği, Yaşam Koçluğu ve Kuantum Eğitmenliği programları düzenleyen Ciritçi’nin, aynı sitede aşk bilekliği, para enerjisi çeken bileklik, çakra kolyesi, huzur ve şifa bilekliği vb. aksesuarların satışına da yer verdiği görülmektedir (kuantumkraliçeleri.com).

Kuantum Bilinçaltı uzmanı Serpil Ciritçi’nin yüksek izlenme oranlarına sahip “Kuantum Kraliçeleri” adındaki Youtube kanalında ele aldığı konulardan örnekler şu şekildedir:

Hisset ve Zengin Ol Bilinçaltını Zenginliğe Bolluk ve Bereketle Kodlama – Tek Komutla Bilinçaltı Temizliği, Cennet Çağına Gidiyoruz, Sözlerini Değiştiren Hayatını Değiştirir! Söyle An’da Yarat (Ciritçi, 2018a).

Fiziğin ana dalı olan kuantum mekaniği, atomdan çok daha minik parçacıkların gücü ile hareketleriyle ilgili olan mekaniğin bir kolunu meydana getirmektedir. Kuantum teorisi, kuantum fiziği ile kuantum mekaniği şeklinde bilinen üç isimde genel manada eş anlamlı kavramlar olarak kullanılmasına karşın yaygın biçimde kabul edilen açıklama kuantum mekaniğidir (Bilgili & Toprak, 2020). Ebru Akel’in sunuculuğunu üstlendiği *Kendine İyi Bak* adlı televizyon programında, popüler bir şifalanma yöntemi olarak yaşamlarımıza giren Kuantum Düşünce Tekniği, Kuantum Eğitmeni Şebnem Tacigut tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

“Kuantum düşünce, diğer düşünce sistemlerinden çok farklı bir düşünce sistemi. Biz burada gözlemci olmanın önemini anlatıyoruz. Gözlemci olduğumuzda hayat alanımızdaki her şey değişmeye başlıyor, çünkü fark ediyoruz. Kuantum Düşünce Tekniğini her alanda kullanabiliyoruz. Genellikle danışanlarımız hastalık için geliyorlar. Her zaman diyoruz, ruh hastalanmadan bedenen hastalanmaz. Bu aralar sıklıkla kişisel sorunlar ve ilişkilerle ilgili gelmeye başladılar... Bir panik atak hastasıydım. Aldığım eğitimlerle hastalığının çoğunu geçirmiştik ama kuantumla tamamen geçirdim. Kuantum Düşünce Tekniğinde sebep bulunmuyor, sebep bulununca dünyanız değişiyor” (Show Tv, 2019).

Hürriyet Gazetesinden, Fulya Soybaş’ın haberleştirdiği konuyla ilgili Nükleer Teknolojiler Bilgi Platformu Koordinatörü, fizik yüksek mühendisi Adil Buyan şu açıklamayı yapmaktadır:

“Fizik terimlerinin argosu fazlaca karışık ve süslü olmasından dolayı sanırım pazarlamacıların eline düşmüş durumdadır. Bahsedilen kuantum işi de tıpkı bu şekildedir. ‘Pazarlama’ yöntemi şeklinde kullanılması da belki bu karmaşıklığından ileri gelmektedir. Gelin görün ki ilgili bireylerin yapmış oldukları falcılıktan başka bir şey değildir. ‘Müşteri’ çekmek adına bir yöntem! Kuantumu çarpıtma uzmanları.”

‘Bilinçaltı temizliği’, ‘Kuantum enerjisi’, ‘Arınma, kozmik mutluluk’ vb. gibi eğitim ile faaliyetlerin hiçbirinin psikolojide herhangi bir yeri olmadığına hassasiyetle vurgu yaparak bahsedilen eğitimleri vererek bir ‘farklılık’, bir ‘mucize’ yarattıklarını ifade eden ve psikolojiye müdahale eden kişi veya kurumların halkın sağlığıyla oynadıklarını ifade eden Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi Psikoterapi Eğitim ve Tedavi Merkezi Koordinatörü Prof. Dr. Ejder Akgün Yıldırım, yapılan işin bir çeşit sağlık sahtekârlığı anlamına geldiğini ifade ederek bu tip eğitimle çalışmaların yalnızca ülkemizde değil aynı zamanda dünya genelinde de oldukça popüler duruma geldiğini de iddia etmektedir (Hürriyet, 2022b).

Prof. Dr. Yıldırım ikazlarının altını şu ifadelerle çizmektedir:

“Bu bireyler, olması gereken bütün tedavi metotlarını değersiz hâle getirerek problem ya da problemlere ‘alternatif’ çözümler sunduklarını ifade ediyorlar, kişilere âdeta umut ile gelecek satıyorlar. İlgili husus, halk sağlığı bakımından oldukça tehlikelidir. İlgili bireyler, ‘Hastalık tedavi etmiyorum, bir başka şey yapıyorum’, ‘Bu tedavi değil bir eğitim’ veya ‘Toplantı’ adı vererek yapmış oldukları işi hukuki denetimlerden uzak tutmaya çalışıyorlar. Oysa bu yapılan âdeta ruh sağlığına bir müdahaledir. Kullanmış oldukları terminolojiyi bilimden alırlar ancak uyguladıkları metotlar tümüyle bilim dışıdır!” (Hürriyet, 2022b).

Birgün Gazetesi, hızla yayılarak sektör hâline gelen durumu “Şarlatanlara Değil Bilime Güvenin” başlığıyla haberleştirerek kamuya şu şekilde duyurmaktadır:

“Son dönemlerde kişileri sömüren ve bunun yanında birkaç saat süren bir ders ile sertifika verilebilen nefes terapistliği, yaşam koçluğu, bioenerji uzmanlığı ve bilinçaltı temizliği benzeri aslında karşılığı bulunmayan sözde meslekler virüs misali üredi. Bilimsel herhangi kanıtı bulunmayan bahsi geçen mesleklerin artmasının en mühim sebeplerinden biri de çağdaş tıp karşıtlığı ile sağlık sisteminin kalite ve nicelik açısından yetersiz olması.” (Birgün, 2021b).

Ruhsal ve bedensel sağlık alanının istismar edildiğini vurgulayan Türkiye Psikiyatri Derneği (TPD) Merkez Yönetim Kurulu Birgün Gazetesine şu açıklamayı yapmıştır:

“Aslında bunlar, alışıldık anlamda bilimsel altyapısı ya da sistematik herhangi bir eğitimi bulunmayan, son dönemlerde hem dünyada hem de ülkemizde artan yalnızca reklamını yapanlar tarafından meslek olarak isimlendirilmiş olan sözde meslekler. Bazıları bireysel gelişim-kariyer ile iş hayatı için ilk başta öne çıkmışken sonradan modern, bilimsel ve delile dayalı çağdaş tıbbi uygulamalarla ilgili negatif söylemlerde bulunarak kısa süre zarfında değiştirme, iyileştirme veya başarıyı yakalama vaatlerinde bulunuyorlar. Esasında hem psikolojik hem de fiziki sağlık alanını yakından istismar ediyorlar. Zaten isminde danışmanlık bulunan bireysel danışmanlık veya manevi danışmanlık benzeri topluluklar bir şekilde bireylerin ruhsal problemlerine, güçlüklerine hatta hastalıklarına dahi -yetkin ya da yetkili olmamalarına- karşın müdahalede bulunmaya çalışıyor. Hatta “terapi” -ki esasında tedavi anlamına gelmekte- ilave ederek hudutları aşıyorlar. Psikopatolojiyi bırakın psikoloji temel bilimi eğitimi dahi almamış bireyler, bireyleri hem maddi hem de manevi açıdan sömürüyorlar ve bireylere büyük zararlar veriyor. Son dönemlerde sağlıklı alakalı olmayan ve kişilerin sömürülmesine sebep olan kuantum terapisi, nefes terapistliği, yaşam koçluğu, Bioenerji uzmanlığı ve bilinçaltı temizliği benzeri sözde meslekler ortaya çıktı. Bu insanlar kişileri tedavi ettiklerini, kişilerin bedensel, psikolojik iyilik hallerini savunan ve o kişilerin sömürülmesine sebep olan sözde yepyeni uygulamalar getiriyorlar. Maalesef yeteri düzeyde denetleme yapılmıyor. Türkiye Psikiyatri Derneği ve Tabip Odaları bu hususta çaba sarf etmeye çalışıyoruz ancak ne yazık ki çok büyük bir pazara dönüştü. O denli geniş çaplı bir pazar ki bahsi geçen pazar birtakım anlı-şanlı üniversiteler dahi bu bilimsel delili bulunmayan ve zararlarının farkında olduğumuz şeylere sertifika vermeye çalışıyorlar. Bahsedilen sözde mesleklerin artış göstermesinde modern tıbbın karşısında olan akımlar, sağlık sisteminin kalite ile nicelik açısından yeterli olmayışı, sağlık okur-yazarlığının yeterli olmaması vb. gibi pek çok nedeni mevcut. Bu gruplar tarafından istismar edilmiş olan bireylerin hastalıkları daha da kötüleşiyor, kronik hâle geliyor, tablo değişiyor. Basit nedenler ile gittiklerinde travmatik birtakım yaşantıları gün yüzüne çıkıyor. Bahsi geçen yaşantılarından ötürü daha da zedeleniyor bahsi geçen bireyler sonrasında tekrar modern tıbbı başvuruyorlar. Ruh sağlığı konusunda da ne yazık ki bizlere gelerek ağırlaşan ve hastaneye yatışının yapılması bile gerekli olan birtakım olgular ile karşı karşıya kalıyoruz. Özetle kişisel ve bunun yanında toplum sağlığı açısından zararlı etkileri mevcut (Birgün, 2021b).”

6. SONUÇ

Mutlu olmanın bir hedef hâline geldiği çağda yaşamaktayız. Medyada sürekli olarak reklamlar, tanıtımlar ve tüketimle ilişkili mesajlarla karşılaşmamıza neden olan tüketim kültürü hayatımızın birçok alanında belirleyici rol oynadığı gibi nasıl hissetmemiz gerektiği konusunda da etkili olmaktadır. Popüler kültürde salgın hâline gelen tüketme ihtiyacı, sürekli olarak insanlarda sahte ihtiyaçlar yaratarak tüketime teşvik etmekte ve başarı, mutluluk vaadiyle küresel endüstri çıkarlarına uygun düşecek şekilde davranmaları konusunda manipüle etmektedir. Sürekli olarak çağın koşullarına uyumlu şekilde düzenlenen popüler kültür ürünleri kitle iletişim araçlarının da gücüyle hayatlarımızın amacı hâline gelmektedir. Mesaj bombardımanı daha fazla şey almanın, daha yeni ürünlere sahip olmanın statü, toplumsal önem, toplumsal başarı, prestij gibi kavramlarla özdeş hale getirilmesi insanları içinden çıkılması imkânsız bir tüketim sarmalına hapsettiği gibi bu döngüye uymayanları da norm dışı olarak etiketlemektedir.

Bu çalışmada, son yıllarda hızla sayıları artarak popülerleşen, “şifalanma” söylemiyle tartışma konusu olan, “Kuantum Bilinçaltı Uzmanlığı”, “Dönüştürücü Nefes Terapisi”, “Mindfulness Bilinçli Farkındalık” gibi yaklaşımlar ele alınarak, günümüzde “İyi Hissetme” nin bir ihtiyaç hâline getirilerek sunulması ve tüketim

ürünü olarak pazar değeri kazanması konusu ele alınmıştır. Çalışmada, bu alanda eğitilmiş isimlerin yanı sıra, psikoloji alanında herhangi bir eğitimi olmayan şahısların çalışmalarına da yer verilmiş, çok sayıda takipçisi olan bu kişilerce olumlu ruh haline kavuşmaya yönelik eğitim olarak sunulan teknikler ve hastalıklardan kurtulmaya yönelik yöntemler değerlendirilmiştir. Söylemlerin, ‘Şifalanma’, ‘Enerji’, ‘Dönüşüm’, ‘İyileşme’, ‘Frekans’ ‘Kuantum’, ‘Bilinçaltı’ ve ‘Nefes’ gibi kavramlar kapsamında ortak bir söylem oluşturduğu dikkat çekmektedir. Bu oluşum ve hizmetlerin, nefes ve enerji çalışmalarıyla sadece iyi hissetmeye yönelik değil, yeni iş imkânları oluşturarak “Yaşam Koçluğu”, “NLP Uzmanlığı”, “Nefes Terapistliği” gibi yeni kariyer olanakları ve unvanlar sunuyor oluşu da çalışmanın odaklandığı konular arasındadır.

Psikoterapinin kapsamındaki birçok alana müdahale ettiği görülen bu uygulamaların özellikle televizyon gibi meşrulaştırma gücü yüksek kitle iletişim araçlarıyla topluma sunulmasıyla etkisini artırmakta ve bilimsel olanla spiritüel olan arasındaki ayrım silikleşmektedir. Sağlıkla ilgili reklamların yasak olduğu televizyon gibi kitle iletişim araçlarında küresel endüstrinin yeni bir söylem şekliyle ekranlarda kendine yer bulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ücret karşılığı televizyon programlarına konuk olarak katılabilen girişimciler “iyi hissetmeye” yönelik şifalanma tekniklerini geniş kitlelere duyurabilmekte, bu sistem taraflara kazanç sağlarken söylemi de meşrulaştırıp popülerler hale getirmektedir.

Duygularımızın metalaşması çağımızda olağan dışı bir durum değildir. Uzun zamandır duygularımız, tüketim nesnesi olarak küresel endüstrinin hizmetinde piyasa koşullarına uygun olarak değerlendirilmektedir. Bugün yeni olarak sunulan ise “iyi hissetmek” zorunda bırakılmamızdır. Bütün hastalıkların kaynağının beynimizde olduğunu ve ona düşünce gücüyle format atabileceğimizi söyleyen kuantum içerikli söylemler, dört vuruş tekniğiyle bir çırpıda düşüncelerimizi dönüştüremeseler de televizyon ve sosyal medya aracılığıyla hayatlarımıza kolaylıkla dokunabilmektedirler.

Bu çalışmanın amacı, hastalıkları konusunda tıbbi yardım almak yerine kitle iletişim araçlarının etkisiyle meşrulaşan bu uygulamalara kapsamları dışında değer atfederek tedavileri konusunda ihmalkâr davranan insanların varlığı konusunda uyarıda bulunmaktır. Mevcut hastalıklarının kaynağı olarak duygularının gösterilmesi neticesinde hekime başvurmak yerine bu uygulamalarla vakit kaybedilmesi telafisi mümkün olmayan sonuçlara yol açabilmektedir. Bu konuda bilinçli medya okuryazarlığı kadar kitle iletişim araçlarının da yasal düzenlemelerle yapılandırılmaya ihtiyacı olduğu ortadadır.

KAYNAKÇA

- Adorno, T.W. (2017). *Metafizik Kavram ve Sorunlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Akkoyun, A. (2020). Açelya Akkoyun ile Akla Takılanlar, Öz Sevgi ve Öz Şefkat [Youtube Video]. Erişim Adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=fkrMM92VQ1c&list=RDLVv-FHZ9PqDII&index=9>. (Erişim Tarihi: 11.06.2023).
- APara. (2021). Zümra Atalay. İnsanın Evren Yolculuğu. <https://www.youtube.com/watch?v=dkCPwQzqGpE> [Video]. Erişim Tarihi: 11.06.2023
- Aslan, V.U. (2017). "Toplumsalın Yitik Öznesi ya da Metanın Fetiş Karakteri". *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* : 159-178 www.flsfdergisi.com.
- Atalay, Z. (2017b). Yaşamdaki Anlamsızlık ve Boşluğun Nedeni. *CNN TÜRK*. <https://www.youtube.com/watch?v=9k5WvAQ69Vo&list=RDLVv-FHZ9PqDII&index=25>. (Erişim Tarihi: 11.06.2023).
- Atalay, Z. (2023, Haziran 11). Erişim adresi: <https://mindfulnessinstitute.com.tr/egitimler/>
- Aytaç, Ö. (2006). Tüketimcilik ve Metalaşma Kısacasında Boş Zaman. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 27-53.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baudrillard, J. (1997). *Tüketim Toplumu* (H. Deliçaylı-F. Keskin Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2014). *Simülarklar ve Similasyon*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2017). *Tüketim Toplumu* (N.Tutal ve F. Keskin Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Bauman, Z. (2002). Kuşatılmış Toplum. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Bauman, Z. (1997). Özgürlük (V. Erenus Çev.). İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Bayhan, V. (2011). Tüketim Toplumunda Bireyin Ontolojik Sloganı: “Tüketiyorum Öyleyse Varım”. *İstanbul Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, (43), s. 221-248. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/101276>.
- Bilgili, M., ve Toprak, M. A. (2020). Kuantum Mekaniği, Sosyal Bilimler Felsefesi ve Coğrafya. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), s. 369-381.
- Birgün, (2021b). Birgün, Şarlatanlara Değil Bilime Güvenin. *Birgün*. <https://www.birgun.net/haber/sarlatanlara-degil-bilime-guvenin-347976>
- Bocock, R. (1997). *Tüketim*. İrem Kutluk. (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Ciritçi, S. (2018a). Tek Komutla Bilinçaltı Temizliği [Youtube Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ALDJEj8bN68>.
- Coşkun, S. (2020). Toplumsal ve Siyasal Alanın Yeniden Üretimi Olarak Fetişizm. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), s. 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1106367>
- Çelik, H. & Ekşi, H. (2008). Söylem Analizi . Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27 (27), 99-117. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/365/2517>
- Debord, G. (1996). Gösteri Toplumu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dedeoğlu, G. (2004). Gözetleme, Mahremiyet ve İnsan Onuru. *TBD Bilişim*, 89, s. 36.
- Doğan, N. (2019). Karl Marx'da Kapitalizm Eleştirisi: Makineleşme ve İnsan. Erişim Adresi: https://journalofsocial.com/files/josasjournal/82782223_1.%20ID76_5-14.%20Do%20C4%9Fan_75-83.pdf.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler Kültürün Ne Olduğu Üzerine. *Eğitim Dergisi*. <http://irfanerdogan.com/makaleler1/popne.htm>.
- Featherstone, M. (1996). Postmodernizm ve Tüketim Kültürü (M. Küçük Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fidan, Karamehmet, N. (2017a). Gündem Özel, İnsanın Anlam Arayışı. *CNN TÜRK*. https://www.youtube.com/watch?v=wECYN_GjTWs. [Video]. (Erişim Tarihi: 11.06.2023).
- Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir Kitle İletişim Aracı Olarak Televizyonun Popüler Kültür Ürünlerini Benimsetme ve Yayma İşlevi Üzerine Bir Değerlendirme. *Global Media Journal*, Türkçe Baskı, 2(4).
- Güneş, S. (1995). Medya ve Kültür, Ankara: Vadi Yayınları.
- Hürriyet. (2022b). Bir Pazarlama Aracı Kuantum: İsimler Farklı Yöntem Aynı. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/fulya-soybas/bir-pazarlama-araci-kuantum-42042978> (Erişim Tarihi: 11.06.2023).
- Inselberg, A. (2019). Life Global, Özge Uzun Hafta Sonu. <https://www.youtube.com/watch?v=1FAh80bVDsE> [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Inselberg, A. (2020a). Woman Tv- Eko Kadın Programı Söyleşi. <https://www.youtube.com/watch?v=FbAk19T-T38>. [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Inselberg, A. (2020b). Her şey Değişir Kitabının Yazarından Hayat Enerjisini Yükselten Ritüeller. <https://www.youtube.com/watch?v=dMNnPTQn2XM> *Ekotürk Tv* [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Karamehmet, N. F. (2023). Mucize Kursu. <https://www.nevsah.com/mucize-kursu> Erişim (Erişim Tarihi: 11.06.2023).
- Kuantum Kraliçeleri (2023. 11 Haziran). Erişim adresi: <https://kuantumunkraliceleri.com/>.
- Lodziak, C. (2003). *İhtiyaçların Manipülasyonu* (B. Kurt, Çev.). İstanbul: Çitlenbik Yayınları.
- Marx, K. Kapital: Ekonomi Politikin Eleştirisi, 1. Cilt, çev. Mehmet Selik ve Nail Satlıgan, Yordam, İstanbul, 2011.
- Marx, K. (2014). 1844 El Yazmaları, İstanbul: Birikim Yayınları.
- Maxwell, J. A. (1996). Qualitative Research Design: An Interactive Approach, Thousand Oaks: Sage Publications.
- McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Massage*. NY: Bantam Boks.
- Miller, G. (2012). *Tüketimin evrimi* (1.Basım) (G. Vardar Çev.). İstanbul: Alfa.
- Muslu, B. (2017c). Doğa Rutkay ile Her Şey Bu Masada. https://www.youtube.com/watch?v=Z0v5QVC_XnA. [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Muslu, B. (2018b). Kötü Anıları Hafızadan Silmek. *TV360*. <https://www.youtube.com/watch?v=YaT9DylpeTk> [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Muslu, B. (2021a). Beynimize Format Atmak Artık Mümkün. <https://www.youtube.com/watch?v=nXR7IITMUgl> [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Muslu, B. (2022a). Beynine Format At Hastalıktan Kurtul. <https://www.youtube.com/watch?v=mGH5virPSSY>. *International Press* [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Muslu, B.(2022c).Dört Vuruş Tekniği ile Travmalardan Kurtulun. *TGRT Haber Tv*. <https://www.youtube.com/watch?v=hV1aAJZ4C88>. [Video]. (Erişim Tarihi: 10.06.2023).
- Mutlu, E. (1999). Televizyon ve Toplum. Ankara: TRT Yayınları.
- Mutlu, E. (2008). Televizyonu Anlamak. Ankara: Ayraç Yayınları.

- Ocak, M. E. (2021). Kuantum Mekaniği ve Beyin. TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi. Ağustos. https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/kuantum_44.pdf
- Oskay, Ü. (1982). Çağdaş Fantazya. İstanbul: Der Yayınları.
- Özdemir, C. (2022e). Medya, Sosyal Medyayı Sallayan Bilinçaltı Uzmanından 57 Bin TL'lik Eğitim. <https://www.youtube.com/watch?v=dd6Jw-MzYwQ> [Youtube Video]. (Erişim Tarihi: 11.06.2023).
- Özer, Ö. (2021). Eleştirel Medya Kuramları. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Paker, K. (2011). Postmodern Bilgelik: Yeni Çağ Söyleminde Kişisel Gelişim ve Ruhsal Alıştırmalar. *Psikoloji Çalışmaları*, 31, s. 65-104.
- Pınarbaşı, G. (2021). New Age İnanış ve Uygulamalarından Astrolojinin Facebook Dolayımı Anahtar Kelimelerle İçerik Analizi (2018-2019). *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2(1), s. 67-89.
- Piyadeoğlu, Ç. (2021). Popüler Kültür Odağında Bireyin Ölümsüz Olma Arzusu. *Mecmua*, (11), s. 480-500. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1464839>.
- Postman, N. (2022). Televizyon: Öldüren Eğlence. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pronovost, G. (1998), "The Money We Spend" *Current Sociology*, July, vol.48 (3) :83-91
- Russell, B. (2015). Mutlu Olma Sanatı. İstanbul: Say Yayınları.
- Sadakaoğlu, M.C., ve Genç, F. (2022). Dijital Tüketim Kültürü: Dijital Kitle İletişim Araçları ile Tüketim Kültürü Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *TRT Akademi*, 7(14), s. 286-303. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2042404>.
- Sarup, M. (1997). Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm. (A. Baki Güçlü Çev.). Ankara: Ark Yayınları.
- Sennett, R. (2002). Kamusal İnsanın Çöküşü (2.basım) (S. Durak ve A. Yılmaz Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Show Tv. (2019). Kendine İyi Bak. Erişim Adresi: <https://www.showturk.com.tr/programlar/video/kendimizle-barismak-icin-neler-yapabiliriz/661916>. [Youtube Video]. (Erişim Tarihi: 12.06.2023).
- Turan, S., ve Esenoğlu, C. (2006). Bir Meşrulaştırma Aracı Olarak Bilişim ve Kitle İletişim Teknolojileri: Eleştirel Bir Bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), s. 71-86. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423880388.pdf>.
- Uluç, M. A. (2020). Karl Marx ve Yabancılaşma: Sosyolojik Bir Analiz. *Hafıza*, 2(1), s. 26-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1173018>.
- Yaylagül, L. (2022). Kitle İletişim Kuramları, Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar (13.basım). Ankara: Dipnot Yayınları.
- York, M. (2004). *Historical Dictionary of New Age Movements*. Lanham: Scarecrow Press.

Çatışma Beyanı: Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu makale etik kurul izninden muaftır.

Katkı Oranı: Makale tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

YAŞAM TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA VE BİLGİLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ***Erhan KARA******Güldem DÖNEL AKGÜL*******ÖZET**

Bu çalışmanın amacı ortaokul altıncı sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde yaşam temelli öğrenme (YTÖ) yaklaşımı kullanımının öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam yetmiş dokuz altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülen çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen destek ve hareket sistemi başarı testi (DHSBT), dolaşım sistemi başarı testi (DSBT), solunum sistemi başarı testi (SOSBT), sindirim sistemi başarı testi (SSBT) ve boşaltım sistemi başarı testi (BSBT) ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada istatistiksel yöntem olarak bağımlı-bağımsız gruplar t testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Araştırma sürecinde on haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu kontrol grubuna öğretim programında belirtilen şekliyle yapılandırıcı yaklaşıma göre işlenmiştir. Çoğunlukla dersler sınıf içerisinde işlenmiş olup bazı derslerde akıllı tahta üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen eğitim verilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubu için geliştirilen etkinlikler ders planlarına sadık kalınarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda YTÖ yönteminin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve bilgilerin kalıcılıklarını sağladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşam temelli öğrenme, fen eğitimi, başarı ve kalıcılık.

THE IMPACT OF LIFE-BASED LEARNING ON STUDENTS' ACHIEVEMENT AND PERMANENCE OF INFORMATION**ABSTRACT**

This study aims to investigate the effects of employing a life-based learning (LBL) approach in teaching the sixth-grade unit on the systems in the human body on students' achievements in science and the retention of knowledge. The study group comprises a total of seventy-nine sixth-grade students attending a middle school in the central district of Erzincan province. Data for the study, conducted with a pre-test-post-test control group quasi-experimental design, were collected using the Support and Movement System Achievement Test (SMSAT), Circulatory System Achievement Test (CSAT), Respiratory System Achievement Test (RSAT), Digestive System Achievement Test (DSAT), and Excretory System Achievement Test (ESAT), developed by the researcher. The obtained data were analyzed using the SPSS 25 program. Dependent-independent group t-tests and ANCOVA were utilized as statistical methods in the research. Throughout ten weeks of the research process, an intervention was carried out. The subject matter of the research was structured by the constructivist approach for the control group as outlined in the curriculum. Most lessons were conducted in the classroom, supplemented with some smartboard applications during certain sessions. The experimental group received education supported by the life-based learning approach. Activities developed for the experimental group within the scope of the research were implemented in adherence to the lesson plans. This study concluded that there was a significant difference in favor of the experimental group concerning achievements between the experimental group where the LBL method was used and the control group and that it facilitated the retention of knowledge.

Keywords: Life-based learning, science education, achievement and permanent.

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye oluşan gelişmeler, bireylerden beklenen özelliklerin değişmesine yol açmıştır. Ülkelerin insanlardan beklediği eleştirel düşünebilmeleri, web 2.0 araçlarını iyi kullanmaları, fen, matematik ve teknoloji okuryazarı ve endüstriyel gelişmelere hâkim olmalarıdır (Akaygün ve Aslan-Tutak, 2016:56; Aslan-Tutak vd., 2017:794). Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilme sorumluluğu da okullara verilmiştir. Okullarda uygulanan eğitim programlarının beklentileri karşılayabilmesi için programların yeniden düzenlenmesini

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Dr., Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü, erhankara24@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3955-3705>

*** Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD. Erzincan. gldmdnel@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4853-0855>

gerekli kılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı da ilköğretim programını yenileyerek yapılandırmacılık yaklaşımını esas almıştır (Adıgüzel, 2009:77).

Yapılandırmacılık, son yıllarda eğitim araştırmalarını en çok etkileyen yaklaşımlardan biridir. Çünkü ülkeler, eğitim sistemlerinde meydana gelen ciddi kalite problemlerine çözümler aramaktadır. Kavram olarak yapılandırmacılık, insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışır. Bilgi bilimi (epistemoloji) ile bağlantılı olan yapılandırmacılık, bilginin doğasını açıklamaya çalışan bir kavramdır (Arslan, 2007:41). Felsefede pozitivizm akabinde ortaya çıkan bakış açısının öğrenme kuramına uyarlanmış şekli yapılandırmacılıktır. Eğitim anlayışı felsefedeki öznel gerçeklik temeline oturtulmuştur (Boğazlıyan, 2020). Bu kavram, bilginin ne olduğunu ve nasıl elde edileceğini açıklamaya çalışır ve İngilizcede constructivismın karşılığı olarak kabul edilir (Demirel, 2001). Ülkemizde eğitim bilimleri alanında yapılandırmacılık kelimesi farklı şekillerde ifade edilmektedir. İngilizcedeki constructivism kavramına denk gelecek şekilde dilimizde bütünleştiricilik, yapısalcılık, yapıcı(lık), gelişimcilik, kurmacılık, yapılandırmacılık, oluşturmancılık ve inşâcılık gibi çok sayıda kelime ile açıklanmaktadır (Şimşek, 2004:115; Demirel, 2005). Özellikle “yapılandırmacılık”, “oluşturmancılık” ve “yapıcılık” terimleri diğer kelimelere göre yaygın kullanılmaktadır. Yirminci yüzyılın ikinci bölümünde ön plana çıkan yapılandırmacılık kuramı; Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky ve Von Glasersfeld gibi önde gelen araştırmacılar ile tanınır hale gelmiştir (Açıkgöz, 2003). Eğitim boyutunda incelendiğinde ise yapılandırmacılığı temel alan bir eğitim, bireyin bilgiyi kendi zihin süzgecinden geçirerek sorgulamasına, yorumlamasına ve zihninde yeniden yapılandırmasına olanak tanır. Yapılandırmacılık; yeni karşılaştığımız bilgileri önceki tecrübelerimizle ilişkilendirerek önceden bildiğimiz konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmayı amaçlamaktadır (Sherman ve Kurshan, 2005). Bilginin yeniden yapılandırılması; bilginin transferi, daha önceki bilginin yeni bir şekle dönüştürülerek uygulama yapabilmesine olanak sağlamasıdır (Demirel, 2001). Öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenenlerin bilgiye anlam vermesine ve hayatlarında kullanabilmesine bağlıdır (Arslan, 2007:41). Bu nedenle yapılandırmacılık, kültürel ve sosyal iletişim sürecini anlamaya çalışan bireyler tarafından meydana getirdikleri öznel, gelişimsel ve tutarlı açıklamalar olarak ifade edilir (Çeliköz, 2017). Yapılandırmacılık yaklaşımı kişide var olan bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurma ve bunların bütünleştirilmesi olarak öğrenmeyi tanımlamaktadır. Öğrenmenin gerçekleştiği durumda öğrenen, öğrendiği bilgileri kümeler şeklinde elde etmez, kendi yorumunu da katarak bilgiyi yeniden oluşturur. Bilgi edinmede ezberleme veya yığınlar şeklinde toplanması değil üst bilişsel beceriler olan sentez, analiz ve değerlendirme gibi kabiliyetlerin kullanılması önemlidir (Karatay, 2010:155). Öğrencilerin öğrenmeyle ilgili tutum, bilgi ve inançlarını değerlendirmek için desteklendiği yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme ortamları, öğrencileri destekleyen ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde düşüncelerine olanak sağlayan bir ortamdır (Erdal ve Karakaya, 2009:40). Yapılandırmacı öğrenme ortamları özellikleri aktif, yapılandırmacı, amaçlı, işbirlikli, etkileşimli, bağlamsal ve yansıtıcıdır (Jonassen vd., 1999). Öğretmenler ise yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilgiyi öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik ederek öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yöneltir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin kendilerine ait özelliklerini dikkate alarak öğrenenlere uygun ortam hazırlarlar. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini anlamalarını ve farklı yorumlar yapmalarını destekler ve bilgiyi yeniden yapılandırmalarına olanak tanır (Küçüktepe ve Gürültü, 2014:282). Yapılandırmacılıkta anlam oluşturma ve bilgi oluşturma nasıl yapıldığı ve ne anlama geldiği konusunda fikir ayrılıklarının olduğu bilinmektedir. Bu görüş farklılıklarından meydana gelen, on sekiz yapılandırmacılık türü bulunmaktadır (Akpınar, 2010:16). Literatürde genellikle üç yapılandırmacılık türü bulunmaktadır. Bunlar: Radikal Yapılandırmacılık, Bilişsel Yapılandırmacılık ve Sosyal Yapılandırmacılıktır. Yaşam temelli öğrenme (YTÖ) temelini sosyal yapılandırmacı kuramdan almaktadır. Sosyal yapılandırmacılık öğrencinin ön bilgilerinin önemli olduğunu belirtmekte ve öğrenciyi sosyal çevresinden izole olarak sınıfa geldiğini kabul etmemektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında en zorlandıkları noktalardan biri günlük yaşamla bağlantı kuramadıkları bilgileri öğrenmektir. Bu nedenle öğrencilerin gerçek hayatlarındaki

bağlımların sınıfta anlatılmaya çalışılan konuyla ilişkilendirilmesinin öğrencinin konuyu daha kolay anlayabileceği düşünülmektedir.

Eğitim faaliyetlerinde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin daha güçlü olması gibi etkileşim noktasının da yaşamla bağlantılı olması önemlidir. Öğrencileri, öğretmenleri veya her ikisini de öğrenmeye ve öğretmeye motive etmeyen konuları öğrenmek, eğitim faaliyetinin önündeki en büyük engellerden biridir. Bu olumsuz durumun yaşanmaması için geliştirilen öğrenme yöntemlerinden biri de "yaşam temelli öğrenme" yöntemidir (Bülbül ve Matthews, 2012:548). Ayrıca günlük hayatımızla ilişkisi olmayan kavramlar bağlam dışı olduğu için genellikle öğrenciler tarafından sınıva kadar araştırılır ve sonra unutulur. Günümüzde öğretim sürecinde kazanılan deneyimler ve pratik uygulamalar kullanılarak geliştirilen teoriler öğretim sürecine entegre edilmektedir. Böyle bir uygulama, yapılandırmacı öğrenme yöntemlerini kullanan yaşam temelli öğrenmedir (Acar ve Yaman, 2011:1). Klassen (2006:31), günlük yaşamla ilişkilendirilmesine dayanan yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimlerini daha iyi anlamaları için en etkili yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Williams (2008:395), yaşam temelli öğrenmenin, öğrenci öğrenmesini gerçekçi ortamlara yerleştiren ve prosedürel bilginin uygulanmasını gerektiren yenilikçi bir yöntem olduğuna işaret etmiştir. Başka bir deyişle, problem çözme, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamları için problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan yaşam temelli öğrenmenin ana süreci olarak görülebilir (Williams vd., 2012:417). Kısaca, yaşam temelli öğrenmenin vurgusu, gerçek yaşam ortamlarını yansıtan öğrenci merkezli öğrenme durumları oluşturarak öğrencileri gerçek yaşam problemlerini çözen bireyler haline getirmeye odaklanmaktadır (Fechner, 2009). Yaşam temelli öğrenme ortamları, öğrencilere daha aktif ve kendi kendini yöneten bir rol veren bilim insanı merkezli olmaktan çok öğrenci merkezlidir. Tüm bunlarla bağlantılı olarak, bağlam temelli eğitim, daha fazla öğrencinin okulda ve profesyonel kariyerlerinde feni seçmesine ve fen okuryazarlığının artmasına neden olabilir (Ültay ve Çalık, 2012:686).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmada yaşam temelli öğrenmenin amaçlarından söz edilmektedir (Aikenhead, 1994; Bennett, 2007; Castano, 2008:565; Gilbert, 2006:957; Yager ve Weld, 1999:169). Bazı noktalarda farklılık gösterse de bağlam temelli yaklaşımların aşağıdaki hedeflerin bir kısmını veya tamamını kapsayan duygusal, davranışsal ve bilişsel amaçlara sahip olduğu fikrini ortak bir şekilde paylaşırlar:

- İnsanların yaşamlarıyla bilimin nasıl ilişkili olduğunu göstererek bilimin çekiciliğini artırmak.
- Dünyada ve bilim insanların çalışmalarında bilimin nasıl kullanıldığını göstermek.
- Öğrencileri fen derslerine dahil etmek ve motive etmek.
- Okulda fen bilimleri dersine ve daha geniş çapta bilime yönelik tutumları geliştirmek.
- Bilimsel fikirlerinin etkili bir şekilde anlaşılmasını sağlamak.
- Zorunlu sürenin ötesinde fen derslerini tercih edenlerin sayısını artırmak.
- Bilimsel olarak okuryazar vatandaşlar yetiştirmek.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımını benimsemenin bir sonucu, bilimsel fikirlerin "bilme ihtiyacı" temelinde öğretilmesidir. Başka bir deyişle, bilimsel fikirleri, belirli bağlamın özelliklerinin anlaşılmasına yardımcı olmak için ihtiyaç duyulduğunda kullanılır (Bennett, 2006). Bağlamsal öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme süreci yoluyla bilgi edinmesini vurgular (Glynn ve Winter, 2004:51). Yaşam temelli öğrenme fen öğrenimini öğrencilerin yaşamlarına ve ilgi alanlarına yaklaştırır ve bağlamların kullanımının bilime olan ilgilerini nasıl artıracaklarını ve dolayısıyla anlayışlarını nasıl geliştireceğini gösterir (Pilot, 2006:953). Bilimsel fikirleri geliştirmek için kullanılan bağlamların öğrencileri motive edeceği ve öğrendikleri konunun önemini görmelerine yardımcı olarak bilim hakkında daha olumlu hissetmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler derslerinde yaşadıkları deneyimlerle daha fazla ilgilenir ve motive olurlarsa, bu artan katılım daha iyi öğrenme ile sonuçlanabilir (Bennett ve Hogarth, 2007:347).

Literatür taraması yapıldığında fizik, kimya ve biyoloji alanında yaşam temelli öğrenmeye dayalı birçok çalışmaya rastlanmıştır (Toroslu, 2011; Rusçuklu, 2017; Köroğlu, 2011; İlhan, 2010). Fen eğitiminde ise Hoşbaş (2018) YÖY yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin, fen ve teknoloji dersindeki akademik başarısı, bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelemiştir, Akdaş (2014) ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde YÖY modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisini araştırmıştır, Kistak (2014) İlköğretim 8. Sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimini incelemiştir, Güney (2019) YÖY yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisini incelemiştir ve Tağ (2019) maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin işlenmesinde YÖY yaklaşımının etkisini araştırdığı çalışmalar yer almaktadır.

Yaşam temelli fen öğretiminin hedeflerinden biri, öğrencilerin derslere daha fazla katılımını ve bilime daha fazla ilgi duymasını sağlamaktır. Fen bilgisi öğretimi için uygun bağlamların seçimi, bu hedefi gerçekleştirmenin ilk adımıdır. Öğrencilerin okul dışındaki gerçek yaşamlarından seçilen bağlamlar, kişisel, içsel ve ilgi oluşturma potansiyeline sahiptir ve bu potansiyelin sosyal veya küresel önemi, bu ilgiye dışsal bir nitelik katabilir (Fensham, 2009:884). Ayrıca öğrencilerin bilim ve günlük yaşam arasındaki ilişkileri görmelerine yardımcı olur (Bennett, 2003). Yaşam temelli öğrenme aşaması, öğrenenlere bir senaryo verilmesini ve öğrenci merkezli öğrenmenin gelişmesiyle sonuçlanan bir hipotez, eylem ve değerlendirme sürecini üstlenmeyi içerir (Trimmer vd, 2009). Rose (2012:799) tarafından önerildiği gibi, yaşam temelli öğrenme süreci farklı basamaklardan oluşmalıdır. İlk olarak, öğrenciler mevcut bilgileri yeni bilgilerle birleştiren gerçek dünya deneyimlerine veya etkileşimli tartışmalara katılırlar. İkincisi, öğrenciler öğretilen görevleri yerine getirerek bir veya daha fazla disiplinin kavramlarını ve teorik bilgilerini kavramsallaştırırlar. Üçüncüsü, öğrenci kavramsal ve teorik bilgileri gerçek ve somut problemleri çözmek veya bilgiyi çeşitli uygulamalarda göstermek için kullanır. Elde edilen sonuçlar çeşitli kaynaklardan oluşturulur ve rapor edilir. Bir öğrenme ortamında YÖY yaklaşımını kullanmanın en önemli nedeni, öğrencilere teori ve pratikteki ilişkiyi göstermektir. Çünkü fen öğretiminde genellikle uygulama kısmı ikinci planda yer almaktadır. Çoğu fen kitabı, öğrencilerin merakını ve ilgisini sürdürmek için günlük hayatın bilimsel olaylarını ele almak yerine, yetersiz ve gereksiz ayrıntılar içerir. Bu nedenle fen bilimleri derslerinin içeriği öğrenciler için faydalı ve anlamlı olmalı ve bilimin gelişimine katkı sağlamalıdır (Reid, 2000:381; Kee ve McGovan, 1997:102). Böylelikle öğrencilerin sadece formüller ve semboller aracılığıyla değil, aynı zamanda çevremizde meydana gelen olaylarda bilimsel disiplinlerin ilkelerini görerek ve bilim ile güncel yaşamlarımız arasında bağlantı kurarak fen derslerini öğrenmelerini sağlar. Bu uygulama ile fen eğitimi daha keyifli ve verimli hale gelir. Günlük yaşam ve fen müfredatı arasında bağlantı kurulmaması öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerini, tutumlarını ve duygusal yapılarını olumsuz etkileyerek başarı oranlarının düşmesine neden olur. Ayrıca yapılan araştırmalar, öğrencilerin fen dersine yönelik olumsuz tutumlar oluşturmasında öğretmenlerin etkisinin olduğunu ve toplumun sadece zeki insanların fen dersinde başarılı olabileceği şeklindeki düşünceler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Özgün Koca ve Şen, 2006:137). Yaşam temelli öğrenme, fen öğretiminde meydana gelen buna benzer olumsuz durumların oluşmasını engellemek için etkili bir model olarak görülmektedir. Çünkü yaşam temelli öğrenme, doğrudan yaşamdaki olaylardan öğretime başlar ve fen eğitimindeki kavramların öğrenilmesini ve gereksinim hâline getirilmesini benimsemektedir (Topuz vd., 2013:240). Yapılan bu çalışmada 6. sınıf öğretim programı içerisinde yer alan vücudumuzdaki sistemler ünitesi yaşam temelli öğrenme yaklaşımına göre işlenmiştir. Fen bilimleri dersinde özellikle biyoloji konuları kapsamı gereği anlaşılması zor görünen konuların başında gelmektedir (Özay-Köse ve Gül, 2016:84). Biyoloji konularının öğretiminde öğrenci kendi vücudunda, çevresinde, kısacası doğada meydana gelen birçok olaya yönelik bilgi ile karşılaşabilmektedir (Berkant, 2002:13). Özellikle vücudumuzdaki sistemler ile ilgili konular biyolojinin odağında olup, insan vücudunun temel işleyişinin anlaşılması açısından en temel konulardan biridir (Gül, 2020:1). Bu nedenle

vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde YTÖ yaklaşımı kullanılması öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak öğretim sürecine olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca yaşam temelli öğrenmeyle birlikte öğrencilere anlatılan konularda günlük hayattan bağlamlar kullanılarak öğrencilerin başarılarını artırmak amaçlanmıştır. Vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik yaşam temelli öğrenme yöntemi ile yapılan çalışma literatürde bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Ortaokul 6. Sınıf programında bulunan vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde YTÖ yaklaşımı kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi var mıdır?

Alt problemler

Yapılan bu çalışmada araştırma problem cümlesine göre aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Kontrol grubu ve deney grubu katılımcılarının DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT ve BSBT ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu ve deney grubu katılımcılarının DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT ve BSBT son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu ve deney grubu katılımcıların akademik başarı açısından kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Ortaokulda gerçek deneysel desenler ile çalışma yapmak için öğrencileri seçkisiz atama ile iki gruba ayırmak oldukça zordur. Böyle bir uygulama okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri açısından da olumsuz etkiler doğurabilmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu tasarımda, sınıflar rastgele olarak çalışma gruplarına atanmıştır. Sınıflardan biri deney grubu olarak belirlenirken diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Fakat bu şekildeki atamalarda çalışmaya katılan grupların (deney-kontrol) birbirine denk olacağını belirtmek mümkün değildir. Bu durum çok önemli bir kısıtlama olmasına karşın seçkisiz atamanın yapılamadığı böyle durumlarda çok iyi bir desendir. Bu desende deney öncesinden ön testin verilmesi ya da verilmemesine göre iki şekilde düzenlenir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada ön test uygulanarak grupların giriş davranışları kontrol edilmiştir. Öğrencilerin çalışma gruplarına atanmaları rastgele biçimde yapılmıştır. Çalışmada kullanılacak deneysel desen Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Deseninin Simgesel Gösterimi

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT, BSBT,	Yapılandırıcı Yaklaşım- Yaşam Temelli Öğrenme Etkinlikleri	DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT, BSBT,
Kontrol Grubu	DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT, BSBT,	Yapılandırıcı Yaklaşım	DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT, BSBT,

DHSBT: Destek ve hareket sistemi başarı testi, SSBT: Sindirim sistemi başarı testi, DSBT: Dolaşım sistemi başarı testi, SOSBT: Solunum sistemi başarı testi, BSBT: Boşaltım sistemi başarı testi

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili merkezinde bulunan bir orta okulda öğrenim gören toplam 79 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Araştırma örnekleminin seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sayede zamandan, paradan ve çabadan tasarruf edilmesi sağlanmıştır (Creswell, 2009).

Veri Toplama Araçları ve Uygulama**Fen Bilimleri Başarı Testleri**

Sistemlere ait başarı testleri MEB talim terbiye kurumu başkanlığının onayladığı kitaplardan örnek sorular göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı kazanım kavrama testleri de incelenmiştir. Daha önceki yıllarda yapılan sınav soruları da gözden geçirilmiştir. Başarı testleri hazırlanırken öğrencilerin düzeyine dikkat edilmiştir. Fen bilgisi eğitimi alanında iki uzman tarafından soruların içeriklerinin kazanımla uyumlu olup olmadığı ve sorularda bilimsel açıdan bir hata olup olmadığı incelenmiştir. İncelemelerden sonra sorularda uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve bu şekilde başarı testlerinin içerik ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Her bir test 40 soru ve 4 seçenekten oluşmaktadır. Bundan dolayı bir öğrenci testten en fazla 40, en düşük sıfır puan alabilir. Bu sorular, gerekli incelemelerden geçirilerek 20 soruluk testlere dönüştürülmüştür.

Hazırlanan testler daha önce konuları görmüş 7. Sınıf öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler doğru cevapladıkları sorulardan 1, yanlış cevapladıkları sorulardan 0 puan almıştır. Elde edilen sonuçlara göre her bir testin madde istatistikleri ve SPSS programı yardımıyla Cronbach's Alpha değerleri hesaplanarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan çalışmada geliştirilen testlerin madde analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Başarı Testleri Madde Analiz Sonuçları

	Madde güçlük indeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Cronbach Alpha kat sayısı
Sindirim sistemi başarı testi	0,51	0,47	0.779
Destek ve hareket sistemi başarı testi	0,61	0,64	0.824
Dolaşım sistemi başarı testi	0,53	0,60	0.785
Solunum sistemi başarı testi	0,59	0,59	0.765
Boşaltım sistemi başarı testi	0,52	0,51	0,851

Tablo 2 incelendiğinde testlerin orta güçlükte-kolay olduğu, testlerin çok iyi maddelerden oluştuğu ve ölçeklerin oldukça güvenilir olduğu sonucu çıkarılabilir.

Başarı Testlerinin Betimsel İstatistikleri

Çalışma gruplarına ait ön- son test puanları için ilişkisiz gruplar t testi yapılmadan önce normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Normallik varsayımların kontrolü için medyan, mod ve aritmetik ortalama değerleriyle çarpıklık ve basıklık bilgilerinin kontrol edildiği betimsel yöntemlerle yapılmıştır (Abbott, 2011).

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer alması ve medyan, mod ve aritmetik ortalamaların birbirine eşit veya yakın olması normalliğin sağlanabileceği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu nedenle her bir testin betimsel istatistikleri hesaplanarak normal dağılıma sahip olup olmadığı belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Başarı Testlerin Betimsel İstatistikleri

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	SS.	Çarpıklık	Basıklık	
Destek ve Hareket Sistemi Başarı	Deney	Ön test	39	7,74	3,177	0,081	-0,878
		Son test	39	12,10	3,144	0,131	-0,764
		Kalıcılık testi	39	12,79	4,231	-0,168	-1,277
	Kontrol	Ön test	40	7,65	2,685	0,010	-0,942

Testi		Son test	40	10,73	2,873	-0,180	-0,837
		Kalıcılık testi	40	11,23	3,683	-0,470	0,116
Deney		Ön test	39	6,56	2,162	-0,174	-0,573
		Son test	39	11,90	4,358	0,115	-1,288
Sindirim Sistemi		Kalıcılık testi	39	12,64	4,743	-0,475	-0,330
		Ön test	40	5,70	2,544	-0,059	-0,586
Başarı Testi	Kontrol	Son test	40	10	3,974	-0,152	-0,713
		Kalıcılık testi	40	10,73	4,045	0,279	-0,182
Deney		Ön test	39	7,95	3,531	0,128	-1,064
		Son test	39	13,97	5,102	-0,689	-0,601
Boşaltım Sistemi		Kalıcılık testi	39	13,03	5,214	-0,633	-0,712
		Ön test	40	7,23	2,444	-0,275	-0,763
Başarı Testi	Kontrol	Son test	40	11,70	4,127	-0,410	-0,395
		Kalıcılık testi	40	11,48	3,922	-0,110	-0,363
Deney		Ön test	39	7,62	2,243	0,275	0,144
		Son test	39	13,18	2,304	0,395	-0,087
Solunum Sistemi		Kalıcılık testi	39	12,51	4,745	-0,280	-0,896
		Ön test	40	5,80	1,786	0,403	-0,964
Başarı Testi	Kontrol	Son test	40	10,75	2,181	-0,568	-0,363
		Kalıcılık testi	40	10,85	4,130	-0,230	-0,897
Deney		Ön test	39	8,13	2,726	0,072	-0,78
		Son test	39	13,97	2,942	0,00	-0,581
Dolaşım Sistemi		Kalıcılık testi	39	13,23	4,208	-0,336	-0,347
		Ön test	40	7,53	2,063	-0,222	-0,407
Başarı Testi	Kontrol	Son test	40	10,58	3,544	-0,201	0,089
		Kalıcılık testi	40	11,23	3,548	-0,036	-0,756

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların puanlarının çarpıklık ve basıklık bilgilerinin -1,5 ve +1,5 sayıları arasında olması sebebiyle öğrencilerin puanlarının normal dağılım sergilediği söylenebilir.

Bağlam Hazırlama ve Uygulama Süreci

Araştırmada altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesi destek ve hareket sistemi, sindirim sistemi, dolaşım sistemi, solunum sistemi ve boşaltım sistemi konuları seçilmiştir. Konularla ilgili kazanımlar incelenerek bağlamlar hazırlanmıştır. Ayrıca konularla ilgili öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmıştır. Bağlamların bir kısmı araştırmacı tarafından oluşturulurken bir kısmı ise internet ve gazetelerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bağlamlar basit ve sade bir dille oluşturulmuştur. Ayrıca bağlamların konuları öğrencilerin günlük hayatta en çok karşılaşabilecekleri olaylardan seçilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin derse ilgisinin çekilmesi ve katılımın artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca bağlamların sonunda sorular hazırlanarak öğrencilerin meraklarının artırılması amaçlanmıştır. Bağlamlar hazırlandıktan sonra beş uzman öğretmene daha okutulmuştur. Bunun için google formdan yararlanılmıştır. Uzmanlara bağlamlarla ilgili çeşitli sorular yöneltilerek sonuçları değerlendirilmiştir. Bağlamların öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığıyla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Her bir öğretmenden de olumlu cevaplar alınmıştır. Geliştirilen örnek bağlam Şekil 1’de verilmiştir.

Destek ve Hareket Sistemi Bağlamları

Bağlam 1: Kim daha güçlü?



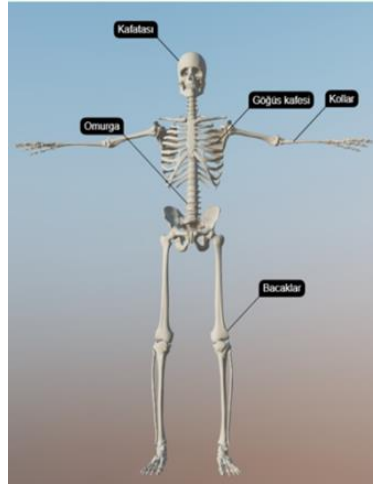
Havanın güzel olmasını fırsat bilen Mehmet ve ailesi komşularıyla birlikte pikniğe gitmeye karar vermişler. Piknik alanına geldiklerinde arabalardan eşyaları indirmeye başlamışlar. Mehmet de babasına yardım etmek istemiş. Fakat babası her eşyayı kaldıramayacağını bazılarının ağır olduğunu söylemiş. Mehmet de küçük eşyaları alarak piknik alanına kadar taşımış.

Mehmet ve arkadaşları piknik alanını kısa bir süre gezdikten sonra parkta kaydırdan kayıp salıncakta sallanmışlar. Daha sonra yemeğin hazır olduğunu öğrenince hızlıca yemeklerini yiyip tekrar oyun oynamaya devam etmişler. O sırada yanlarında getirdikleri ipi gören Mehmet'in aklına ip çekme oyunu gelmiş. Arkadaşlarıyla hemen gruplar oluşturduktan sonra heyecanlı bir şekilde ip çekmeye çalışmışlar. O sıra da çocukların oyununu gören aileler de onların heyecanına ortak olmuş. Fakat Mehmet bu sırada kollarının ve bacaklarının çok yorulduğunu hissetmiş. Ama yine de oyunu kaybetmeye hiç niyeti yokmuş. Bütün gücüyle tekrar ip çekmeye çalışırken arkadaşlarına da ipi daha kuvvetli çekmelerini söylemiş. Tam bu sırada karşı takım ipi hızlı bir şekilde çekerek Mehmet'in takımını yenmiş. Karşı takım sevinirken Mehmet ve arkadaşları çok üzülmüş.

Arkadaşlarıyla oyunlar oynamaya devam eden Mehmet, arkadaşının yere düştüğünü fark edip hemen yanına koşmuş. Arkadaşının kolu çok acıyormuş ve hiç hareket ettiremiyormuş. Artık eve dönme vakitleri gelmiş. Daha sonra arkadaşının doktora gittiğini öğrenen Mehmet, doktorun röntgen çektiğini, kolunun kırıldığını ve alçıya aldıklarını öğrenmiş. Bu durum karşısında Mehmet çok üzülmüş.

Şekil 1. Örnek bağlam

Araştırmanın asıl uygulama süreci on hafta sürmüştür. Uygulama aşamasındaki bütün etkinlikler ve kontrol grubundaki işlenen dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen eğitim verilmiştir. Örneğin destek ve hareket sistemi konusu işlenirken dersin başlangıcında öğrencilerin merak duygusunu uyandırmak ve ön bilgilerini ortaya çıkarmak için konuyla ilgili neler öğrenecekleri ve anahtar kavramlar verilmiştir. Öğrencilerden anahtar kavramları okumaları ve bu kavramlarla ilgili tahminde bulunmaları istenmiştir. Öğrencilere konu sonunda bu kavramlara tekrar dönüleceği hatırlatılmıştır. Öğretmen öğrencilere, dersi iyi dinlemeleri halinde destek hareket sistemi yapılarını, kıkırdak, kemik ve kemik çeşitleri, eklem ve eklem çeşitleri, kaslar ve kas çeşitlerin neler olduğunu öğreneceklerini belirterek öğrencilerin güdülenmesini sağlamıştır. Destek ve hareket sistemi konusuna geçmeden önce öğretmen tarafından dersin başlangıcında **“Kim daha güçlü?”** bağlamı verilmiştir. Her bir öğrenciye dağıtılan bağlam öğrenciler tarafından okunması sağlanmıştır. Ayrıca bağlam akıllı tahtadan da açılmıştır. Öğrenciler bağlamı okuyabilmesi için yeterli zaman verildikten sonra bağlamın sonunda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler kendi cevaplarını not aldıktan sonra öğretmen tarafından her bir soru üzerinde durularak söz hakkı alan öğrencilerin soruları cevaplamaları istenmiştir. İlk soru olan “Mehmet'in babası neden her eşyayı kaldırmaması gerektiğini söylemiş?” sorusuyla günlük hayatta ağırlık kaldırmamızın sınırını belirleyen etmenlere dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin cevapları değerlendirilerek öğretmen öğrencilere iskeletimizden ve kaslarımızdan bahsetmiştir. Ayrıca öğrencilere ip çekme oyununda vücudumuzun en çok yorulan kısımları sorularak destek ve hareket sistemine ait yapıların neler olabileceği tartışılmıştır. Öğrencilere eba üzerinden destek ve hareket sistemi 3D videosu gösterilmiştir. Video görüntüsü şekil 2'de gösterilmiştir.



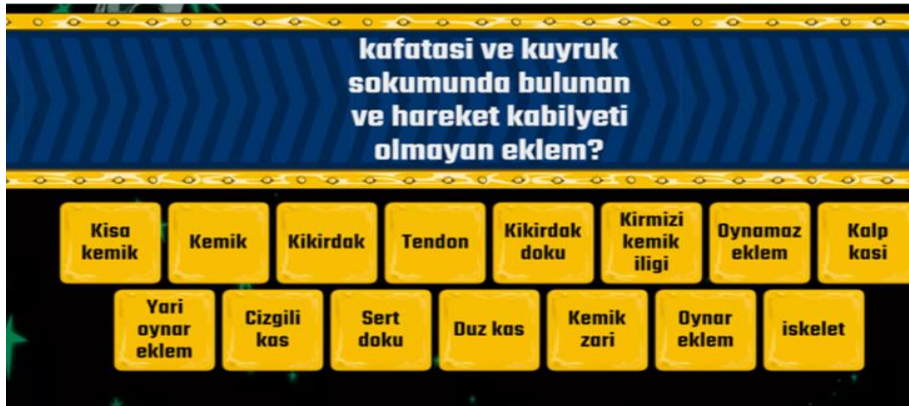
Şekil 2: Destek ve hareket sistemi 3D görseli

Öğrencilerin destek ve hareket sistemine ait en çok karşılaştıkları sağlık sorunların başında kırıklar yer almaktadır. Öğrencilere yöneltilen sorularla bu sağlık sorunun üstesinden nasıl geldiği ve doktorların nasıl tedavi ettiği sorularak tartışılmıştır. Ayrıca öğrencilere destek hareket sistemini günlük hayatta başka hangi durumlarda kullandıkları sorulmuştur. Öğrencilerin aldıkları notlardan okumaları sağlanarak destek ve hareket sistemi konusuna ait genel fikirlerin oluşması sağlanmıştır. Bağlamın verilmesinin ardından konuyla ilgili bilgiler öğrencilere aktarılmıştır. Konu bitiminde “**Vücutumuzdaki kemikler**” etkinliği yapılmıştır. Etkinlik şekil 3’de belirtilmiştir.



Şekil 3: Vücutumuzdaki kemikler etkinliği

Kaslar konusu anlatılmadan önce “**Kas ağrısının nedenleri nelerdir? Şiddetli kas ağrıları nasıl geçer?**” bağlamı verilmiştir. Kaslar konusu bitiminde “**eşleşmeyi bul**” etkinliği yapılmıştır. Etkinlik şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4: Eşleşmeyi bul etkinliği

Konu bitiminde ölçme ve değerlendirme olarak boşluk doldurma, bulmaca, çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirme gibi farklı soru ve tekniklerden uygun olanı kullanılmıştır. Benzer ders işleniş süreci diğer konularda da gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunda ders başlangıçlarında dersle ilgili konu ve kavramlar verilmiştir. Konunun başında yer alan dikkat çekici sorular öğrencilere sorulmuştur. Örneğin destek ve hareket sistemi konusu işlenirken dersin başlangıcında ders kitabında yer alan dikkat çekici sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Örnek sorular şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5: Ders kitabında yer alan örnek sorular

Ders kitabında yer alan destek ve hareket sistemine ait bilgiler öğrencilere aktarılmıştır. Öğrencilerle birlikte “atık maddelerden iskelet modeli” etkinliği yapılmıştır. Konu bitiminde ders kitabında yer alan “konu değerlendirme” kısmı yapılarak öğrencilerin öğrendiği bilgiler gözden geçirilmiş ve eksik bilgiler tamamlanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışmanın birinci sorusu “kontrol grubu ve deney grubu katılımcıların DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT ve BSBT ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Grupların ön test puanlarına yönelik anlamlı bir fark olup oluşmadığının anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Gruplardaki Öğrencilerin DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT ve BSBT Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Grup	N	\bar{X}	SS.	t	p
DHSBT	Kontrol Grubu	40	7,65	2,685	0,142	0,888
	Deney Grubu	39	7,74	3,177		
SSBT	Kontrol Grubu	40	5,70	2,544	1,625	0,108
	Deney Grubu	39	6,56	2,162		
DSBT	Kontrol Grubu	40	7,53	2,063	1,111	0,270
	Deney Grubu	39	8,13	2,726		
SOSBT	Kontrol Grubu	40	5,83	1,738	3,965	0,000*
	Deney Grubu	39	8,33	3,593		
BSBT	Kontrol Grubu	40	7,23	2,444	1,061	0,292
	Deney Grubu	39	7,95	3,531		

* $p < ,05$

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının DHSBT, SSBT, DSBT ve BSBT ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, SOSBT ön test puanlarının ise anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Çalışmanın ikinci sorusu “kontrol grubu ve deney grubu katılımcıların DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT, BSBT son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Grupların son test puanlarına yönelik anlamlı bir fark olup oluşmadığının anlaşılabilmesi için ön test puanları arasında anlamlı fark olmayan DHSBT, SSBT, DSBT ve BSBT için bağımsız örneklem t testi, ön test puanları arasında anlamlı fark olan SOSBT için ise ANCOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin DHSBT, SSBT, DSBT ve BSBT Son Test Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{X}	SS.	t	p
DHSBT	Kontrol Grubu	40	10,73	2,873	2,034	0,045*
	Deney Grubu	39	12,10	3,144		
SSBT	Kontrol Grubu	40	10	3,974	2,023	0,047*
	Deney Grubu	39	11,90	4,358		
DSBT	Kontrol Grubu	40	10,58	3,544	4,632	0,000*
	Deney Grubu	39	13,97	2,942		
BSBT	Kontrol Grubu	40	11,70	4,127	2,181	0,032*
	Deney Grubu	39	13,97	5,102		

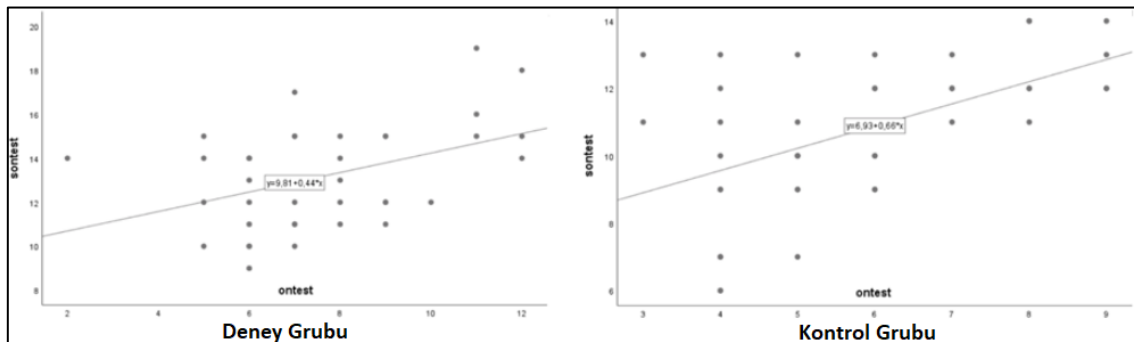
* $p < ,05$

Tablo 5’de öğrencilerin DHSBT, SSBT, DSBT, BSBT son test puanları bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde DHSBT, SSBT, DSBT ve BSBT için son test puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (DHSBT $p=0,045$, SSBT $p=0,047$, DSBT $p=0,000$, BSBT $p=0,032 < ,05$). Farklara ilişkin etki büyüklüğü değerleri hesaplanmış ve DHSBT ($d=0,48$) ve DSBT ($d=0,44$) için orta düzeye yakın, SSBT ($d=0,51$) ve BSBT ($d=0,51$) için ise ($d=0,48$) orta düzey bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Gruplarının ön test puanlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiş bu nedenle SOSBT son test puanlarında anlamlı farkın olup olmadığını inceleyebilmek için ANCOVA uygulanmıştır. Verilerin kovaryans analizi (ANCOVA) yapmaya uygun olup olmadığını anlaşılması için normal dağılım testi, Levene testi ve grup*kovaryant ortak etkisinin anlamsız olması gerekmektedir. Grupların normal dağılım gösterdiği çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak anlaşılmıştır.

Normallik hipotezinin sağlanması ardından grupların, akademik başarı testi son test puanlarının homojen olup olmadığı Levene testi ile analiz edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır ($F(1-77) = 1,310$, $p = ,256 > ,05$). Analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi son test puanları varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir.

ANCOVA testinin bir diğer varsayımı olan bağımlı değişken (son test) ile ortak değişken (ön test) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını test etmek üzere saçılma grafiği çizilmiş ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Saçılma diyagramları (Şekil 6) incelendiğinde SOSBT ön test ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişki Pearson korelasyon analizi ile desteklenmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Gruplarda Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanların Saçılma Diyagramları

Tablo 6. Ön Test- Son Test Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Grup	N	r	p
Kontrol Grubu	40	0,540	0,000*
Deney Grubu	39	0,431	0,006*

* $p < ,05$

Tablo 6 incelendiğinde akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında deney grubunda $r = ,431$, kontrol grubunda ise $r = ,540$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p = ,006 < ,05$; $p = ,000 < ,05$).

ANCOVA analizinin son varsayımı olan regrasyon doğrularının eğilimlerinin homojenliğini tespit etmek amacıyla bağımsız değişken (grup) ile ortak değişken (ön test) puanlarının ortak etkisi gösteren ANOVA analizi yapılmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Bağımsız Değişken (Grup) ile Ortak Değişken (Ön Test) Puanlarının Ortak Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	91,537	1	91,537	23,218	,000
Grup	13,285	1	13,285	3,370	,070
Grup * ön test	3,526	1	3,526	,894	,347
Hata	295,684	75	3,942		
Toplam	11784	79			

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubu akademik başarı son test puanları üzerinde bağımsız değişken (grup) ile ortak değişken (öntest) ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir ($F(1-79) = ,894$, $p = ,347 > ,05$). Bu analiz sonuçları regrasyon doğrularının eğilimlerinin homojen olduğunu işaret etmektedir.

Deney ve kontrol grubu akademik başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik ANCOVA analizinin varsayımları olan ön test ve son test puanlarının normal dağılması, bağımlı değişken (son test) varyansların homojen olması, ortak değişken (ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasında doğrusal bir ilişki olması, bağımsız değişken içi (grup içi) regrasyon doğrularının eğilimlerinin homojen olması varsayımları test edilmiş ve elde edilen test sonuçlarının bu varsayımları karşıladığı görülmüştür. ANCOVA testinin ön koşullarının sağlanmasından sonra ANCOVA testine geçilmiştir. ANCOVA testi sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Gruplardaki Öğrencilerin SOSBT Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	88,034	1	88,034	22,361	,000*
Grup	35,412	1	35,412	8,995	,004*
Hata	299,209	76	3,937		
Toplam	11784	79			

* $p < ,05$

Tablo 8 incelendiğinde gruplardaki katılımcıların SOSBT son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F = 8,995$, $p = ,004$). Ayrıca etki büyüklüğü değeri hesaplanmış olup etakare değeri $\eta^2 = 0,106$ olarak bulunmuş ve etki büyüklüğünün orta etki büyüklüğü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın üçüncü sorusu “kontrol grubu ve deney grubu katılımcıların akademik başarı açısından kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Soruya cevap bulabilmek için uygulamaların bitmesinden 8 hafta sonra DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT, BSBT kalıcılık testi

olarak tüm gruplara yeniden uygulanmıştır. Uygulanan bu kalıcılık testi ile gruplara ait akademik başarı son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar için t-testinden yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerin son test kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. DG Öğrencilerin DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT ve BSBT Son Test Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Test		N	\bar{X}	SS.	t	p
DHSBT	Son Test	39	12,10	3,144	-0,727	0,472
	Kalıcılık Testi	39	12,79	4,231		
SSBT	Son Test	39	11,90	4,358	-0,700	0,488
	Kalıcılık Testi	39	12,64	4,743		
DSBT	Son Test	39	13,97	2,942	0,964	0,341
	Kalıcılık Testi	39	13,23	4,208		
SOSBT	Son Test	39	13,18	2,304	0,815	0,420
	Kalıcılık Testi	39	12,51	4,745		
BSBT	Son Test	39	13,97	5,102	0,788	0,436
	Kalıcılık Testi	39	13,03	5,214		

Tablo 9 incelendiğinde DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT ve BSBT son test kalıcılık testi puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (DHSBT p=0,472, SSBT p=0,488, DSBT p=0,341, SOSBT p=0,420, BSBT p=0,436 >,05). Bu durum deney grubunda yapılan etkinliklerin akademik başarı açısından kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu göstermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerin son test kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 10'de gösterilmiştir.

Tablo 10. KG Öğrencilerin DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT Ve BSBT Son Test Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Test		N	\bar{X}	SS.	t	p
DHSBT	Son Test	40	10,73	2,873	-0,782	0,439
	Kalıcılık Testi	40	11,23	3,683		
SSBT	Son Test	40	10,00	3,974	-0,812	0,422
	Kalıcılık Testi	40	10,73	4,045		
DSBT	Son Test	40	10,58	3,544	-0,822	0,416
	Kalıcılık Testi	40	11,23	3,548		
SOSBT	Son Test	40	10,75	2,181	-0,144	0,886
	Kalıcılık Testi	40	10,85	4,130		
BSBT	Son Test	40	11,70	4,127	0,245	0,808
	Kalıcılık Testi	40	11,48	3,922		

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubu DHSBT, SSBT, DSBT, SOSBT ve BSBT son test kalıcılık testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (DHSBT p= 0,439, SSBT p=0,422, DSBT p=0,416, SOSBT p=0,886, BSBT p=0,808 >,05). Bu durum kontrol grubuyla işlenen derslerin bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada fen bilgisi dersindeki vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğrenilmesinde yaşam temelli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerin başarılarına ve öğrendikleri bilginin kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Bu kısımda çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ilgili literatürle birlikte tartışılmıştır. Araştırmada konular anlatılmadan önce deney ve kontrol grupların ön test puan değerleri karşılaştırılmıştır. Puanlar incelendiğinde DHSBT, SSBT, DSBT ve BSBT ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre çalışma gruplarının uygulama öncesinde akademik başarıları

seviyelerinin birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir. SOSBT ön test puanları incelendiğinde ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu nedenden dolayı SOSBT son test puan değerlerinde önemli bir farkın olup olmadığını inceleyebilmek için son test puanını ANCOVA kullanarak analiz edilmiştir. Her bir başarı testin son test puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre YTÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir. Özellikle uygulama süreci dikkate alındığında bağlamların günlük hayattan seçilmesi, öğrencilerin dikkatini çekecek soruların yöneltmesi, ders işleyişi sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrencilerin anlatılan konuların günlük hayatlarında yer aldığı görmesi öğrencilerin başarılarını artırdığı düşünülebilir. Yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar başarının artma sebebi olarak yaşam temelli öğrenmeye göre hazırlanan etkinliklerin katılımcıların derse karşı tutum ve motivasyonlarını artırdığını ve bu nedenle öğrencilerin üniteye yönelik başarılarının artmış olabileceğini (Kara, 2016), yaşam temelli fen eğitimi ile gerçekleştirilen etkinliklerin katkısının olduğunu (Sarı Ay, 2017; Gökçe, 2018), bağlamların günlük hayatla bağlantı kurduğunu, öğrencilerin konuları neden öğrendiklerini ve nerelerde kullanacaklarını gördüklerini, dikkatlerini arttığını ve bunun sonucunda öğrencilerin bu derste başarılarının arttığını (Tağ, 2019), YTÖ yaklaşımına göre hazırlanan rehber etkinliklerle katılımcıların ders boyunca aktif olması, öğrenmenin oyunlarla gerçekleştirilmesi, dersin monotonluktan çıkarıp daha çekici hale getirmesi (Ruşçuklu, 2017) şeklinde belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada gruptaki katılımcıların akademik başarı açısından kalıcılık düzeylerinde önemli bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla çalışmanın bitiminden 8 hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi olarak akademik başarı testi yeniden uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerin beş başarı son test-kalıcılık testi puanları ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum deney grubunda yapılan etkinliklerin akademik başarı açısından kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada kalıcılık üzerinde böyle bir sonucun oluşmasında YTÖ yöntemine yönelik hazırlanan etkinliklerin yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir öğretim modeli olmasının etkisinden kaynaklanabilir. Özellikle bağlamların günlük yaşamdan seçilerek oluşturulması, öğrencilerin merak duygusunu uyandırarak konuya dikkatinin çekilmesi, öğrencilerin konuyla yaşam arasındaki bağlantıyı fark etmesi öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmış ve böylece öğrenciler konuyu zihninde daha iyi yapılandırmış olabilir. Kontrol grubu öğrencilerin beş başarı son test-kalıcılık testi puanları ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda önemli bir farklılık görülmemiştir. Bu durumun oluşmasında kontrol grubuyla gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarı açısından kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları kalıcılığı üzerine etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmayla benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Örneğin Korsacılar ve Çalışkan (2015:385) çalışmasında YTÖ'nin, katılımcıların fiziğin doğası konusuna yönelik ders başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin fizik bilgilerine temel oluşturan kavramları sonraki haftalarda fizik konularında da kullandıklarını ve yaşayarak pekiştirmiş olabileceklerini ifade etmiştir. Akdaş (2014) çalışmasında yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin sahip olduğu bilgilerinin kalıcılığı üzerinde etkisini tespit etmek için uygulamadan iki ay sonra başarı testini tekrar uygulamıştır. Yaptığı analiz sonucunda son test ve kalıcılık testi puanları ortalamaları değerlerinde önemli bir farklılığın oluşmadığını bulmuştur. Bunun nedeni olarak yaşam temelli öğrenmenin bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Yaşam temelli öğrenmeye dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve kalıcılığı sağladığı gözlenmiştir. Bu nedenle farklı konularda benzer çalışmalar yürütülebilir.

2. Bu çalışmadan oluşan sonuçlar, çalışmanın örneklem grubu ile sınırlıdır. Konunun etkisini gözlemek için farklı seviyelerde ve farklı okullarda yaşam temelli öğrenme yöntemi uygulanabilir.
3. Hazırlanan etkinlikler uzmanlık gerektirmektedir ve uzun zaman almaktadır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar öncelikle öğrencilerin ön bilgilerini göz önünde bulundurarak etkinlikleri test ettikten sonra çalışma yapmaları önerilir.
4. Bu çalışmada uygulanan etkinliklerin öğrencilerin başarıları ve bilgilerin kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda öğrencilerin farklı durumlarının da incelenmesi önerilmektedir.
5. Bu çalışmanın uygulama süresi on hafta ile sınırlıdır. Yaşam temelli öğrenme yöntemiyle ilgili daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2011). Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 1-10.
- Açıkgöz, K., Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Aikenhead, G. (1994). "What is STS teaching?", STS education: International perspectives on reform. New York: Teachers College Press.
- Akaygün, S. ve Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 56-71.
- Akdaş, E. (2014). İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 16-20.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61.
- Aslan-Tutak, F., Akaygun, S. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi uygulaması: kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 794-816.
- Bennett, J. (2003). Teaching and Learning Science, New York: Continuum publish.
- Bennett, J., Lubben, F. and Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347-370.
- Berkant, H. G. (2002). Ortaöğretim Biyoloji Derslerinin Biyolojik Nedenselliğe Dayalı Olarak İşlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara, s 13.
- Boğazlıyan, B. (2020). Sosyal yapılandırmacılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, M. Ş. ve Matthews, K. (2012). Bağlam temelli eğitimin olası geleceği. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, 548-550.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Castano, C. (2008). Socio-scientific discussions as a way to improve the comprehension of science and the understanding of the interrelation between species and the environment. *Research in Science Education*, 38, 565-587.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd. Edition). New York: Routledge.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L. and Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials, Mixed methods research for nursing and the health sciences. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd.
- Çeliköz M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dağıstanlı, F. (2019). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2001). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitim sözlüğü II. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdal, B. ve Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 40-55.
- Fechner, S. (2009). Effects of context oriented learning on student interest and achievement in chemistry education. Berlin: Logos Verlag.
- Fensham, P. J. (2009). Real world contexts in PISA science: Implications for context-based science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 884-896.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of 'context' in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Glynn, S. M. and Winter, L. K. (2004). Contextual teaching and learning of science in elementary schools. *Journal of elementary science education*. 16(2), 51-63.
- Gökçe, B. (2018). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin elektriğin iletimi ünitesine yönelik başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, Ş. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesine ait konuları günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1): 1-17.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 224-240.
- Hoşbaş, A. A. (2018). Fen bilimleri öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- İlhan, N. (2010). Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context based) öğretim yaklaşımının etkisi. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Jonassen, D. H., Peck, K. C. and Wilson, B. G. (1999). Learning with technology in the classroom: A constructivist perspective, New York: Merrill.
- Kara, F. (2016). 5. Sınıf maddenin değişimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Karlı, G. (2019). Yaşam temelli öğrenme yönteminin 8. sınıf ses ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kee, T. P. and McGowan, P. C. (1997). Chemistry within, chemistry without. *Education in Chemistry London*, 34(4), 102-104.
- Kistak, Ö. (2014). İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Klassen, S. (2006). A theoretical framework for contextual science teaching. *Interchange*, 37(1-2), 31-62.
- Korsacılar, S. ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.
- Koroğlu, N. G. (2011). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarında çevreye yönelik ilgi, tutum ve çevre bilinçli tüketici davranışlarının incelenmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuloğlu Büyük, Z. (2019). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Küçüktepe, S. E. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin "yapılandırmacı öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Özay Köse, E. ve Gül, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının biyoloji bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 84-103.
- Özgül Koca, S.A. ve Şen, A.İ. (2006). Orta öğretim öğrencilerinin matematik ve fen derslerine yönelik olumsuz tutumlarının nedenleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 137-147.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması. *İlköğretim Online*, 12 (2), 334-346.
- Pilot, A. and Bulte, A. M. W. (2006). Why do you "need to know"? Context-based education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 953-956.

- Reid, N. (2000). The presentation of chemistry logically driven or applications-led?. *The Practice Of Chemistry Education*, 1(3), 381-392.
- Rose, D. E. (2012). Context-based learning, *Encyclopedia of the sciences of learning*, New York: Springer US, 799-802.
- Ruşuklu, 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.
- Saraç, H. (2018). Fen Bilimleri Dersi ‘Maddenin Değişimi’ Ünitesi ile İlgili Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 416-445.
- Sarı Ay, Ö. (2017). Yaşam temelli eğitimin öğrencinin başarısına ve çevre bilinci üzerine etkisi. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sherman, T. M. and Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning & leading with technology*, 32(5), 10.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5): 115-139.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. USA: Pearson Education.
- Tağ, S.M. (2019). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Topuz, F. G., Gençer, S., Bacanak, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- Toroslu, S. (2011). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7e öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanılgısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trimmer, W., Laracy, K. and Love-Gray, M. (2009). Seeing the bigger picture through context-based learning, https://www.researchgate.net/publication/264240030_Seeing_the_bigger_picture_through_context_based_learning, Son erişim tarihi: 10.06.2023
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of science education and technology*, 21(6), 686-701.
- Ünal, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin ‘madde-ısı’ konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Williams, B., Spiers, J., Fisk, A., Richards, L., Gibson, B. and Kabotoff, W. (2012). The influence of an undergraduate problem/context based learning program on evolving professional nursing graduate practice. *Nurse Education Today*, 32(4), 417-421.
- Williams, P. (2008). Assessing context-based learning: Not only rigorous but also relevant. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 395-408.
- Yager, R. E. and Weld, J. D. (1999). Scope, sequence and coordination: The Iowa Project, a national reform effort in the USA. *International Journal of Science Education*, 21, 169-194.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Araştırmaya yönelik etik kurul onayı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurul’undan 30.10.2020 tarih ve 09/15 sayılı karar ile alınmıştır.

Katkı Oranı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

NİĞDE-BOR OVASI NEOLİTİK VE KALKOLİTİK ÇAĞ ÇANAK ÇÖMLEKLERİ

Emine KALKAN*
Emrullah KALKAN**

ÖZET

Niğde Bor, Ulukışla, Çamardı İlçelerinde 2017-2021 yılları arasında yürütülen “Niğde Dağlık Alanlar Yüzeysel Araştırması”nın 2020 sezonunda toplanmış olan çanak çömleklerin el yapımı olmaları başta olmak üzere karakteristik biçimleri ile tarihöncesi döneme ait olduğu anlaşılmaktadır. Bor Ovasında 1982 yılında Dr. Uğur Silistreli tarafından tek sezon kazı yapılmış olan Pınarbaşı-Bor Höyük ile ilk kez tespit edilen Kıvrımak Höyük ve Çıplak Tepe olmak üzere üç höyükten, toplamda 170 adet çanak çömlek toplanmıştır. Pınarbaşı-Bor, Kıvrımak Höyük ve Çıplak Tepe'den toplanan çanak çömleklerin en karakteristik parçalarının Tepecik-Çiftlik Höyük'te (Niğde) *in-situ* olarak bulunan Erken Kalkolitik döneme tarihlenen 3. tabaka çanak çömlekleri ile benzer olduğunu, ayrıca Tepecik-Çiftlik gibi bir *in situ* buluntu grubu olmasa da Musular yerleşiminde tespit edilen ve Geç Neolitik döneme tarihlenen parçalar ile de benzediği anlaşılmaktadır. Çanak çömleklerin makroskopik analizlerle başlıca dört gruba ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bunlar A-B-C-D harf kodları ile tanımlanmış ve karakteristik özelliklerine göre 1-2 rakam kodları ile de alt gruplara ayrılmıştır. Kırmızı hamurlu veya astarlı mallar A grubu olarak tanımlanmıştır. Bunların perdahlı olanları A1 alt grubuna ve perdahsız olanları da A2 alt grubuna ayrılmıştır. Kahve, koyukahve, siyah ve gri renk tonlarında hamurlu veya astarlı mallar B grubu olarak tanımlanmıştır. Bunların perdahlı olanları B1 alt grubuna ve perdahsız olanları da B2 alt grubuna ayrılmıştır. Genelde astarı olmayan ve herhangi bir yüzey işlemine sahip olmayan mallar C grubu olarak tanımlanmıştır. Bu grubun herhangi bir alt grubu yoktur. Bezemeli mallar D grubu olarak tanımlanmıştır. Boya bezemeli olanlar D1 alt grubuna, kazıma bezemeli olanlar D2 alt grubuna ve bezemesinin türü ve tekniği net anlaşılamayan ancak bezemeli olduğu düşünülen grup ise D3 alt grubu ile tanımlanmıştır. Bölgenin Tepecik-Çiftlik ve Musular anahtar yerleşimleriyle karşılaştırmalı olarak yapılan tarihlendirme çalışmalarına göre en karakteristik çanak çömlek grubu olan, kırmızı astarlı ve yoğun perdahlı A grubu malların Geç Neolitik dönemde başlayan iskâna, koyu kahverengi hamurlu ve yoğun perdahlı B grubu malların da Erken Kalkolitik dönemde devam eden iskâna işaret ettiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Neolitik, Kalkolitik, Çanak Çömlek, Volkanik Kapadokya, Bor Ovası.

THE NEOLITHIC AND CHALCOLITHIC POTTERY FROM THE NİĞDE-BOR PLAIN

ABSTRACT

The handmade pottery collected during the “Niğde Mountainous Areas Surface Survey” conducted in Niğde Bor, Ulukışla, and Çamardı districts between 2017 and 2021 is identified as belonging to the prehistoric period, primarily due to its characteristic forms and handmade nature. A total of 170 pieces of pottery were collected from three mounds: Pınarbaşı-Bor Höyük, initially excavated for one season in 1982 by Dr. Uğur Silistreli, as well as newly identified mounds, Kıvrımak Höyük and Çıplak Tepe, in the Bor Plain. It is noted that the most characteristic pieces of pottery collected from these mounds resemble the 3rd layer pottery found *in-situ* at Tepecik-Çiftlik Höyük (Niğde) dating to the Early Chalcolithic period. Additionally, similarities are observed with fragments dating to the Late Neolithic period found in the Musular settlement, even though it does not constitute an *in-situ* discovery group like Tepecik-Çiftlik Höyük. Macroscopic analysis reveals that the pottery can be primarily categorized into four groups, identified with the letters A-B-C-D, and further divided into subgroups marked with numbers 1-2 according to their characteristic features. Pottery with red clay or lining is categorized as Group A. The burnished ones are separated into Subgroup A1, while the non-burnished ones are designated as Subgroup A2. Group B encompasses pottery in shades of brown, dark brown, black, and gray clay or lining. Burnished examples are classified as subgroup B1 and non-burnished ones as subgroup B2. Pottery with no lining and no surface treatment falls under Group C, with no subgroups. Decorated pottery is labeled as Group D. Those with painted decorations are grouped as subgroup D1, those with incised decorations as subgroup D2, and subgroup, D3, is reserved for pieces with undetermined decoration types and techniques, but considered decorated. Based on comparative dating studies with the region's key settlements, Tepecik-Çiftlik and Musular, it is understood that Group A pottery, characterized by red linings and intense burnishing, indicates habitation beginning in the Late Neolithic period, while Group B pottery with dark brown clay and intense burnishing suggests continuity in habitation during the Early Chalcolithic period.

* Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, eminekaraduman87@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9893-5098.

** Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi Arkeoloji Bölümü, emrullahkalkan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5953-7193.

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 923-955

Makale Geliş Tarihi: 17.10.2023

Makale Kabul Tarihi: 05.11.2023

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2023

Keywords: Neolithic, Chalcolithic, Pottery, Volcanic Cappadocia, Bor Plain.

GİRİŞ

Orta Anadolu Bölgesi Kuzey Orta Anadolu, Orta Anadolu Volkanik Bölgesi ya da Volkanik Kapadokya Bölgesi olarak adlandırılan alt bölgelere ayrılmaktadır. Niğde-Bor Ovası'nda yer alan Pınarbaşı-Bor, Kivrırmak ve Çıplak Tepe Volkanik Kapadokya bölgesine dahildir. Jeolojisinin en karakteristik özelliği volkanları olan bölgede (Atıcı ve Türkecan, 2017: 1) insan topluluklarının ilk izleri 800.000 yıl kadar öncesine uzanmaktadır (Slimak ve Dinçer 2007: 33). 1950'li yıllardan itibaren Volkanik Kapadokya Bölgesi yetmiş yılı aşkın süredir, farklı dönemleri konu edinen ve farklı metotlar uygulanarak yürütülmüş çok sayıda araştırmaya ev sahipliği yapmıştır. Uzun yıllara yayılan ve arkeolojik açıdan yoğun araştırılan bölgedeki tarihöncesi dönem çalışmaları için kronolojik araştırma tarihçesi şu şekildedir: (Şek. 1).

Yerleşik yaşama geçiş, toplulukların yeni bir sosyal örgütlenme yoluna gitmesi, bitki ve hayvan evcilleştirmesi ile insan yaşamının kökten değişmeye başladığı Neolitik Çağ'ın çanak çömleksiz dönemlerinden itibaren bölgenin iskân edildiği bilinmektedir (Özbaşaran, 2013: 1). Bunun yanı sıra bölgede Neolitik ve Kalkolitik çağlardan daha önce de insan topluluklarının yaşadığı bilinmektedir. Paleolitik Çağ'da bölgeyi insan toplulukları için cazip kılan zengin hammadde kaynaklarının başında Göllüdağ, Nenezi ve Acıgöl'ü de içeren Orta Anadolu obsidiyen kaynakları gelmektedir (Atlı ve Binder, 2012: 71).

Niğde Dağlık Alanlar Yüzey Araştırması

Bölgedeki en güncel araştırmalardan biri 2017 yılında başlamıştır. "Niğde Dağlık Alanlar Yüzey Araştırması" adı ile Dr. Abdullah Hacı (Hacı, 2019: 2) tarafından yürütülen çalışmalarının 2020 sezonunda Niğde Bor Ovasına odaklanılmış, bir sezon kazısı yapıldığı için önceden de bilinen Pınarbaşı-Bor Höyüğü ile ilk kez bu yüzey araştırmasında tespit edilen Kivrırmak (Kızılca) ve Çıplak Tepe'den çanak çömlekler toplanmıştır. Bu çalışma kapsamında üç höyükten toplanan çanak çömlekler mal gruplarına göre ayrılmıştır* : A1: Perdahlı Kırmızı Mallar; A2: Kırmızı Yalın Mallar; B1: Koyu Yüzlü Mallar; B2: Perdahlı Siyah Mallar; C: Yalın Mallar; D1: Boyalı Mallar; D2: Kazıma Bezemeli Mallar; D3: Diğer Bezemeli Mallar olarak sınıflandırılmıştır.

* Çanak çömlek analizlerinde kullanılan terminolojik ve teknik değerlendirmeler Prof. Dr. Tuba Ökse'nin eserine göre yapılmıştır (bkz: Ökse: 2002).

Araştırmacı	Proje Adı	Yılları	Kapsadığı İller
Burhan Tezcan	Aksaray Çevresi Araştırmaları	1951	Aksaray
James Mellaart	Güney Anadolu Yüzey Araştırması	1951 - 1954	Konya, Aksaray
Nimet Özgüç Aliye Öztan Yalçın Kamış	Acemhöyük Kazısı	1962 - 1982 (NÖ) 1989 - 2018 (AÖ) 2018 - devam ediyor (YK)	Aksaray
Ian A. Todd	Orta Anadolu Yüzey Araştırmaları	1964 - 1966	Ankara, Yozgat, Kayseri, Niğde
Oliver Pelon Dominique P. Beyer Claire Barat	Porsuk Zeyve Höyük Kazısı	1969 - 2001 (OP) 2004 - 2015 (DB) 2017 - devam ediyor (CB)	Niğde
Nimet Özgüç	Niğde Tepebağları Kazısı	1972 (tek sezon)	Niğde
Uğur Silistreli	Pınarbaşı-Bor Höyük Kazısı	1982 (tek sezon)	Niğde
Uğur Silistreli Aliye Öztan	Köşk Höyük Kazısı	1981-1990 1995-2009	Niğde
Sachihiro Omura ve Masao Mori	Kırşehir, Yozgat, Nevşehir, Aksaray İlleri Yüzey Araştırmaları	1986 - 2000	Kırşehir; Yozgat; Nevşehir; Aksaray
Ufuk Esin Nur Balkan-Atlı Mihriban Özbaşaran	Aşıklı Höyük Kazı Çalışmaları	1989 - 2000 (UE) 2001 - 2003 (NBA) 2006 - devam ediyor (MÖ)	Aksaray
Hüseyin Sever	Nevşehir, Niğde ve Aksaray İlleri Yüzey Araştırması	1990 - 1991	Aksaray, Nevşehir, Niğde
Hüseyin Sever	Zank Höyük Kazısı	1991 - 1999	Nevşehir
Aslıhan Yener	Göltepe Kazısı	1990 - 1993	Niğde
Ufuk Esin Sevil Gülçur	Gelveri-Yüksek Kilise Kazı Çalışmaları	1990 - 1991 (UE) 2007 (SG)	Niğde
Nur Balkan-Atlı	Kapadokya Obsidiyen Araştırmaları Projesi	1993 - 1995	Niğde
Ufuk Esin	Aksaray, Nevşehir, Niğde Yüzey Araştırmaları	1993 - 2001	Aksaray, Nevşehir, Niğde
Nur Balkan-Atlı	Kömürcü/Kaletepe Obsidiyen Atölyesi Kazısı	1997 - 2001	Niğde
Ufuk Esin	Aksaray, Nevşehir, Niğde İlleri Yüzey Araştırmaları	1993 - 2001	Aksaray, Nevşehir, Niğde
Mihriban Özbaşaran	Musular Höyük Kazı Çalışmaları	1996 - 2004	Aksaray
Sevil Gülçur	Güvercinkaya Kazı Çalışmaları	1996 - 2020	Niğde
Erhan Bıçakçı	Tepecik-Çiftlik Kazı Çalışmaları	2000 - devam ediyor	Niğde
Ludovic Slimak	Kaletepe Yüzey Araştırması	2000 - 2003	Niğde
Ludovic Slimak	Kaletepe Deresi 3 Kazısı	2001 - 2006	Niğde
Nur Balkan-Atlı	Göllüdağ Yüzey Araştırması	2007 - 2010	Niğde
S. Yücel Şenyurt	Ovaören Höyük Kazısı	2007 - devam ediyor	Nevşehir
Lorenzo d'Alfonso	Güney Kapadokya Yüzey Araştırması	2006 - 2009	Niğde
Erhan Bıçakçı	Melendiz Dağları Doğu Yamaçları Yüzey Araştırması	2008 - 2012	Niğde
Lorenzo d'Alfonso	Kınık Höyük Kazısı	2011 - devam ediyor	Niğde
Semra Balcı	Niğde Tarihöncesi Yüzey Araştırmaları	2014 - 2017	Niğde
İrfan Deniz Yaman	Aksaray İli Paleolitik Çağ Yüzey Araştırması	2015 - 2019	Aksaray
Fevzi Volkan Güngördü, Okşan Başoğlu	Sofular Höyük Kazısı	2016 - 2018	Aksaray
Nurcan Kayacan, Nigel Goring-Morris, Güneş Duru, Zehra Taşkıran, Başar Yücel	Avcı-Toplayıcı-Göçer Yaşamdan Yerleşik Yaşama Geçiş Konulu rkeolojik Yüzey Araştırması	2016 - devam ediyor	Aksaray
Abdullah Hacı	Niğde Dağlık Alanlar Yüzey Araştırması	2017 - 2021	Niğde
Fevzi Volkan Güngördü	Nevşehir İli Neolitik Çağ Yüzey Araştırması	2019 - devam ediyor	Nevşehir
Semra Balcı	Kayırlı Değirmen Yolu	2019 - devam ediyor	Niğde
Pınar Çaylı	Büyük Deller Höyük	2020 - devam ediyor	Aksaray
Güneş Duru	Balıklı Yerleşim Yeri Kazısı	2020 - devam ediyor	Aksaray
Gülsün Çiler Algüel	Göllüdağ-Kayırlı Obsidiyen İşlikleri Kazısı	2022 - devam ediyor	Niğde

Şek. 1. Volkanik Kapadokya Bölgesi Arkeolojik Araştırma Tarihçesi

Niğde-Bor Ovasında yer alan Pınarbaşı-Bor, Kıvrımak Höyük ve Çıplak Tepe'den toplanan çanak çömleklerin makroskopik analizlerle başlıca dört gruba ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bunlar A-B-C-D harf kodları ile tanımlanmış ve karakteristik özelliklerine göre 1-2 rakam kodları ile de alt gruplara ayrılmıştır.

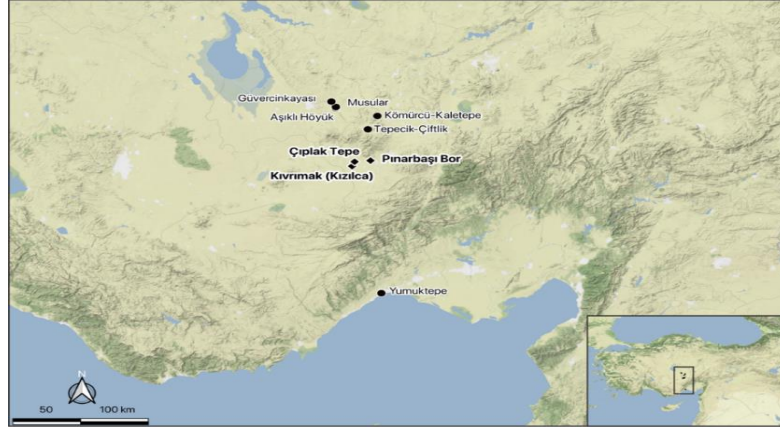
Kırmızı hamurlu veya astarlı mallar A grubu olarak tanımlanmıştır. Bunların perdahlı olanları A1 alt grubuna ve perdahsız olanları da A2 alt grubuna ayrılmıştır. Kahve, koyu kahve, siyah ve gri renk tonlarında hamurlu veya astarlı mallar B grubu olarak tanımlanmıştır. Bunların perdahlı olanları B1 alt grubuna ve perdahsız olanları da B2 alt grubuna ayrılmıştır. Genelde astarı olmayan ve herhangi bir yüzey işleme sahip olmayan mallar C grubu olarak tanımlanmıştır. Bu grubun herhangi bir alt grubu yoktur. Bezemeli mallar D grubu olarak tanımlanmıştır. Boya bezemeli olanlar D1 alt grubuna, kazıma bezemeli olanlar D2 alt grubuna ve

bezemesinin türü ve tekniği net anlaşılabilen ancak bezemeli olduğu düşünülen grup ise D3 alt grubu ile tanımlanmıştır.

Bazı yerleşimlerde tüm mal gruplarına rastlanmaktayken, bazılarında bunların bir kısmı tespit edilmiştir. Bazı yerleşimlerde bezemeli gruba hiç rastlanmazken, bazılarında bir grubuna, bazılarında ise hepsine rastlanabilmektedir (Şek. 28).

1. Pınarbaşı-Bor Höyük

Pınarbaşı-Bor Höyüğü 1981 yılında kazılmaya başlayana kadar ovanın arkeolojik araştırma tarihçesi çok azdır. Kapadokya’da Geç Neolitik dönem sonu Erken Kalkolitik dönem başında kurulan yerleşimler tamamen ilk kez yerleşilen yeni alanlarda ortaya çıkmıştır. Bu yerleşimlerden biri de Pınarbaşı-Bor’dur (Marciniak ve Czerniak, 2007: 26). Yerleşimin başlıca geçim kaynağı tarım olmasına karşın, Kapadokya obsidiyenlerinin ticareti için stratejik bir noktaya kurulduğu da anlaşılmaktadır (Bıçakçı, 2001: 25) (Şek. 2-3).



Şek. 2. Çanak Çömleklerin Toplandığı Pınarbaşı-Bor Ovası Yerleşimleri

(Har: E. Kalkan/Qgis-LTR)

Niğde’nin Bor ilçesinde bulunan höyük, Ankara-Altınhisar-Bor-Niğde karayolunun kenarında yer almaktadır (Silistreli, 1983: 81). Sulak ve bereketli bu ovaya kurulmuş olan höyüğün kuzey bölümü, karayolu yapımı sırasında tahrip olmuştur (Şek. 3). Adını yakınındaki bir su/pınar kaynağından alan höyük 50x30m ölçülerinde küçük bir yerleşimdir (Omura, 1992: 543). Ovadadan yüksekliği 15.5m olan yerleşimin kazılarında İslami Çağ, Demir Çağ ve daha erken dönemlere ait mimari ve çanak çömlek parçalara rastlanmıştır. Bunların arasında Kalkolitik ve Tunç Çağ malzemesinin olduğu da bilinmektedir (Silistreli, 1983: 84). Sadece bir sezon kazı yürütüldüğü için höyüğün stratigrafisi ile ilgili bilgilerimiz sınırlıdır (Şek. 1).



Şek. 3. Pınarbaşı-Bor Höyüğü (Foto: A. Hacıoğlu)

Toplamda 77 adet parça toplanan höyüğün çanak çömlek özelliklerinin başında yoğun tahribata maruz kalmış olması gelmektedir. Genelde diğer höyüklerdeki aynı mal gruplarından bilinen astar, perdah ve sıvazlama gibi yüzey işlemlerine bu höyükteki parçalar üzerinde sadece bir kısmı korunmuş ya da tamamen tahrip olmuş olması ve çanak çömleklerin çok küçük kırıklara bölünmüş, ağız çapları alınamayacak kadar küçük kalmış olması da bu yoğun tahribatın göstergesidir. Yerleşimden toplanan çanak çömlekler hamur ve

yüzey uygulamalarına göre başlıca üç mal grubuna ayrılmaktadır. Hâkim gelenek B grubudur (Şek. 6-10). B grubunu temsil eden koyu yüzlü mallar Kıvrımak ve Çıplak Tepeden farklı olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. B1 grubunu temsil eden örneklerin hamur rengi diğer höyüklerde rastlandığı gibi kahverengi ağırlıklıdır. B2 grubunu temsil eden örneklerin hamur rengi ise siyahtır. B grubunu temsil eden koyu yüzlü malların tamamına yakınında kaliteli perdah uygulandığı görülmektedir. Kaplar çömlek ve kâse olarak başlıca iki biçimdedir. B grubunu temsil eden örneklerin pişme ısısı genelde yüksektir. 3'te 1 oranında orta, 3'te 1 oranında da yumuşak dokulu mallar vardır. B grubunu temsil eden malların büyük çoğunluğu mineral ve bitki katkılıdır. Çok az örnekte sadece mineral ya da sadece bitki katkıya rastlanmıştır. Mineral katkının türü kum ve taşçıktır. Ayrıca tüm örneklerde biotit kökenli bir mineral olan mika, katkı maddesi olarak kullanılmıştır. Çanak çömleklerin %60'ı özlüdür. Büyük çoğunluğu karbonize olmuş bir çekirdeğe sahip olan bu örneklerin tabakalı, kahve tonlarında özlü oldukları görülmektedir.

Pınarbaşı-Bor çanak çömlek geleneğinde diğer yerleşimlerde görülen D grubunu çanak çömleklere rastlanmamıştır. Sadece tek bir örnek applike bezeme olarak değerlendirilmiş (Şek. 5.7) ancak bezemeli olarak ayrılmamış, ait olduğu A1 grubu içinde değerlendirilmiştir. Bu gelenekte diğer iki höyükte hiç görülmeyen kuvars katkı karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın kapsamındaki diğer iki höyüğe göre düşük ısı ve yumuşak dokulu mallar Pınarbaşı-Bor'da daha çok sayıdadır. Diğer iki höyüğe göre kaplarda kısım çeşitliliği daha zengindir. Diğerlerinde neredeyse bütün parçalar ağızlardan oluşurken, Pınarbaşı-Bor'da ağızların yanı sıra kulp, dip ve gövdelere de rastlanmıştır.

Yerleşimden toplanan çanak çömleklerden B'den sonra en sık rastlanan A grubundaki (Şek. 4-5) kırmızı hamurlu malların tamamı mineral katkılı olmasının yanı sıra bitkisel katkılı çok sayıda örnek de vardır. Buna karşın mineral katkının hiç olmadığı, sadece bitkisel katkının görüldüğü bir örnek yoktur. Mineral katkı kum ve taşçıktır. A grubunda yaygın görülen biçim kâsedir. Az sayıda çömleğe de rastlanmıştır. Kapların 3.5-20 cm arasında değişen ağız çaplarına sahip küçük boyutlu servis kapları oldukları anlaşılmaktadır. Bu grubun perdahlı ve perdahsız mallar olarak iki alt grubu vardır. Perdahın yoğun olduğu A1 grubunda bu özellik karakteristiktir. Hamur rengi açık ve koyu kırmızı, pembe ve tonlarıdır. A grubunda örneklerin büyük kısmı yüksek ısıda fırınlanmış sert dokulu mallardır. Az oranda orta ve çok az da yumuşak dokulu düşük ısıda pişirilmiş örnekler de mevcuttur.

Pınarbaşı-Bor Höyüğü çanak çömlekleri arasında en az rastlanan C grubunu temsil eden malların rengi devetüyü ağırlıklıdır (Şek. 11). Pişme dereceleri yüksek olan bu grup mineral katkılıdır ve bazı örneklerde mineral katkıya bitki katkı da eşlik eder. Bazı örneklerde perdahla rastlanmaktadır.

Pınarbaşı-Bor Çanak Çömlekleri Kataloğu (Şek. 4-11) *

Şek. 4: Pınarbaşı-Bor A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar

Şek. 4.1. NB.19.04.10: **HM:** karbonize, **DAM:** 5YR 6/6 reddish yellow; **İAM:** 2.5YR 6/6 light red; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** çok yüksek ısı; **Y:** 4.4; **AÇ:** 32.

Şek. 4.2. NB.19.04.15: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 10R 4/6 red; **İAM:** 2.5YR 4/4 reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, az-ince mika, az-ince kireç, az-iri kuvars; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **AÇ:** 7; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.2; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 273; Özbaşaran 1999, 126, Fig. 15.

Şek. 4.3. NB.19.04.19: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 5/6 red; **İAM:** 10R 5/6 red; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah ve alacalanma; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.3; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 273, Fig. 27-28.

* **HM:** Hamur Munsell; **DAM:** Dış Astar Munsell; **İAM:** İç Astar Munsell; **K:** Katkı; **Ö:** Öz; **Yİ:** Yüzey İşlemi; **B:** Biçim; **Be:** Bezeme; **P:** Pişirim; **Y:** Yükseklik; **AÇ:** Ağız Çapı; **DÇ:** Dip Çapı; **Ben:** Benzeri.

Çanak çömleklerin hepsinin elde üretilmiş olması nedeniyle üretim teknikleri verilmemiştir. Munsell renk isimleri standartlaşmış katalogdaki hali ile verilmiş ve 2000 yılı kataloğu kullanılmıştır. Ölçüler santimetre türündedir.

Şek. 4.4. NB.19.04.61: **HM:** 7.5YR 6/4 Light Brown; **DAM:** 10R 6/6 Light Red; **İAM:** 10R 5/6 Red; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** çok yüksek ısı; **Y:** 2.6; **AÇ:** 8; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 4.5. NB.19.04.26: **HM:** 7.5YR 5/4 Brown; **DAM:** 2.5YR 6/6 Light Red; **İAM:** 10R 5/6 Red; **K:** yoğun-ince kum, orta-iri bitki, az-ince taşçık; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-belli belirsiz yoğunlukta perdah; **B:** çömlek; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.2; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 28.

Şek. 4.6. NB.19.04.16: **HM:** 7.5YR 5/3 Brown; **DAM:** 2.5YR 4/3 Reddish Brown; **İAM:** 2.5YR 4/2 Weak Red; **K:** yoğun-ince kum, orta-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.2; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbudak 2016, 207, Fig. 119.

Şek. 4.7. NB.19.04.54: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 4/4 weak red; **İAM:** 10R 5/6 red; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 5.8; **AÇ:** 20.

Şek. 4.8. NB.19.04.63: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 4/6 red; **İAM:** 10R 4/6 red; **K:** az-ince kum, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** düşük ısı; **Y:** 4; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 27.

Şek. 4.9. NB.19.04.36: **HM:** 2.5YR 4/4 reddish brown; **DAM:** 10R 4/6 red; **İAM:** 10R 4/6 red; **K:** yoğun-ince kum, az-orta bitki, az-orta mika, az-iri taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.7; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbaşaran 1999, 126, Fig. 15.

Şek. 4.10. NB.19.04.66: **HM:** 7.5YR 6/4 light brown; **DAM:** 10R 5/6 red; **İAM:** 10R 5/6 red; **K:** az-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** düşük ısı; **Y:** 3; **AÇ:** 3.5; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 5: Pınarbaşı-Bor A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar

Şek. 5.1. NB.19.04.20: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 4/6 red; **İAM:** 5YR 5/4 reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** tahribatın yoğunluğu nedeniyle genelde görünmese de dış yüzün korunmuş bir bölümünde yatay-düzenli-belli belirsiz perdah görülmekte; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.9; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 27-28.

Şek. 5.2. NB.19.04.65: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 5/6 red; **İAM:** 10R 5/6 red; **K:** az-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** düşük ısı; **Y:** 3.9; **AÇ:** 4.5; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 5.3. NB.19.04.75: **HM:** karbonize; **DAM:** 2.5YR 4/3 reddish brown; **İAM:** 2.5YR 4/3 reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 2.6; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 5.4. NB.19.04.14: **HM:** 2.5YR 5/6 red; **İAM:** 10R 4/6 red; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-iri mika, az-iri taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** dış yüzde muhtemelen yer alan perdah astarın hamura tutunamaması nedeniyle dökülmüştür, iç yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah vardır; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 5.5; **AÇ:** 12.

Şek. 5.5. NB.19.04.55: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 4/6 red; **İAM:** 10R 4/6 red; **K:** yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 2.9; **AÇ:** alınamadı.

Şek. 5.6. NB.19.04.51: **HM:** karbonize; **DAM:** 2.5YR 5/6 red; **K:** az-iri kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** gövde parçası; **P:** düşük ısı; **Y:** alınamadı; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbudak 2016, 185, Fig. 2; Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 5.7. NB.19.04.77: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 4/6 red; **İAM:** 2.5YR 6/4 light reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **Be:** aplike; **P:** yüksek ısı; **Ben:** Bıçakçı vd. 2007, 255, Fig. 36-38,44.b,45-46; Bıçakçı vd. 2012, 126-127; Öztan 2007, 221, Fig. 15-16,23,26.

Şek. 6: Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar

Şek. 6.1. NB.19.04.21: **HM:** 7.5YR 6/6 reddish yellow; **DAM:** 7.5YR 6/6 reddish yellow; **İAM:** 5YR 5/6 yellowish red; **K:** yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-belli belirsiz perdah; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.2; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 6.2. NB.19.04.13: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 7.5YR 4/3 brown; **İAM:** 5YR 4/4 reddish brown; **K:** az-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** dış yüzde tamamında, iç yüzde sadece ağız üzerinde yatay-düzenli-yoğun perdah uygulanmıştır. Astar hamura tutunamayarak yer yer dökülmüştür; **B:** kâse; **P:** düşük ısı; **Y:** 3.4; **AÇ:** alınmadı.

Şek. 6.3. NB.19.04.09: **HM:** 10YR 6/3 pale brown; **DAM:** 7.5YR 6/3 light brown; **İAM:** 7.5YR 6/4 light brown; **K:** az-iri kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** astar hamura tutunamayarak yer yer dökülmüştür; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.8; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

Şek. 6.4. NB.19.04.03: **HM:** 7.5YR 4/4 brown; **DAM:** 7.5YR 4/3 brown; **İAM:** 5YR 5/4 reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, orta-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah ve dış yüzde alacalanma var; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 4.4; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbudak 2016,185, Fig. 1.

Şek. 6.5. NB.19.04.22: **HM:** 7.5YR 5/4 brown; **DAM:** 7.5YR 5/4 brown; **İAM:** 2.5YR 4/6 red; **K:** yoğun-ince kum, orta-iri bitki, yoğun-ince mika, az-iri mika, az-iri taşçık; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah ve dış yüzde alacalanma; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Y:** 3.3; **AÇ:** 17; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30; Özbaşaran 1999, 126, Fig. 15.

Şek. 6.6. NB.19.04.11: **HM:** karbonize; **DAM:** 10R 5/4 weak red; **İAM:** 2.5YR 5/1 dark reddish gray; **K:** az-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah ve iç yüzde rastgele-düzensiz-az yoğun perdah; **B:** gövde parçası; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 1.6.

Şek. 6.7. NB.19.04.08: **HM:** 5YR 6/1 gray; **DAM:** 7.5YR 6/3 light brown; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika; **Ö:** özsüz; **Yİ:** dış yüzde düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı.

Şek. 7: Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar

Şek. 7.1. NB.19.04.41: **HM:** 7.5YR 3/3 dark brown; **DAM:** 7.5YR 5/4 brown; **İAM:** 7.5YR 5/4 brown; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, yoğun-iri taşçık; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzensiz-az yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.2; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 29.

Şek. 7.2. NB.19.04.33: **HM:** karbonize; **DAM:** 2.5YR 4/4 reddish brown; **İAM:** 2.5YR 4/4 reddish brown; **K:** yoğun-iri kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, orta-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Y:** 9.2; **AÇ:** 16; **Ben:** Özbudak 2016, 185, Fig. 1.

Şek. 7.3. NB.19.04.29: **HM:** karbonize; **DAM:** 5YR 5/4 reddish brown; **İAM:** 5YR 5/4 reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 2.8; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

Şek. 7.4. NB.19.04.27: **HM:** karbonize; **DAM:** 7.5YR 6/2 pinkish gray; **İAM:** 7.5YR 5/2 brown; **K:** yoğun-ince kum, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.1; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

Şek. 7.5. NB.19.04.25: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **İAM:** 2.5YR 4/6 red; **K:** az-ince kum, yoğun-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah ve dış yüzde yoğun aşınma; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **AÇ:** 4; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 29.

Şek. 7.6. NB.19.04.24: **HM:** 7.5YR 5/3 brown; **DAM:** 5YR 5/4 reddish brown; **İAM:** 7.5YR 5/4 brown; **K:** yoğun-ince kum, orta-iri bitki, yoğun-ince mika, az-iri kireç; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzensiz-az yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.5; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbudak 2016, 185, Fig. 1.

Şek. 7.7. NB.19.04.42: HM: 5YR 4/6 yellowish red; DAM: 5YR 5/4 reddish brown; İAM: 5YR 5/4 reddish brown; K: az-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 4.3; AÇ: alınamadı.

Şek. 7.8. NB.19.04.40: HM: 7.5YR 4/4 brown; DAM: 7.5YR 2.5/1 black; İAM: 7.5YR 5/3 brown; K: az-iri kum, az-ince bitki; az-iri mika, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah, iç yüzde yatay-düzensiz-az yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 5.3; AÇ: 18.

Şek. 7.9. NB.19.04.34: HM: karbonize; DAM: 2.5YR 5/6 red; İAM: 2.5YR 5/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 1.7; DÇ: 6.

Şek. 8: Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar

Şek. 8.1. NB.19.04.52: HM: 2.5YR 4/6 red; DAM: 2.5YR 5/4 reddish brown; İAM: 2.5YR 5/4 reddish brown; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah, iç yüzde yatay-düzensiz-az yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 6.8; AÇ: 13; Ben: Özbudak 2016, 185, Fig. 1.

Şek. 8.2. NB.19.04.42: HM: 5YR 4/6 yellowish red; DAM: 5YR 5/4 reddish brown; İAM: 5YR 5/4 reddish brown; K: az-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 4.3; AÇ: alınamadı.

Şek. 8.3. NB.19.04.58: HM: 7.5YR 5/4 brown; DAM: 7.5YR 5/4 brown; İAM: 7.5YR 5/4 brown; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: dış yüzde ıslak sıvazlama; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 3.9; AÇ: alınamadı.

Şek. 8.4. NB.19.04.53: HM: karbonize; DAM: 2.5YR 4/4 reddish brown; İAM: 5YR 4/4 reddish brown; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; Ö: karbonize; Yİ: iç-dış yüzde sadece ağız üzerinde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: kâse; P: orta derecede ısı; Y: 4.5; AÇ: 5, Ben: Özbudak 2016, 187, Fig. 10.

Şek. 8.5. NB.19.04.44: HM: 5YR 5/6 yellowish red; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 5YR 5/4 reddish brown; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde alacalanma; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 3.7; AÇ: alınamadı.

Şek. 8.6. NB.19.04.59: HM: karbonize; DAM: 7.5YR 6/6 reddish yellow; K: az-iri kum, az-iri bitki, az-ince mika, yoğun-ince taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah, iç yüzde alacalanma; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 4.8; AÇ: alınamadı; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

Şek. 9: Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar

Şek. 9.1. NB.19.04.74: HM: karbonize; DAM: 5YR 5/4 reddish brown; İAM: 5YR 5/4 reddish brown; K: yoğun-ince kum, orta-iri bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 3.5; AÇ: alınamadı; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 29; Özbudak 2016, 191, Fig. 23.

Şek. 9.2. NB.19.04.60: HM: karbonize; DAM: 7.5YR 6/4 light brown; İAM: 7.5YR 5/4 brown; K: yoğun-ince kum, yoğun-iri bitki, az-ince mika, orta-ince taşçık; Ö: karbonize; Yİ: iç yüzde yatay-düzensiz-az yoğun perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 3.4; AÇ: 16.

Şek. 9.3. NB.19.04.64: HM: karbonize; DAM: 10R 4/6 red; İAM: 10R 4/6 red; K: yoğun-ince kum, a-ince bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; Ö: karbonize; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-az yoğun perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 3; AÇ: alınamadı.

Şek. 9.4. NB.19.04.72: HM: 7.5YR 2.5/1 black; DAM: 7.5YR 3/2 dark brown; İAM: 7.5YR 4/2 brown; K: az-ince kum, az-ince bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: kâse; P: düşük ısı; Y: 3; AÇ: alınamadı; Ben: Özbudak 2016, 194, Fig. 33.

Şek. 9.5. NB.19.04.62: **HM:** karbonize; **DAM:** 5YR 4/1 dark gray; **İAM:** 5YR 5/4 reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, az-ince bitki, yoğun-ince mika, **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç yüzde yatay-düzenli-az yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Y:** 3; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Özbudak 2016, 185, Fig. 1.

Şek. 9.6. NB.19.04.47: **HM:** karbonize; **DAM:** 7.5YR 6/3 light brown; **İAM:** 7.5YR 5/3 brown; **K:** yoğun-ince kum, az-orta bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 2.6; **DÇ:** 5; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

Şek. 9.7. NB.19.04.46: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 5YR 5/4 reddish brown; **İAM:** 7.5YR 5/4 brown; **K:** az-iri bitki, az-ince mika, az-iri taşçık, az-ince kireç; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.4; **DÇ:** 2.

Şek. 9.8. NB.19.04.68: **HM:** karbonize; **DAM:** 7.5YR 5/2 brown; **K:** yoğun-ince kum, orta-ince bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** dış yüzde düzensiz-yoğun perdah; **P:** düşük ısı; **Y:** 0.8; **DÇ:** 3.5.

Şek. 10: Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar

Şek. 10.1. NB.19.04.67: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 7.5YR 2.5/1 black; **İAM:** 7.5YR 2.5/1 black; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-az yoğun perdah, iç yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.6; **AÇ:** alınmadı.

Şek. 10.2. NB.19.04.05: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 7.5YR 2.5/1 black; **İAM:** 7.5YR 2.5/1 black; **K:** az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık, az-iri kireçtaşı; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah ve dış yüzde alacalanma; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 7.3; **AÇ:** 8.

Şek. 10.3. NB.19.04.01: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 2.5Y 2.5/1 black; **İAM:** 2.5Y 2.5/1 black; **K:** orta-iri kum, yoğun-ince mika, az-orta taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.1; **AÇ:** alınmadı; **Ben:** Steadmen vd. 2019, 43.

Şek. 10.4. NB.19.04.56: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 7.5YR 5/1 gray; **İAM:** 7.5YR 5/1 gray; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 2; **DÇ:** 4; **Ben:** Özbudak 2016, 201, Fig. 60.

Şek. 10.5. NB.19.04.45: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 7.5YR 4/1 dark gray; **İAM:** 7.5YR 4/1 dark gray; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** düşük ısı; **Y:** 3.1; **AÇ:** alınmadı, **Ben:** Özbudak 2016, 194, Fig. 33.

Şek. 10.6. NB.19.04.69: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 7.5YR 2.5/1 black; **İAM:** 7.5YR 2.5/1 black; **K:** yoğun-iri kum, az-iri bitki, az-ince mika; **Ö:** özsüz; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Y:** 3.3; **AÇ:** alınmadı.

Şek. 10.7. NB.19.04.12: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black; **DAM:** 7.5YR 4/1 dark gray; **İAM:** 7.5YR 4/1 dark gray; **K:** az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık, az-iri kuvars; **Ö:** özsüz; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah, iç yüzde yatay-düzenli-az yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.7; **AÇ:** 9; **Ben:** Özbudak, 2016, 191, Fig. 22.

Şek. 10.8. NB.19.04.38: **HM:** karbonize; **DAM:** 2.5YR 2.5/1 reddish black; **İAM:** 2.5YR 4/3 reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-yoğun-düzenli perdah ve iç yüzde alacalanma; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Y:** 5.3; **AÇ:** alınmadı.

Şek. 10.9. NB.19.04.06: **HM:** 7.5YR 2.5/1 black, **DAM:** 7.5YR 4/4 brown; **İAM:** 7.5YR 2.5/1 black; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** tabakalı; **Yİ:** dış yüzde yoğun-düzenli perdah; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Ben:** Gülçur 2004: 151.

Şek. 11: Pınarbaşı-Bor C Grubu Yalın Mallar

Şek. 11.1. NB.19.04.31: **HM:** karbonize; **DAM:** 10YR 6/3 pale brown; **İAM:** 10YR 6/3 pale brown; **K:** yoğun-iri kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 4.6; **AÇ:** alınmadı.

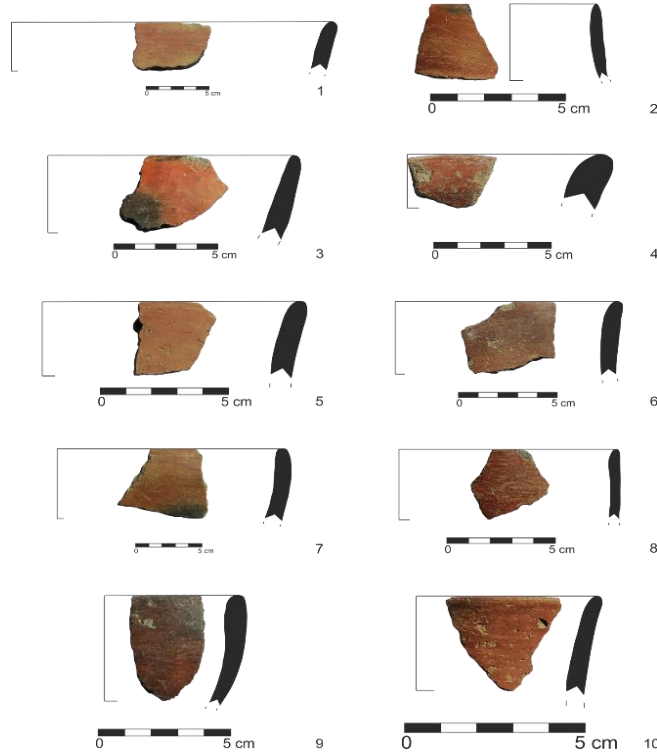
Şek. 11.2. NB.19.04.37: **HM:** 2.5Y 8/2 pale yellow; **DAM:** 2.5Y 8/2 pale yellow; **İAM:** 2.5Y 8/2 pale yellow; **K:** yoğun-ince kum, az-ince mika, az-orta taşçık; **Ö:** özsüz; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.3.

Şek. 11.3. NB.19.04.17: **HM:** karbonize; **DAM:** 7.5YR 6/4 light brown; **İAM:** 7.5YR 6/3 light brown; **K:** az-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık, az-ince kireç; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde perdah ve astar hamura tutunamayarak dökülmüştür; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.3; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

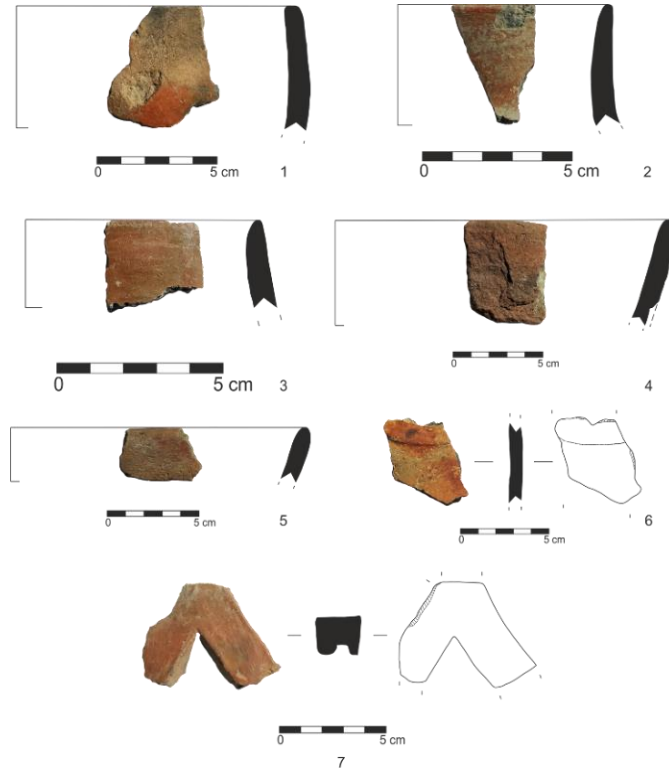
Şek. 11.4. NB.19.04.28: **HM:** 7.5YR 6/4 light brown; **DAM:** 7.5YR 5/2 brown; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** tabakalı; **B:** kâse; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3.5; **AÇ:** alınamadı; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 29.

Şek. 11.5. NB.19.04.35: **HM:** karbonize; **İAM:** 10YR 6/2 light brownish gray; **K:** az-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç yüzde düzensiz-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.3; **DC:** 3.5; **Ben:** Hacıar 2017, 18,5.

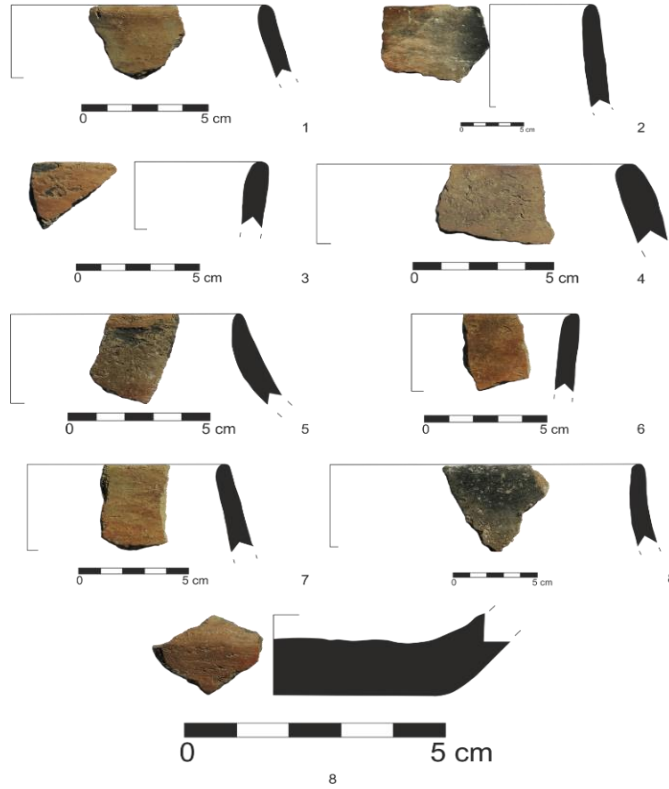
Şek. 11.6. NB.19.04.57: **HM:** karbonize; **DAM:** 7.5YR 6/4 light brown; **K:** az-ince kum, yoğun-orta bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** karbonize; **Yİ:** dış yüzde korunmuş gövde üzerinde az yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 2.8; **DC:** 3; **Ben:** Özbudak 2016, 202, Fig. 63.



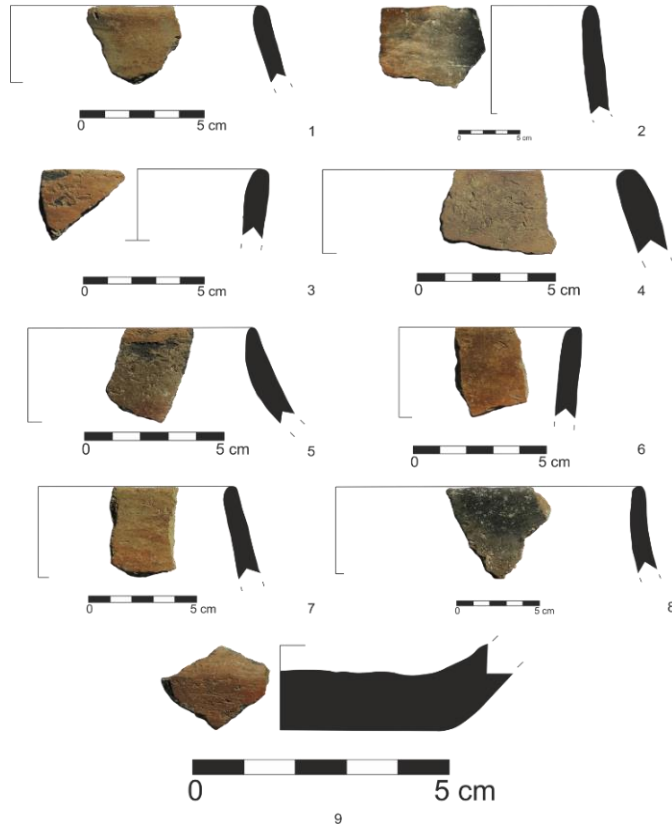
Şek. 4. Pınarbaşı-Bor A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar



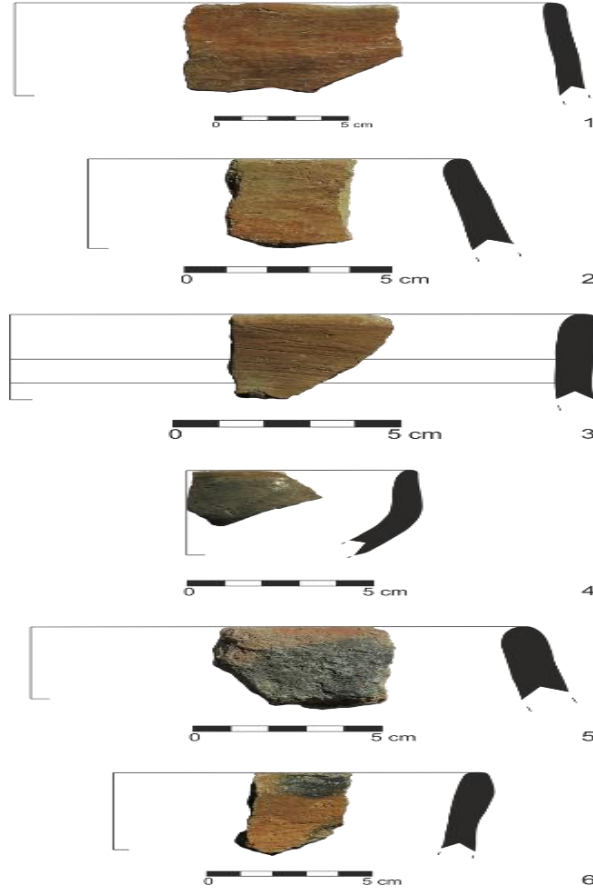
Şek. 5. Pınarbaşı-Bor A1 Grubu Perdeli Kırmızı Mallar



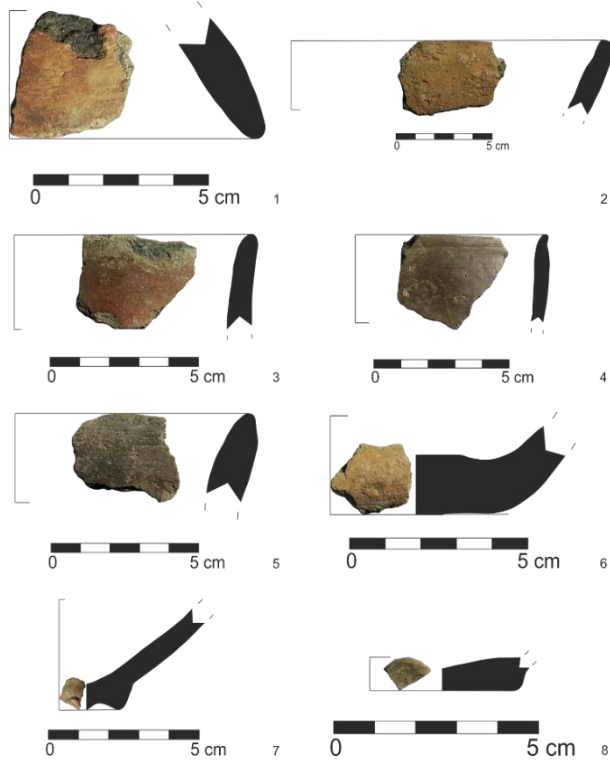
Şek. 6. Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar



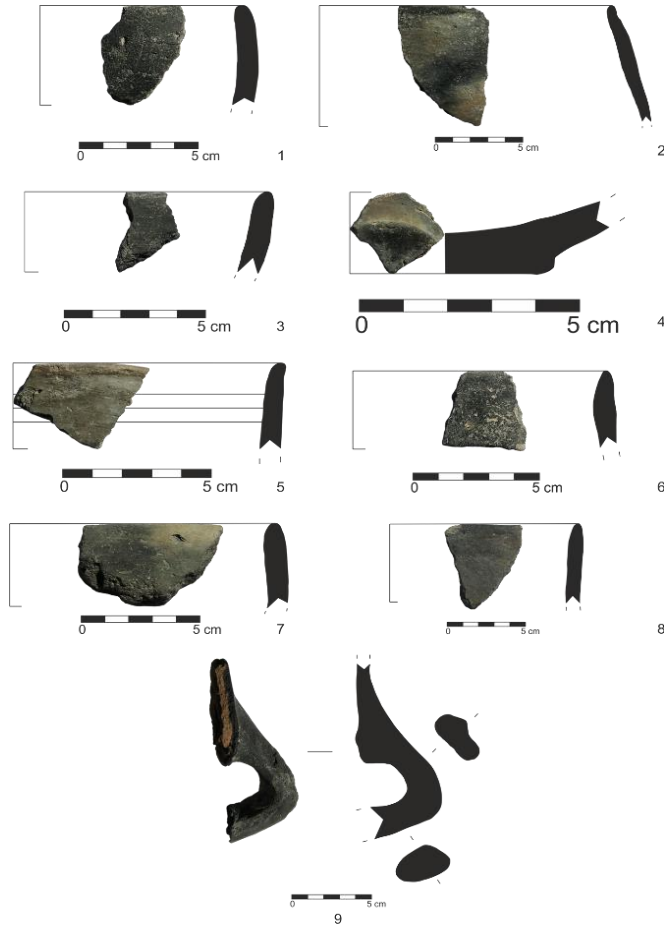
Şek. 7. Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar



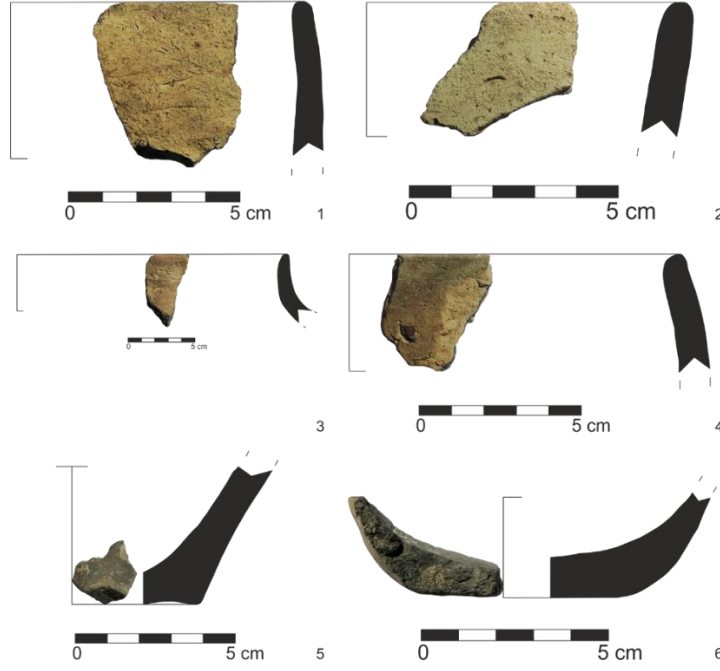
Şek. 8. Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar



Şek. 9. Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar



Şek. 10. Pınarbaşı-Bor B1 Grubu Koyu Yüzlü Mallar



Şek. 11. Pınarbaşı-Bor C Grubu Yalın Mallar

Karşılaştırma ve Tarihlendirme

Yerleşimde tek sezon yürütülen kazılarda bulunan en erken tarihli çanak çömleklerin Kalkolitik ve Tunç Çağı'na ait olduğu bilinmekteydi (Silistreli, 1983, 84), bu çalışmada incelenen Geç Neolitik-Erken Kalkolitik dönemlere ait çanak çömlekler ile höyüğün iskân tarihinin daha erken dönemlere inebileceği de anlaşılmaktadır. Yerleşiminden alınan c14 numunelerinin MÖ 6600-6000 yılları arasına işaret ediyor olması da bu öneriyi desteklemektedir (Clare ve Weninger, 2014: 27).

Pınarbaşı-Bor'da %25'lik oranıyla, toplanan parçaların 1/4'ünü temsil eden perdahlı ve kırmızı astarlı A1 grubu mallar Volkanik Kapadokya Bölgesinin başlıca tarihöncesi yerleşimlerinden Musular, Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük'te özellikle kabartma bezemeli ritüel kapları ile dönemin karakteristik geleneğinin benzeridir. Musular'da genelde yüzeyden toplanmış bu çanak çömlekler yerleşimdeki en son iskân evresi olan Çanak Çömleklili Geç Neolitik döneme tarihlenmiştir (Özbaşaran vd., 2007; Özbaşaran, 2000: 129). Bölgedeki bir diğer başlıca Neolitik yerleşim olan Tepecik-Çiftlik'te Erken Kalkolitik döneme tarihlenen bu çanak çömlekler *in-situ* tabakalarda bulunmuş olması ile tarihlendirme için daha isabetlidir. Bu yerleşimin çanak çömlekleri üzerine doktora yapmış bir uzman olan Dr. Özbudak'a göre Erken Kalkolitik döneme tarihlenmiş olan Tepecik-Çiftlik çanak çömleği ile Pınarbaşı-Bor'un A1, A2 ve B1 grubu Tepecik-Çiftlik 3. tabaka ile paraleldir (Özbudak, 2016; Dr. Özbudak ile kişisel görüşme, 2022). C grubunu temsil eden yalın mallar Musular ile de benzerliğine karşın, biçim ve hamur özellikleri Tepecik-Çiftlik ile daha çok benzemektedir. Pınarbaşı-Bor B2 grubu ise Musular, Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük'te görülmeyen ve genel özellikleri ile Orta ve Geç Kalkolitik döneme tarihlenebilecek çanak çömleklerdir. Dış yüzde yer yer is izleri bulunan yoğun perdahlı ve kırmızı astarlı parçalar Musular geleneği ile benzerdir. Hâkim biçimi çömleklerin oluşturduğu bu çanak çömlekler içerisinde bir örnek (Şek. 5.7) haricinde kabartma bezemeye rastlanmamıştır. Dr. Özbudak'ın çalışması dışında spesifik olarak Volkanik Kapadokya bölgesi erken dönemlerini çalışmış olan bir yayına rastlanmamakta, bu çanak çömleklerden, yerleşimlerin genel olarak anlatıldığı yayınlarda sınırlı sayıda levha ile bahsedilmektedir.

Yüzey araştırması malzemesinden yola çıkılarak yapılan bu tarihlendirme ve karşılaştırma çalışması Pınarbaşı-Bor yerleşiminin Orta Anadolu tarihöncesi arkeolojisi için başlıca bir arkeolojik sorunsal olan, Erken Kalkolitikten Orta Kalkolitiğe geçişteki *hiatusu* da aydınlatılabilecek bir stratigrafiye sahip olduğunu, karakteristik Orta Kalkolitik dönem parçalarının da tanımlanabilmiş olması ile düşündürmektedir (Şek. 10.9).

Yerleşimin Geç Neolitikten İslami Çağlara kadar, söz konusu hiatusun dışında, aralıksız iskân edilmiş olması burada çalışılan çanak çömleklerden anlaşıldığı kadarıyla muhtemeldir.

2. Kıvrımak (Kızılca) Höyük

Niğde-Bor ilçesinde yer alan Kıvrımak (Kızılca) Höyük Niğde Dağlık Alanlar YüzeY Araştırmalarının 2020 yılı çalışmalarında tespit edilmiş ve “NB-20.01” kodu ile tanımlanmıştır (Şek. 2). Kıvrımak aynı ovada yer alan Pınarbaşı-Bor Höyüğü ile yakın çevresindeki Tepecik-Çiftlik veya Köşk Höyük gibi yerleşimlerden, höyüklerde aşına olunan kültürel dolgu yükseltisi yerine, ova ile bütünleşik bir yapısının olması ile ayrılmaktadır.

Bor Ovasının kurumuş bir göl tabanı olmasından kaynaklandığı anlaşılan kumullara (Atalay, 2000: 6) gömülmüş höyüğün çıplak gözle ayırt edilmesi zordur. Üzerindeki çanak çömlekler ve sürtme taş aletler sayesinde bir yerleşim yeri olduğu anlaşılabilir (Şek. 12).



Şek. 12. Kıvrımak (Kızılca) Höyük

Kıvrımak Höyük'ten toplanan 24 adet çanak çömlek parçası, hamur ve yüzeY işlemlerine göre başlıca beş mal grubuna ayrılmaktadır. Bu mal grupları A1: Perdahlı Kırmızı Mallar; A2: Kırmızı Yalın Mallar; B: Koyu Yüzlü Mallar; C: Yalın Mallar ve D: Boya Bezemeli mallar olarak gruplanmıştır. Mal grupları arasında hâkim gelenek A grubudur. A grubunu temsil eden mallar A1 ve A2 olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. Bu grubu temsil eden örneklerin hamur rengi kırmızıdır. A grubu malların tamamı mineral katkıdır. Birkaç örnekte bitkisel katkıya, mineral katkıya ek olarak rastlanmaktadır. Mineral katkı kum ve taşçıktır. Isı değerleri ve hamur özelliklerine göre yüksek ısıda pişirilmiş sert mallar ve düşük ısıda pişirilmiş gevşek dokulu mallar olarak ayrılmaktadır. A grubunda yaygın görülen biçim çömlektir. Az sayıda kâseye de rastlanmıştır. Kapların 5-14 cm arasında değişen ağız çaplarına sahip küçük boyutlu servis kapları oldukları anlaşılmaktadır. Bu grubun perdahlı ve perdahsız mallar olarak iki alt grubu vardır (Şek. 13-14).

B grubu mallarını temsil eden örneklerin hamur rengi koyu kahvedir. Çok az örnekle temsil edilen bu grubun ortak özelliği hamur özlerinin karbonize olmuş olmasıdır. Perdah özellikleri her örnekte farklılık göstererek ortak bir özellik göstermemektedir. Kapların 6-10 cm arasında değişen ağız çaplarına sahip küçük boyutlu servis kapları oldukları anlaşılmaktadır (Şek. 15).

Yaklaşık B grubu kadar örneği bulunan C grubu mallarını temsil eden çanak çömleklerin hâkim hamur rengi devetüyü ağırlıklıdır. Çok az örnekle temsil edilen, 8-10 cm arasında değişen ağız çaplarına sahip biçimler kâse ve çömleklerden oluşmaktadır. Pişme dereceleri yüksek olan bu grup mineral katkıdır ve bazı örneklerde mineral katkıya bitki katkı da eşlik eder (Şek. 16).

Kıvrımak'ta D grubunu temsil eden tek bir örnek vardır. Bu örnek bir gövde parçası üzerindeki fırça ile yapılmış boyalı bant bezemesi ile ayrılmıştır (Şek. 17.1).

Kıvrımak (Kızılca) Höyük Çanak Çömlekleri Kataloğu (Şek. 13-17)

Şek. 13: Kıvrımak (Kızılca) Höyük A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar

Şek. 13.1. NB.20.01.04: HM: 2.5 YR 6/6 light red; DAM: 2.5 YR 6/6 light red; İAM: 2.5 YR 6/6 light red; K: az-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, yoğun-ince taşçık, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde dikey-düzensiz-orta yoğun perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 6.9; AÇ: 12; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 13.2. NB.20.01.07: HM: 2.5 YR 6/6 light red; DAM: 10R 6/6 light red; İAM: 10R 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, orta-iri bitki, az-ince taşçık, yoğun-ince kireç; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde dikey-yoğun, iç yüzde sadece ağız üzerinde az-yatay-düzenli perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 5; AÇ: 14; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 13.3. NB.20.01.08: HM: 5YR 7/4 pink; DAM: 10R 5/8 red; K: yoğun-ince ve iri kum, orta yoğun-orta taşçık, az-ince kireç; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde dip üzerinde dikey, gövde geçişinde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: kâse; P: orta derecede ısı; Y: 1.6; DÇ: 5; Ben: Özbudak 2016, 185, Fig. 2; Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 13.4. NB.20.01.13: HM: 10R 6/8 light red; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 10R 5/6 red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, orta-ince taşçık, az-iri taşçık; Ö: devetüyü (ince); Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 5.4; AÇ: 12; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 13.5. NB.20.01.15: HM: 5YR 6/6 reddish yellow; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 10R 5/6 red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince mika; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 2.7; AÇ: 5; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 13.6. NB.20.01.17: HM: 2.5YR 6/6 light red; DAM: 2.5YR 6/6 light red; İAM: 10R 5/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde ağız üzerinde yatay-düzensiz-orta yoğun perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 3.2; AÇ: 7; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

Şek. 13.7. NB.20.01.22: HM: 5YR 6/6 reddish yellow; DAM: 10R 5/4 weak red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, yoğun-ince kireç; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 3.8; AÇ: alınamadı; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28; Özbudak 2016, 185, Fig. 2.

Şek. 13.8. NB.20.01.23: HM: 5YR 5/4 reddish brown; DAM: 10R 5/6 red; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, orta yoğun-orta taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah; B: kâse; P: orta derecede ısı; Y: 4.1; DÇ: 5; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 14: Kıvrımak (Kızılca) Höyük A2 Grubu Kırmızı Yalın Mallar

Şek. 14.1. NB.20.01.05: HM: karbonize; DAM: 2.5YR 6/6 light red; İAM: 5YR 6/4 light reddish brown; K: az-ince kum, az-orta boyutlu taşçık; Ö: karbonize; Yİ: iç-dış yüzde yatay-yoğun-düzensiz ıslak sıvazlama; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 3.3; AÇ: 10.

Şek. 14.2. NB.20.01.06: HM: 10R 5/6 red; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 10R 5/6 red; K: yoğun-ince bitki, yoğun-ince taşçık, az-iri taşçık; Ö: karbonize; Yİ: astar hamura tutunamayarak dökülmüş ve alacalanma; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 8.3; AÇ: 9.5.

Şek. 14.3. NB.20.01.14: HM: 2.5YR 6/6 light red; DAM: 5YR 8/3 pink; İAM: 5YR 8/3 pink; K: yoğun-ince kum, orta-ince mika; Ö: tabakalı; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 4.7; AÇ: 10; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30; Özbudak 2016, 187, Fig. 11.

Şek. 14.4. NB.20.01.18: HM: 2.5YR 5/6 red; DAM: 7.5YR 6/3 light brown; İAM: 7.5YR 6/3 light brown; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, orta yoğun-orta taşçık; Ö: karbonize; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 3.6; AÇ: 7.

Şek. 14.5. NB.20.01.19: HM: 2.5YR 5/6 red; DAM: 2.5YR 6/3 light reddish brown; İAM: 10R 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, orta yoğun-orta taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: ağız üzerinde az-yatay perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 2.1; AÇ: alınamadı.

Şek. 15: Kıvrımak (Kızılca) Höyük B Grubu Koyu Yüzlü Mallar

Şek. 15.1. NB.20.01.01: HM: 2.5YR 4/3 reddish brown; K: yoğun-iri bitki, orta yoğun-orta mika, orta yoğun-orta; Ö: karbonize; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 5.2; AÇ: 8.

Şek. 15.2. NB.20.01.02: HM: karbonize; **DAM:** 5YR 6/4 light reddish brown; **İAM:** 5YR 6/4 light reddish brown; **K:** yoğun-ince kum, az-orta mika, az-ince taşçık, yoğun-ince kireç; **Ö:** karbonize; **Yİ:** dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah, iç yüzde sadece ağız ve altında düzensiz-az perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 5.5; **AÇ:** 10; **Ben:** Özbudak 2016, 190, Fig. 20.

Şek. 15.3. NB.20.01.09: HM: 10R 5/3 weak red; **DAM:** 7.5YR 6/4 light brown; **İAM:** 7.5YR 4/1 dark gray; **K:** yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, az-ince taşçık, az-ince kireçtaşı; **Ö:** karbonize; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.5; **AÇ:** 6; **Ben:** Özbudak 2016, 194, Fig. 32.

Şek. 16: Kıvrımak (Kızılca) Höyük C Grubu Yalın Mallar

Şek. 16.1. NB.20.01.03: HM: 2.5YR 7/4 light reddish brown; **İAM:** 2.5YR 7/4 light reddish brown; **K:** az-ince kum, az-iri bitki, az-orta mika, az-ince taşçık, yoğun-ince kireç; **Ö:** karbonize; **Yİ:** dış yüzde yatay-yoğun ıslak sıvazlama; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 6.2; **AÇ:** 10; **Ben:** Özbudak 2016, 185, Fig. 3; 186, Fig. 5; 193, Fig. 31.

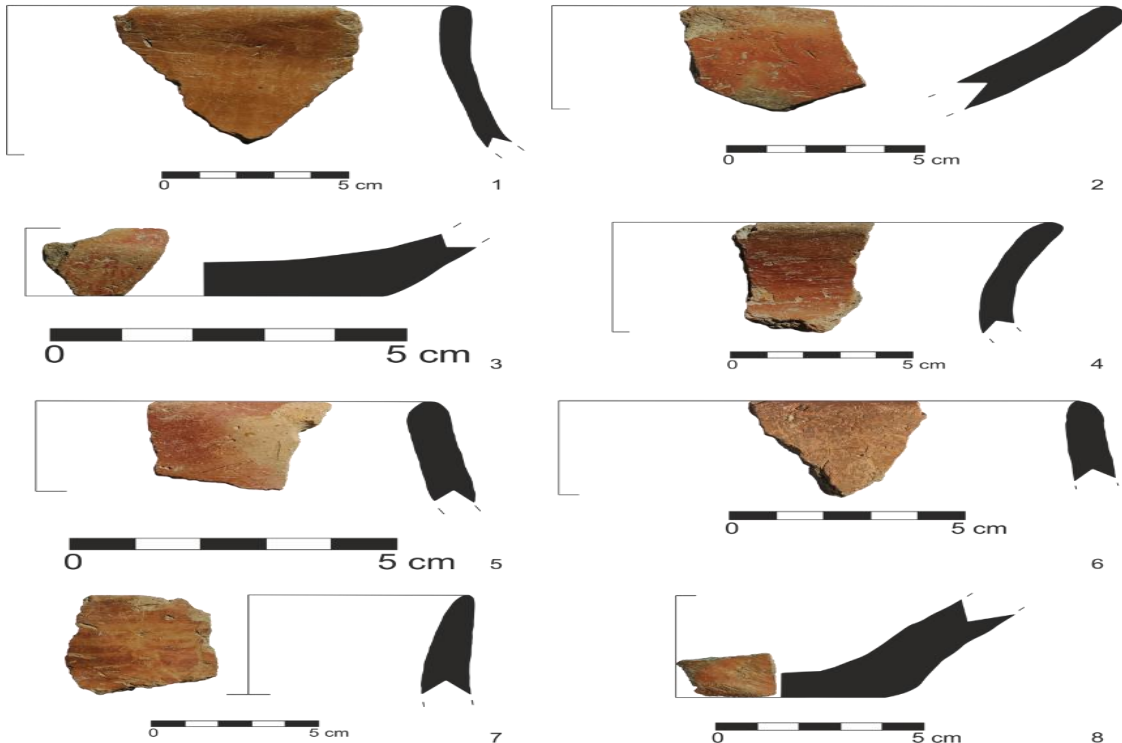
Şek. 16.2. NB.20.01.11: HM: 10YR 7/3 very pale brown; **DAM:** 5YR 7/3 pink; **İAM:** 5YR 5/2 reddish gray; **K:** yoğun-ince kum, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö:** tabakalı; **B:** kâse; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.9; **DC:** 5; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 29.

Şek. 16.3. NB.20.01.12: HM: 5YR 7/6 reddish yellow; **DAM:** 5YR 6/4 light reddish brown; **İAM:** 5YR 7/4 pink; **K:** yoğun-ince kum, az-iri mika, az-ince taşçık, yoğun-ince kireç; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç yüzde yatay-az perdah; **B:** çömlek; **P:** yüksek ısı; **Y:** 4.8; **AÇ:** 10; **Ben:** Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30; Özbudak 2016, 187, Fig. 11.

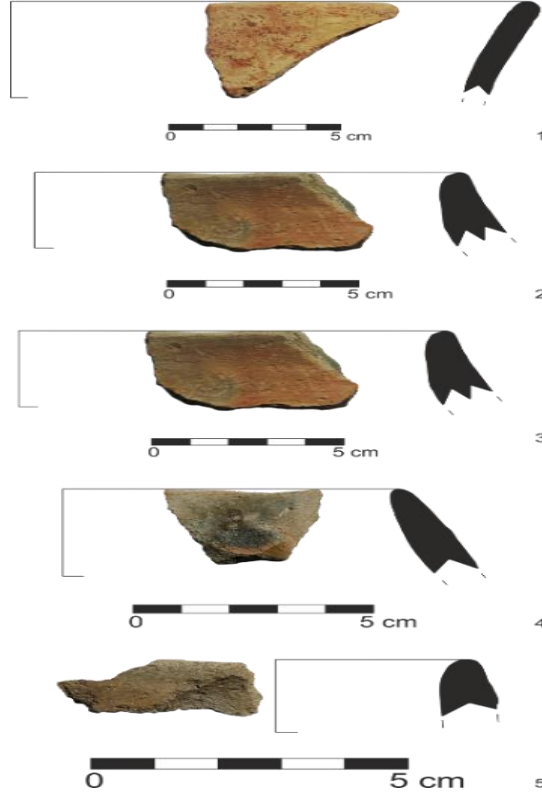
Şek. 16.4. NB.20.01.16: HM: 7.5YR 7/1 light gray; **DAM:** 2.5Y 8/2 pale yellow; **İAM:** 7.5YR 8/2 pinkish white; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince taşçık; **Ö:** özsüz; **B:** çömlek; **P:** orta derecede ısı; **Y:** 3; **AÇ:** 8.

Şek. 17: Kıvrımak (Kızılca) Höyük D Grubu Boya Bezemeli Mallar

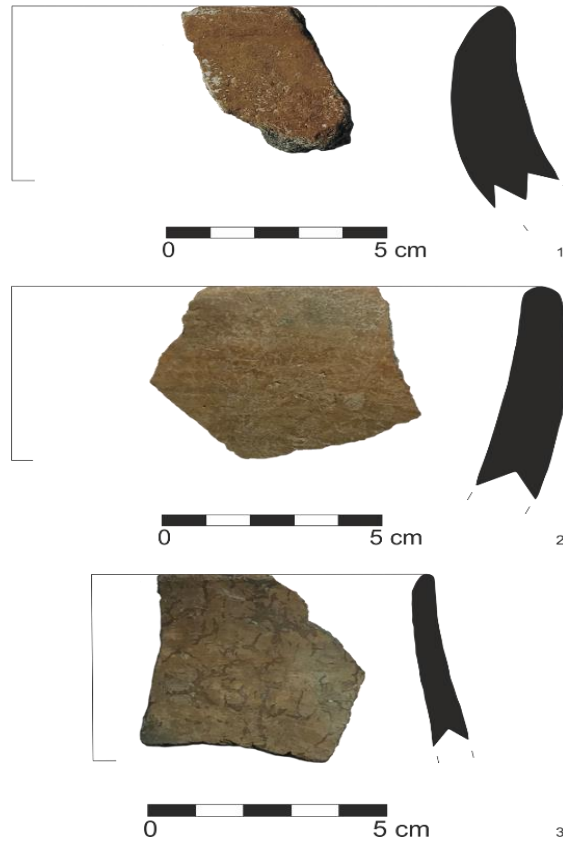
Şek.17.1. NB.20.01.24: HM: 7.5YR 6/4 light brown; **DAM:** 2.5YR 6/6 light red; **İAM:** 10R 5/6 red; **BM:** 10R 4/4 weak red; **K:** yoğun-ince kum, az-iri bitki, yoğun-ince mika, az-orta taşçık; **Ö:** özsüz; **Yİ:** iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B:** gövde parçası; **P:** yüksek ısı; **Ben:** Caneva 2007, 205, fig.27; Özbudak 2016, 209, fig.136.



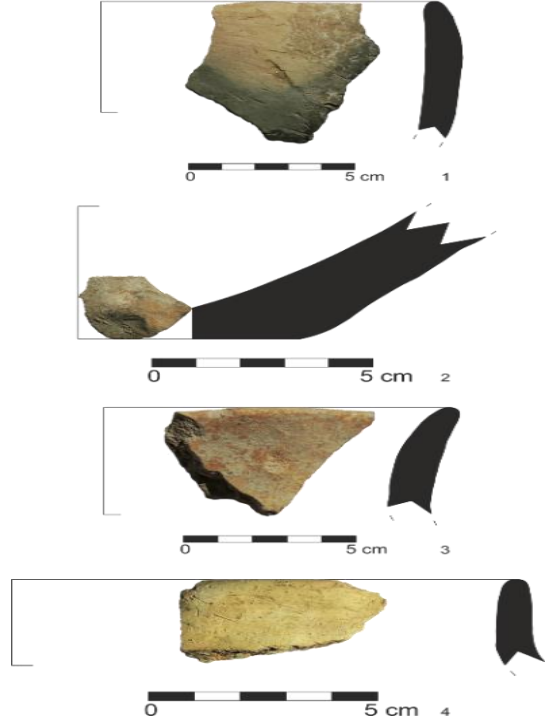
Şek. 13. Kıvrımak (Kızılca) Höyük A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar



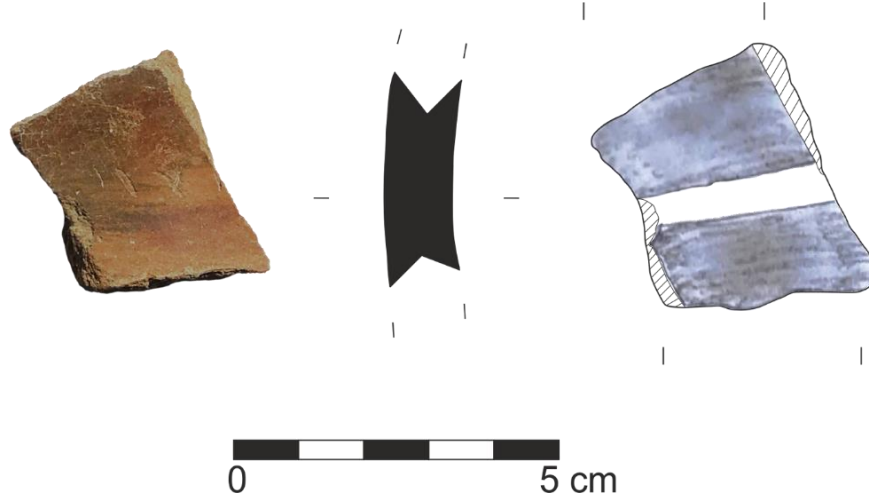
Şek. 14. Kıvrımak (Kızılca) Höyük A2 Grubu Kırmızı Yalın Mallar



Şek. 15. Kıvrımak (Kızılca) Höyük B Grubu Koyu Yüzlü Mallar



Şek. 16. Kıvrımak (Kızılca) Höyük C Grubu Yalın Mallar



Şek. 17. Kıvrımak (Kızılca) Höyük D Grubu Boya Bezemeli Mallar

Karşılaştırma ve Tarihlendirme

%61'lik oranıyla A grubu bu yerleşimdeki hâkim gruptur. Özellikle %39'luk oranı ile perdahlı ve kırmızı astarlı A1 grubunun tüm çanak çömleklerin 1/3'ünü oluşturması ve Musular Geç Neolitik (Özbaşaran, 1999: 129) ve Tepecik (Özbudak: 2016) Erken Kalkolitik çanak çömlekleri ile benzerlik göstermesi bu yerleşimin stratigrafisinde Geç Neolitik-Erken Kalkolitik dönemlerin varlığına işaret etmektedir. Ayrıca B grubu da Tepecik-Çiftlik ile benzer parçalara sahiptir. Buna karşın Pınarbaşı-Bor'da rastlanan ve Orta-Geç Kalkolitik dönemlerin karakteristik çanak çömlekleri olan parçalara Kıvrımak'ta hiç rastlanmamış olması bu yerleşimin tek evreli bir geçmişinin olabileceğini düşündürmektedir.

Kıvrımak'ta hem A hem de B grubundan Tepecik-Çiftlik ile benzer parçaların bulunuyor olması, *in-situ* tabakalara sahip Tepecik-Çiftlik referansı ile Erken Kalkolitik dönemde iskân edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Kıvrımak Höyük'te (Şek. 17.1) Pınarbaşı Bor'da olmayan D grubu boya bezemeli geleneğine de

rastlanmaktadır. Bu boyalı parçalara Volkanik Kapadokya Bölgesinde Musular, Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük'te rastlanmamasına karşın, Kilikya'da yer alan Yumuktepe'nin Geç Neolitik tabakalarında rastlanıyor olması, Bor Ovasının Toros dağ sırası ile ayrıldığı Kilikya kültür bölgesi ile ilişkisinin olduğuna işaret edebilir. C grubunu temsil eden yalın mallar da biçim ve hamur özellikleri ile Tepecik-Çiftliğe benzemektedir. Bu yorumu Tepecik-Çiftlik Geç Neolitik çanak çömleklerinin Yumuktepe ve Gözlükule ile paralel olduğunu söyleyen Dr. M. Godon'un çalışması da desteklemektedir (Godon, 2005: 97). Yüzeysel araştırması malzemesinden yola çıkılarak yapılan bu tarihleme ve karşılaştırma çalışması, tüm parçaların benzerleri bulunamamış olsa da, bulunabilenlerden yola çıkılarak yapılan tarihleme ile Kıvrırmak Höyüğü'nün tek evreli bir tarihöncesi yerleşimi olduğu ve Orta Anadolu tarihöncesi arkeolojisinin belirgin özelliklerinden biri olan Geç Neolitik-Erken Kalkolitik dönemleri arasında çanak çömlek özelliklerinde belirgin farklılıklar olmadığı düşüncesini doğrulayan bulgulara sahip olduğu söylenebilir. Kıvrırmak Höyüğü'nün Musular'ın Geç Neolitik dönem parçaları ile Tepecik-Çiftliğ'in Erken Kalkolitik dönem çanak çömleklerine benzer parçaları bir arada barındırdığı, bunun yanı sıra Kilikya boyalı örneği ile bu dönemlerde iskân edildiği ve bir hiatusunun olmadığı söylenebilir.

3. Çıplak Tepe

Niğde Dağlık Alanlar Yüzeysel Araştırmasının 2020 sezonunda tespit edildikten sonra "NB-20.02" kodu verilen Çıplak Tepe Bor Ovasında yer almaktadır. Aynı jeolojik nedenlerle Kıvrırmak gibi buranın da bir yerleşim olduğunun anlaşılması zordur. Üzerindeki çanak çömlekler ve sürtme taş aletler sayesinde bir yerleşim olduğu anlaşılmıştır (Şek. 18).



Şek. 18. Çıplak Tepe (Foto: A. Hacıoğlu)

Çıplak Tepe çanak çömlek geleneği az ve yoğun mikalı olmak üzere başlıca iki kil kaynağından üretilmiştir. Kıvrırmak Höyük'te olduğu gibi Çıplak Tepe'de de büyük boyutlu pişirim kabı ya da pithos gibi depolama kaplarına rastlanmamıştır. Tüm çanak çömlekler bu iki kil kaynağı ile üretilmiş başlıca dört mal grubuna ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra bezemeli parçaların oluşturduğu D grubuyla da bezeme çeşitliliği için en zengin geleneği bu yerleşim temsil etmektedir. A1: Perdahlı Kırmızı Mallar; A2: Kırmızı Yalın Mallar; B: Koyu Yüzlü Mallar; C: Yalın Mallar; D: Bezemeli Malların bulunduğu Çıplak Tepe'de D grubu da D1-Boya Bezemeli, D2-Kazıma Bezemeli, D3-Diğer Bezemeli mallar olarak ayrılmıştır.

A grubunu temsil eden kırmızı hamurlu malların katkısı hem mineral hem bitkisel kökenlidir. Mineral katkı kum ve taşçıktır. A grubu çanak çömlekleri ısı değerleri ve hamur özelliklerine göre yüksek ısıda pişirilmiş sert dokulu mallar ve orta ısıda pişirilmiş yumuşak dokulu mallar olarak ayrılmaktadır. Ancak yüksek ısıda pişirilmiş sert dokulu mallar çok sayıda, orta ısıda pişirilmiş yumuşak dokulu mallar daha az sayıdadır. A grubu mallarının 3/2'sini çömlekler 3/1'ini de kâseler temsil etmektedir. Kapların 4-19 cm arasında değişen ağız çaplarına sahip küçük boyutlu servis kapları oldukları anlaşılmaktadır. Tek parça dip örneği (NB.20.02.35) dışında bütün parçalar kapların ağız kısmına aittir. A grubunun perdahlı (A1) ve perdahsız/yalın (A2) mallar olarak iki alt grubu vardır. İki alt grubuyla birlikte A grubunun Çıplak Tepe'nin hâkim malları oldukları anlaşılmaktadır. Çıplak Tepe geleneğinde A1 grubu Perdahlı Kırmızı Mallar ve B grubu Koyu Yüzlü Mallar olarak perdahlı iki mal grubu vardır. En kaliteli ve düzenli perdaha sahip grubu A1 temsil eder. A2 Kırmızı Yalın Malların ortak özelliği dış yüzde yoğun ıslak sıvazlama uygulamasına sahip olmasıdır. Perdahsız

olmalarına karşın, A1 grubu gibi yine bir yüzey işlemleri gösteriyor olmaları, genel olarak Kırmızı Malların (A grubu) estetik bir kaygıyla üretildiklerini düşündürmektedir (Şek. 19-21).

B grubunu temsil eden koyu yüzlü malların hamur rengi kahverengi ağırlıklıdır. Birkaç örnekte siyah hamura da rastlanmaktadır. Hamurun özleri her örnekte farklılık göstererek ortak bir bilgi vermemektedir. Buna karşın hemen bütün parçalarda düzenli ve yoğun perdaha rastlanmaktadır. Bu özelliğe Çıplak Tepe geleneğinde A1 grubunda da rastlanmaktadır. B grubunu temsil eden kaplar çömlek ve kâse biçimlerindedir. Hâkim katkı türü mineraldir. Kum ve taşçık ağırlıklı mineral katkının yanı sıra bitki katkı da yoğun olarak kullanılmıştır. Buna karşın mineral katkı hiç kullanılmadan üretilmiş, doğrudan bitki katkılı gelenekte kaplara rastlanmamaktadır. Parçaların hepsi kapların ağız kısmına aittir. B grubu çanak çömlekleri yüksek ısıda pişmiş, sert dokulu mallardır. Kapların 6-18 cm arasında değişen ağız çaplarına sahip küçük boyutlu servis kapları oldukları anlaşılmaktadır (Şek. 22).

C grubunu temsil eden yalın malların rengi devetüyü ağırlıklıdır ve Çıplak Tepe geleneği içerisindeki en az sayıdaki gruptur. Biçimler çömlek ağırlıklıdır. Çok az sayıda kâse vardır. Parçaların hepsi kapların ağız kısmına aittir. Hâkim olan katkı türü mineraldir. Kum ve taşçık ağırlıklı mineral katkının yanı sıra bitki katkı da yoğun olarak kullanılmıştır. Kapların 5-16 cm arasında değişen ağız çaplarına sahip küçük boyutlu servis kapları oldukları anlaşılmaktadır. Kaplar genelde yüksek ısıda pişirilmiş olmasına karşın, düşük ısıda pişmiş, yumuşak dokulu örnekler de vardır. Karbonize ve özsüz hamurlu kaplar yarı yarıyadır. Perdah ve diğer yüzey uygulamaları da örnekler arasında yarı yarıya oran göstermektedir (Şek. 23).

Bezemeli parçaların temsil edildiği D grubu içerisindeki D1 boya bezemeli çanak çömleklerinde kabın gövde parçası üzerinde muhtemelen fırça ya da tekstil parçası ile kaba sürülmüş boya bant bezemeler yer almaktadır (Şek. 24). Hâkim olan boya rengi kırmızıdır. Bir ya da iki paralel bant görülmektedir. D2 grubunun bezemeleri kabın ağız kenarından gövdesine doğru yatay paralel yivler ve iç içe geçmiş üçgen gibi farklı motiflerdedir. Bezemeler genellikle çömlek biçimli kaplarda ve gövde parçaları üzerindedir. Diğer özellikler geleneğin geneli ile benzerdir (Şek. 25). D3 grubunda ise astar bezeme ve kabartma bezeme olarak geleneğin içerisindeki en az sayıdaki örnek olarak karşımıza çıkan bezemeli parçalar toplanmıştır (Şek. 26). Bunlardan kabartmalı parçanın benzerlerine (Şek. 26.1) bölgede Neolitik Çağ kaplarında rastlandığı bilinmektedir (Özcan ve Özkan; 2003: 447).

Çıplak Tepe Çanak Çömlekleri Kataloğu (Şek. 19-26)

Şek. 19. Çıplak Tepe A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar

Şek. 19.1. NB.20.02.06: HM: karbonize; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, orta yoğun-iri taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-az perdah, iç yüzde sadece boyun üzerinde yatay-düzenli-az perdah; B: çömlek; P: çok yüksek derecede ısı; Y: 6.1; AÇ: 14.

Şek. 19.2. NB.20.02.08: HM: 5YR 5/6 yellowish red; DAM: 10R 4/6 red; İAM: 10R 4/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika; Ö: karbonize; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: çok yüksek derecede ısı; Y: 3.8; AÇ: 12.

Şek. 19.3. NB.20.02.11: HM: 10R 5/6 red; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 10R 5/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah ve dış yüzde alacalanma-az ıslak sıvazlama; B: çömlek; P: çok yüksek derecede ısı; Y: 5.5; AÇ: 12.

Şek. 19.4. NB.20.02.13: HM: 10R 6/6 light red; DAM: 10R 5/3 weak red; İAM: 5YR 7/3 pink; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzensiz-orta yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 6.1; AÇ: 15; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 19.5. NB.20.02.14: HM: 5YR 5/8 yellowish red; DAM: 10R 4/6 red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, yoğun-ince mika, az-ince taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: dış yüzde sadece ağız üzerinde yatay-düzenli-az yoğun perdah; B: çömlek; P: çok yüksek derecede ısı; Y: 4; AÇ: alınamadı.

Şek. 19.6. NB.20.02.15: HM: 2.5YR 6/6 light red; DAM: 10YR 7/3 very pale brown; İAM: 10R 4/8 red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-az perdah, iç yüzde orta-yatay-düzenli perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 5.5; AÇ: 18; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 19.7. NB.20.02.16: HM: 2.5YR 6/8 light red; DAM: 2.5YR 6/6 light red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-orta perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 6.7; AÇ: 14; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 19.8. NB.20.02.17: HM: 2.5YR 6/8 light red; DAM: 2.5YR 5/6 red; İAM: 2.5YR 5/6 red; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, yoğun-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-az perdah ve iç yüzde ıslak sıvazlama; B: kâse; P: orta derecede ısı; Y: 3; AÇ: 8; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 19.9. NB.20.02.20: HM: 5YR 6/6 reddish yellow; DAM: 2.5YR 5/6 red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık, az-ince kireç; Ö: devetüyü; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-az perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 3.8; AÇ: alınamadı; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 19.10. NB.20.02.23: HM: 7.5YR 6/6 reddish yellow; DAM: 10R 4/8 red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah, iç yüzde yatay-düzensiz-az perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 3.9; AÇ: alınamadı; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 19.11. NB.20.02.42: HM: karbonize; DAM: 10R 5/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; Ö: karbonize; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-az yoğun perdah ve alacalanma; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 5.2; AÇ: 14; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 27; Özbudak 2016, 185, Fig. 2.

Şek. 20. Çıplak Tepe A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar

Şek. 20.1. NB.20.02.35: HM: karbonize; DAM: 10R 5/8 red; K: yoğun-iri kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-orta taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde dikey-düzenli-orta yoğun perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 3.4; DÇ: 5.

Şek. 20.2. NB.20.02.36: HM: 5YR 5/6 yellowish red; DAM: 2.5YR 5/6 red; İAM: 10R 4/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 4.9; AÇ: 19.

Şek. 20.3. NB.20.02.37: HM: 10R 5/8 red; DAM: 7.5YR 7/4 pink; İAM: 7.5YR 7/3 pink; K: yoğun-ince kum, az-orta bitki, az-ince mika, orta yoğun-ince taşçık; Ö: devetüyü; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 8.6; AÇ: 9.

Şek. 20.4. NB.20.02.38: HM: 7.5YR 6/4 light brown; DAM: 10R 6/6 light red; İAM: 10R 5/8 red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-ince taşçık, az-ince kireç; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 4.9.

Şek. 20.5. NB.20.02.40: HM: 5YR 5/6 yellowish red; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 10R 4/6 red; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-iri mika, az-ince taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah, iç yüzde yatay-düzensiz-orta yoğun perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 4.6; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 27.

Şek. 20.6. NB.20.02.45: HM: 2.5YR 6/6 light red; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 10R 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık, az-ince kireçtaşı; Ö: özsüz; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; B: çömlek; P: yüksek ısı; Y: 3.6; AÇ: 5; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28; Özbudak 2016, 185, Fig. 2.

Şek. 20.7. NB.20.02.50: HM: 2.5YR 6/6 light red; DAM: 10R 5/4 weak red; İAM: 10R 6/8 light red; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-az perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 3.7; AÇ: alınamadı; Ben: Özbudak 2016, 187, Fig. 11.

Şek. 20.8. NB.20.02.54: HM: 7.5YR 6/6 reddish yellow; DAM: 10R 5/6 red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzensiz-az perdah ve dış yüzde alacalanma; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 3.6; AÇ: alınamadı.

Şek. 20.9. NB.20.02.33: HM: 2.5YR 6/8 light red; DAM: 2.5YR 6/6 light red; İAM: 10R 5/8 red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-orta taşçık, yoğun-ince kireç; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yatay-düzenli-orta

yoğun perdah ve dış yüzde alacalanma, iç-dış yüzde ıslak sıvazlama, iç yüzde perdah sadece boyun altına kadar; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 6.4; **AÇ**: 4.

Şek. 21. Çıplak Tepe A2 Grubu Kırmızı Yalın Mallar

Şek. 21.1. **NB.20.02.02**: **HM**: 10R 6/6 light red; **DAM**: 10R 6/8 light red; **İAM**: 10R 6/8 light red; **K**: yoğun-ince kum, az-orta mika, az-orta taşçık; **Ö**: karbonize; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 5.2; **AÇ**: 10.

Şek. 21.2. **NB.20.02.03**: **HM**: 10R 6/8 light red; **DAM**: 10R 6/8 light red; **İAM**: 5YR 6/6 reddish yellow; **K**: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-orta taşçık; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: iç-dış yüzde yoğun alacalanma; **B**: çömlek; **P**: çok yüksek derecede ısı; **Y**: 6; **AÇ**: 9.

Şek. 21.3. **NB.20.02.07**: **HM**: 5YR 6/6 reddish yellow; **DAM**: 2.5YR 5/6 red; **İAM**: 2.5YR 5/6 red; **K**: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: iç-dış yüzde: yoğun-yatay ıslak sıvazlama ve yoğun alacalanma; **B**: çömlek; **P**: çok yüksek derecede ısı; **Y**: 3.8; **AÇ**: 8; **Ben**: Özbudak 2016, 190, Fig. 18-19.

Şek. 21.4. **NB.20.02.43**: **HM**: karbonize; **DAM**: 5YR 6/6 reddish yellow; **İAM**: 2.5YR 6/8 light red; **K**: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: iç-dış yüzde ıslak sıvazlama; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 4.6; **AÇ**: 12.

Şek. 21.5. **NB.20.02.48**: **HM**: 10R 6/8 light red; **DAM**: 2.5YR 6/8 light red; **İAM**: 5YR 5/6 yellowish red; **K**: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-iri mika, az-iri taşçık, yoğun-ince kireç; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: dış yüzde alacalanma, iç yüzde ıslak sıvazlama; **B**: çömlek; **P**: çok yüksek derecede ısı; **Y**: 6.5; **AÇ**: alınmadı.

Şek. 21.6. **NB.20.02.64**: **HM**: 10R 5/8 red; **DAM**: 10R 5/6 red; **İAM**: 2.5YR 6/6 light red; **K**: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık, az-iri kireç; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: iç-dış yüzde yoğun ıslak sıvazlama ve dış yüzde alacalanma; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 6; **AÇ**: alınmadı.

Şek. 22. Çıplak Tepe B Grubu Koyu Yüzlü Mallar

Şek. 22.1. **NB.20.02.04**: **HM**: 2.5YR 4/4 reddish brown; **DAM**: 2.5YR 4/3 reddish brown; **İAM**: 2.5YR 4/4 reddish brown; **K**: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-orta taşçık; **Ö**: özsüz; **Yİ**: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B**: çömlek; **P**: çok yüksek derecede ısı; **Y**: 4; **AÇ**: 12; **Ben**: Özbudak 2016, 207, Fig. 119.a-b.

Şek. 22.2. **NB.20.02.09**: **HM**: karbonize; **DAM**: 7.5YR 6/4 light brown; **İAM**: 7.5YR 6/4 light brown; **K**: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: iç-dış yüzde yoğun-yatay-ıslak sıvazlama ve alacalanma; **B**: çömlek; **P**: çok yüksek derecede ısı; **Y**: 4.5; **AÇ**: alınmadı; **Ben**: Özbudak 2016, 190, Fig. 18-19.

Şek. 22.3. **NB.20.02.39**: **HM**: karbonize; **DAM**: 2.5YR 5/4 reddish brown; **İAM**: 7.5YR 7/3 pink; **K**: yoğun-ince kum, az-ince mika; **Ö**: karbonize; **Yİ**: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah ve ıslak sıvazlama, dış yüzde alacalanma; **B**: kâse; **P**: yüksek ısı; **Y**: 4; **AÇ**: 6; **Ben**: Özbudak 2016, 193, Fig. 31.

Şek. 22.4. **NB.20.02.34**: **HM**: 5YR 5/6 yellowish red; **DAM**: 5YR 6/4 light reddish brown; **İAM**: 5YR 6/4 light reddish brown; **K**: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: iç-dış yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah; **B**: kâse; **P**: orta derecede ısı; **Y**: 6.3; **AÇ**: 16; **Ben**: Özbudak 2016, 185, Fig. 2; Özbudak 2016, 194, Fig. 33.

Şek. 22.5. **NB.20.02.44**: **HM**: 7.5YR 5/4 brown; **DAM**: 10R 5/4 weak red; **İAM**: 7.5YR 6/4 light brown; **K**: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: yüksek ısı; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 5; **AÇ**: 8; **Ben**: Özbudak 2016, 185, Fig. 3.

Şek. 22.6. **NB.20.02.46**: **HM**: karbonize; **DAM**: 5YR 4/4 reddish brown; **İAM**: 5YR 4/4 reddish brown; **K**: yoğun-ince kum, az-iri taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: iç-dış yüzde yoğun-yatay-düzenli perdah ve ıslak sıvazlama; **B**: kâse; **P**: orta derecede ısı; **Y**: 6.9; **AÇ**: 7.

Şek. 22.7. **NB.20.02.47**: **HM**: 5YR 5/6 yellowish red; **DAM**: 2.5YR 4/6 red; **İAM**: 5YR 5/4 reddish brown; **K**: yoğun-ince kum, az-orta bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; **Ö**: devetüyü; **Yİ**: iç-dış yüzde az yoğun-yatay-

düzensiz perdah ve iç yüzde ıslak sıvazlama; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 4.7; **AÇ**: alınamadı; **Ben**: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.

Şek. 22.8. NB.20.02.49: **HM**: karbonize; **DAM**: 2.5YR 5/4 reddish brown; **İAM**: 2.5YR 5/4 reddish brown; **K**: az-ince kum, az-orta bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah, iç yüzde yatay-düzenli-orta yoğun perdah; **B**: kâse; **P**: yüksek ısı; **Y**: 4.3; **AÇ**: alınamadı.

Şek. 22.9. NB.20.02.32: **HM**: 7.5YR 4/4 brown; **DAM**: 2.5YR 6/4 light reddish brown; **İAM**: 2.5YR 6/6 light red; **K**: yoğun-ince kum, az-orta/ince mika, az-orta taşçık, az-ince kireç; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: dış yüzde yatay-düzensiz-az yoğun perdah; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 3.8; **AÇ**: 18.

Şek. 23.2. NB.20.02.10: **HM**: karbonize; **DAM**: 10YR 6/2 light brownish gray; **İAM**: 10YR 6/2 light brownish gray; **K**: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: karbonize; **B**: çömlek; **P**: çok yüksek derecede ısı; **Y**: 2.8; **AÇ**:5.

Şek. 23.3. NB.20.02.12: **HM**: 7.5YR 6/4 light brown; **DAM**: 7.5YR 6/4 light brown; **İAM**: 7.5YR 6/4 light brown; **K**: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: dış yüzde yatay-düzensiz-az perdah, iç yüzde ıslak sıvazlama; **B**: kâse; **P**: orta derecede ısı; **Y**: 5.6; **AÇ**: 10.

Şek. 23.4. NB.20.02.18: **HM**: 7.5YR 5/4 brown; **DAM**: 10YR 6/3 pale brown; **İAM**: 10YR 6/3 pale brown; **K**: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: iç ve dış astar hamura tutunamayarak dökülmüştür; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 5.1; **AÇ**: 16.

Şek. 23.5. NB.20.02.19: **HM**: 7.5YR 5/6 strong brown; **DAM**: 7.5YR 6/4 light brown; **İAM**: 5YR 5/4 reddish brown; **K**: yoğun-ince kum, az-orta bitki, az-ince mika, az-iri taşçık, orta boy-ince kireç; **Ö**: karbonize; **Yİ**: dış yüzde yatay-düzensiz-az perdah, iç yüzde sadece boyun altında perdah, iç-dış yüzde ıslak sıvazlama; **B**: çömlek; **P**: orta derecede ısı; **Y**: 7.2; **AÇ**: 13; **Ben**: Özbaşaran vd. 2007, 287, Fig. 30.

Şek. 23.6. NB.20.02.22: **HM**: 2.5YR 5/4 reddish brown; **DAM**: 2.5YR 6/6 light red; **İAM**: 7.5YR 6/4 light brown; **K**: yoğun-ince kum, az-orta bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: iç-dış yüzde yoğun alacalanma; **B**: çömlek; **P**: düşük derecede ısı; **Y**: 4.5; **AÇ**: 8.

Şek. 23.7. NB.20.02.41: **HM**: karbonize; **DAM**: 10YR 7/4 very pale brown; **İAM**: 10YR 6/3 pale brown; **K**: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-ince/iri taşçık, az-ince kireçtaşı; **Ö**: karbonize; **Yİ**: dış yüzde yatay-düzenli-az yoğun perdah; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 5.4; **AÇ**: alınamadı; **Ben**: Özbudak 2016, 185, Fig. 3.

Şek. 23.8. NB.20.02.52: **HM**: 10YR 7/4 very pale brown; **DAM**: 10YR 7/4 very pale brown;

İAM: 10YR 7/4 very pale brown; **K**: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-ince taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: dış yüzde ıslak sıvazlama; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 4.2; **AÇ**: alınamadı; **Ben**: Özbudak 2016, 185, Fig. 3, 186, Fig. 5.

Şek. 23.9. NB.20.02.63: **HM**: karbonize; **DAM**: 10YR 6/2 light brownish gray; **İAM**: 7.5YR 7/3 pink; **K**: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: iç-dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B**: kâse; **P**: yüksek ısı; **Y**: 3.4; **AÇ**: 16; **Ben**: Özbudak 2016, 189, Fig. 17.

Şek. 23.10. NB.20.02.66: **HM**: 7.5YR 6/4 light brown; **HM**: 7.5YR 6/4 light brown; **K**: yoğun-orta kum, az-iri bitki, yoğun-ince bitki, az-iri taşçık; **Ö**: karbonize; **Yİ**: dış yüzde alacalanma; **B**: çömlek; **P**: yüksek ısı; **Y**: 5.1; **AÇ**: alınamadı.

Şek. 24. Çıplak Tepe D1 Grubu Boya Bezemeli Mallar

Şek. 24.1. NB.20.02.05: **HM**: 7.5YR 7/4 pink; **DAM**: 7.5YR 7/3 pink; **İAM**: 5YR 6/3 light reddish brown; **BM**: 2.5YR 5/4 reddish brown; **K**: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö**: özsüz; **Yİ**: dış yüzde yoğun-düzenli-yatay perdah; **B**: gövde parçası; **P**: çok yüksek derecede ısı; **Ben**: Caneva 2007, 205, Fig. 27.

Şek. 24.2. NB.20.02.24: **HM**: 2.5YR 6/8 light red; **DAM**: 7.5YR 7/3 pink; **BM**: 10R 4/6 red; **K**: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; **Ö**: tabakalı; **Yİ**: dış yüzde yatay-düzenli-yoğun perdah; **B**: gövde parçası; **P**: yüksek ısı; **Ben**: Caneva 2007, 205, Fig. 27.

Şek. 24.3. NB.20.02.25: HM: 2.5YR 6/8 light red; DAM: 7.5YR 7/3 pink; BM: 10R 4/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: dış yüzde yoğun-düzenli-yatay perdah; B: gövde parçası; P: yüksek ısı; Ben: Caneva 2007, 205, Fig. 27.

Şek. 24.4. NB.20.02.26: HM: 5YR 6/6 reddish yellow; DAM: 5YR 5/4 reddish brown; BM: 10R 4/6 red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde yoğun-düzenli-yatay perdah, iç yüzde ıslak sıvazlama; B: gövde parçası; P: yüksek ısı; Ben: Caneva 2007, 205, Fig. 27.

Şek. 24.5. NB.20.02.69: HM: 7.5YR 6/4 light brown; DAM: 2.5YR 6/6 light red; BM: 10R 4/6 red; K: yoğun-ince kum, az-iri kum, az-ince mika, az-iri kireç; Ö: özsüz; Yİ: dış yüzde yoğun-düzenli-yatay perdah; B: gövde parçası; P: yüksek ısı; Ben: Caneva 2007, 205, Fig. 27.

Şek. 25. Çıplak Tepe D2 Grubu Kazıma Bezemeli Mallar

Şek. 25.1. NB.20.02.27: HM: 7.5YR 6/4 light brown; DAM: 10R 4/4 weak red; İAM: 10R 4/4 weak red; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: tabakalı; Yİ: iç-dış yüzde yoğun-düzenli-yatay perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 4.3; AÇ: 7; Ben: Özbudak 2016, 206, Fig. 107.

Şek. 25.2. NB.20.02.28: HM: karbonize; DAM: 2.5YR 7/2 pale red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince mika, az-iri taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde düzenli-yatay-az perdah, iç yüzde yoğun-düzenli-yatay perdah; B: çömlek; P: orta derecede ısı; Y: 4.2; AÇ: 10; Ben: Özbudak 2016, 206, Fig. 107.

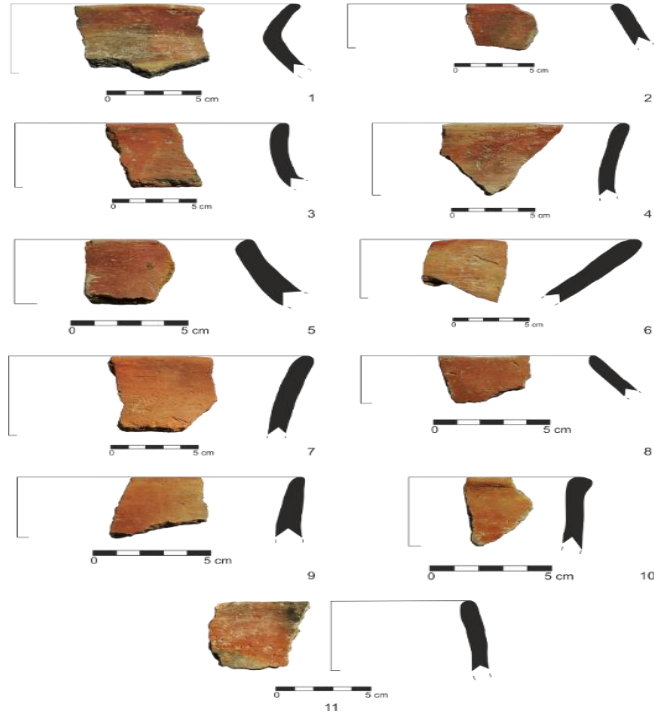
Şek. 25.3. NB.20.02.29+30: HM: karbonize; DAM: 10R 5/4 weak red; K: yoğun-ince kum, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: karbonize; Yİ: dış yüzde düzenli-yatay-yoğun perdah; B: gövde parçası; P: yüksek ısı.

Şek. 25.4. NB.20.02.31: HM: karbonize; DAM: 2.5Y 8/2 pale yellow; İAM: 10YR 8/2 very pale brown; K: yoğun-ince kum, az-ince bitki, az-ince mika, az-orta yoğun taşçık, yoğun-ince kireç; Ö: karbonize; Yİ: iç yüzde astar hamura dokunamayarak dökülmüş; B: gövde parçası; P: yüksek ısı; Ben: Özbudak 2016, 206, Fig. 114; Franz 2007, 130, Fig. 89-91; Demirtaş 2017, 40, şekil.2.6/5.

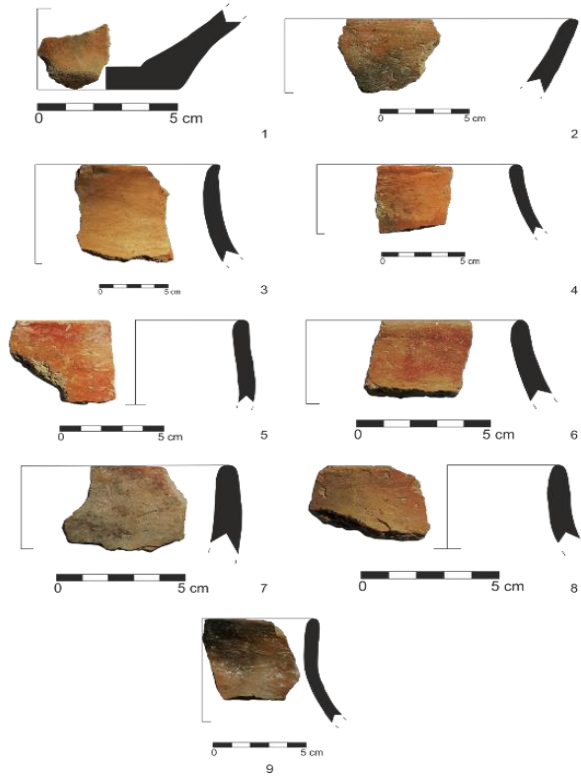
Şek. 26. Çıplak Tepe D3 Grubu Diğer Bezemeli Mallar

Şek. 26.1. NB.20.02.56: HM: 7.5YR 6/4 light brown; DAM: 2.5YR 2.5/1 reddish black; K: yoğun-ince kum, az-iri bitki, az-ince mika, az-ince taşçık, az-ince kireç; Ö: tabakalı; Yİ: dış yüzde düzenli-yatay-yoğun perdah; B: gövde parçası; P: yüksek ısı.

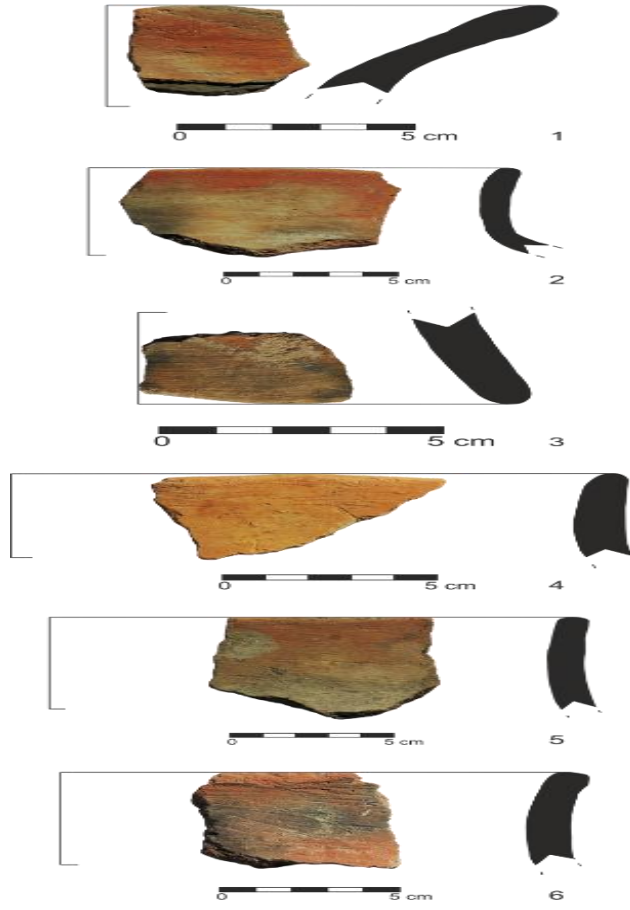
Şek. 26.2. NB.20.02.57: HM: karbonize; DAM: 2.5YR 6/6 light red; İAM: 2.5YR 6/6 light red; BM: 10R 4/8 red; K: yoğun-ince kum, yoğun-ince bitki, az-ince mika, az-iri taşçık; Ö: karbonize; Yİ: iç-dış yüzde düzenli-yatay-yoğun perdah; B: kâse; P: yüksek ısı; Y: 5.1; AÇ: alınamadı; Ben: Özbaşaran vd. 2007, 286, Fig. 28.



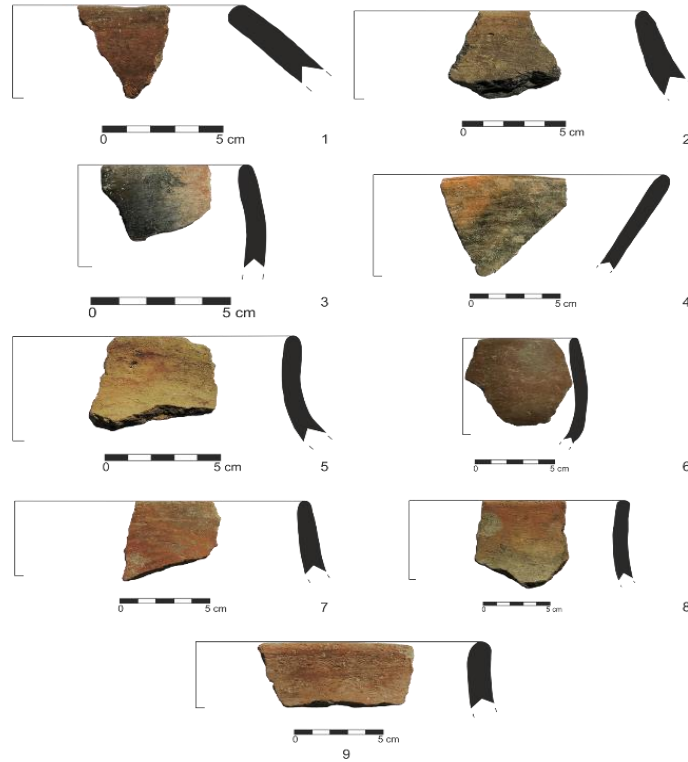
Şek. 19. Çıplak Tepe A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar



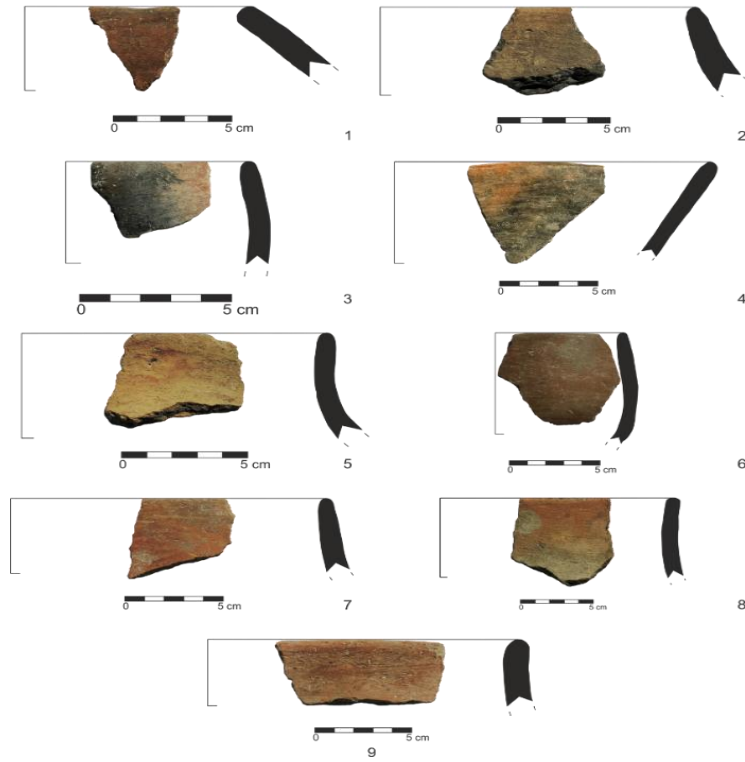
Şek. 20. Çıplak Tepe A1 Grubu Perdahlı Kırmızı Mallar



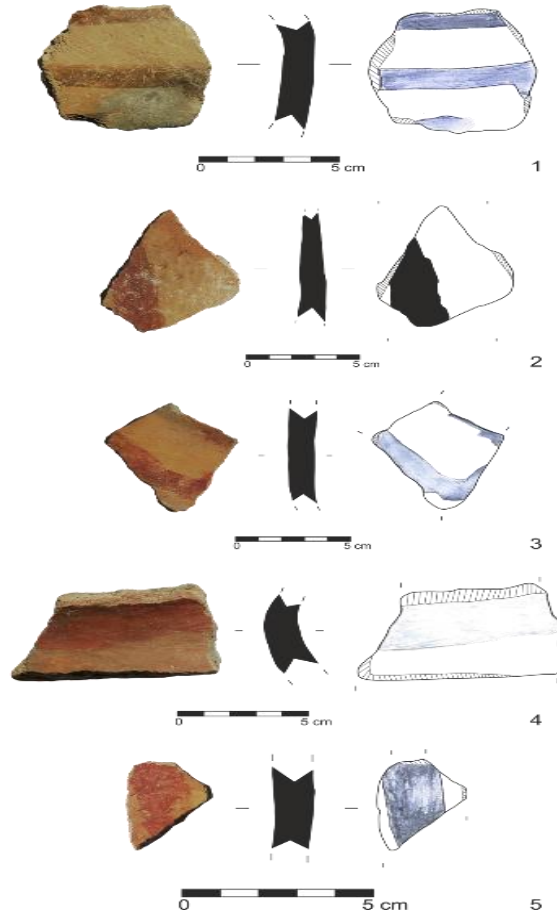
Şek. 21. Çıplak Tepe A2 Grubu Kırmızı Yalın Mallar



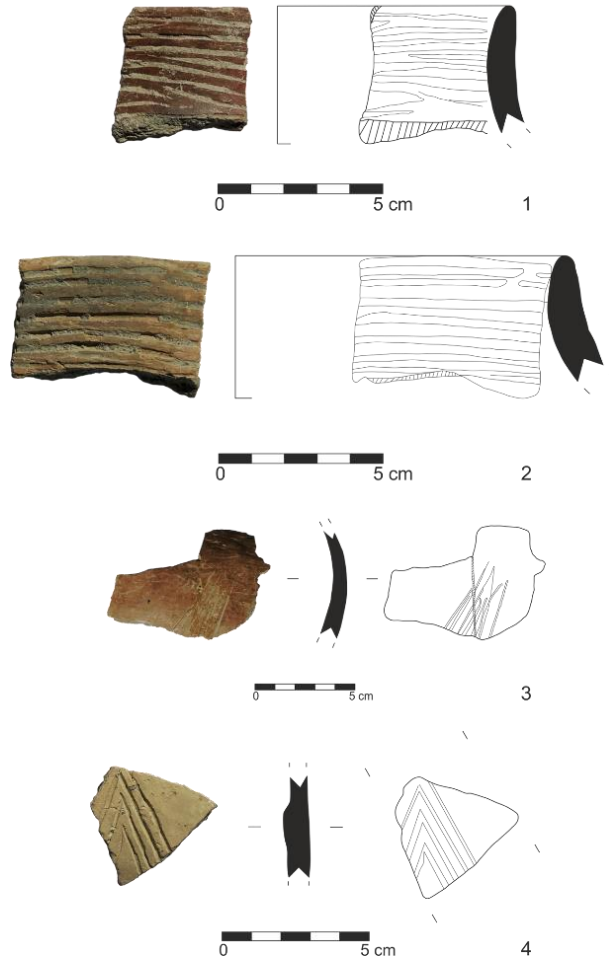
Şek. 22. Çıplak Tepe B Grubu Koyu Yüzlü Mallar



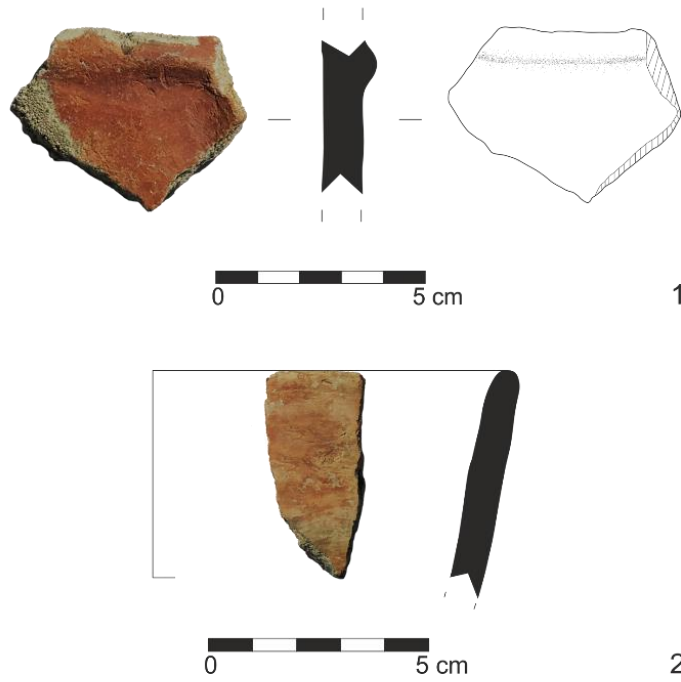
Şek. 23. Çıplak Tepe C Grubu Yalın Mallar



Şek. 24. Çıplak Tepe D1 Grubu Boya Bezemeli Mallar



Şek. 25. Çıplak Tepe D2 Grubu Kazıma Bezemeli Mallar



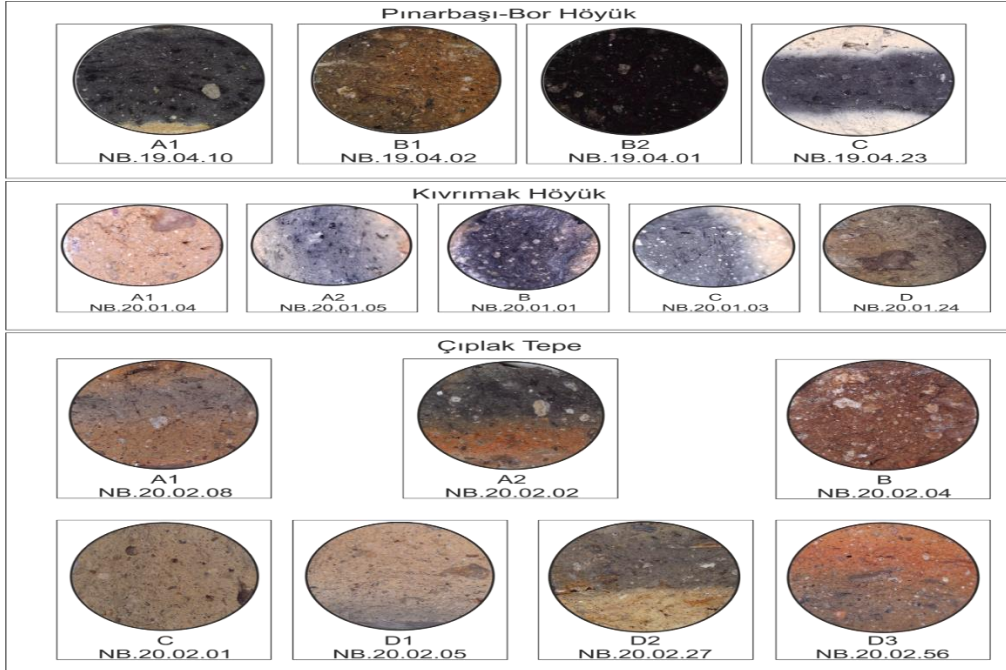
Şek. 26. Çıplak Tepe D3 Grubu Diğer Bezemeli Mallar

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

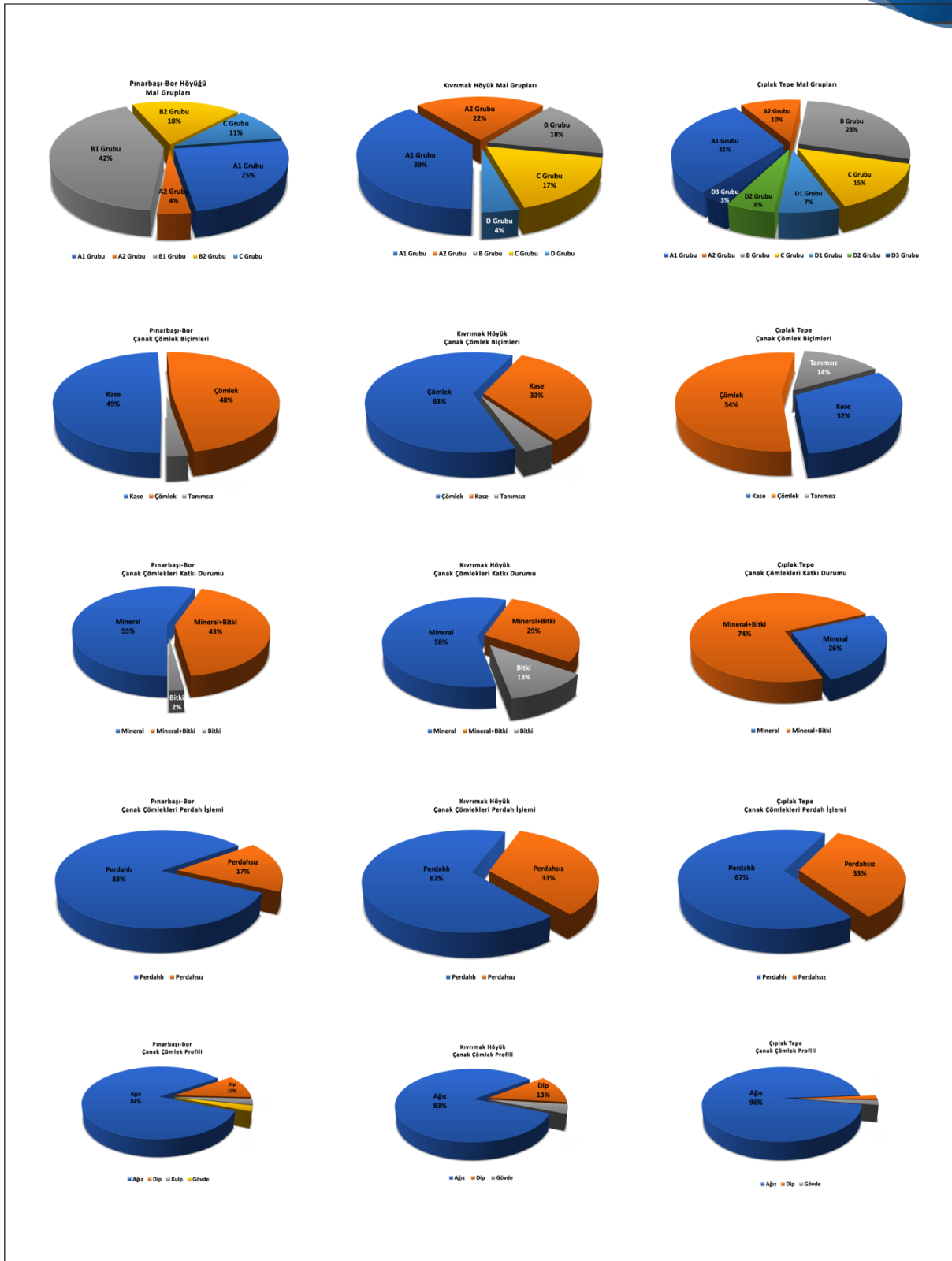
Çıplak Tepe'den toplanan 69 parça içerisinde %41'lik oranıyla A grubu mallar ilk iki yerleşimde olduğu gibi bu yerleşimde de hâkim gelenektir. Özellikle %31'lük oranı ile perdahlı ve kırmızı astarlı A1 grubunun tüm çanak çömleklerin 1/3'ünü oluşturması ve Musular Geç Neolitik (Özbaşaran vd., 2007), Tepecik (Özbudak, 2016) Erken Kalkolitik çanak çömlekleri ile benzerlik göstermesi bu yerleşimin stratigrafisinde Geç Neolitik-Erken Kalkolitik dönemlerin varlığına işaret etmektedir. B grubu da Tepecik-Çiftlik ile benzer parçalara sahiptir. Ayrıca B2 grubu ve Pınarbaşı-Bor'da rastlanan Orta ve Geç Kalkolitik döneme tarihlenebilecek siyah hamurlu mal grubunun da bu höyükte bulunuyor olması Çıplak Tepe'nin en erken Geç Neolitik olarak tespit edilen iskânının Orta ve Geç Kalkolitik dönemde de devam ediyor olduğuna işaret etmektedir.

Çıplak Tepe'nin hem A hem de B grubundan Tepecik-Çiftlik ile benzer parçalarının bulunuyor olması ve *in-situ* tabakaları ile tarihleme sorunu olmayan Tepecik-Çiftlik'i anahtar yerleşim olarak kabul ettiğimizde Çıplak Tepe'de Erken Kalkolitik iskânın varlığını söylemek yanlış olmayacaktır. Çıplak Tepe'de rastlanan D1 grubu boyalı parçalarına Pınarbaşı Bor'da hiç rastlanmazken, Kıvrımak'ta tek bir örnekle temsil edildiği görülmektedir. Buna karşın, Çıplak Tepe'nin boyalı parça sayısı birden çok örnekle temsil edilirken, toplamda %14'lük oranla temsil edilen bezemeli parçalar arasında kazıma ve kabartma bezemeli parçalar da bulunmaktadır. D grubunun boyalı parçalarına Volkanik Kapadokya Bölgesinde Musular, Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük'te rastlanmamasına karşın, Yumuktepe'de rastlanması Bor Ovasının Toros dağ sırası ile ayrıldığı Kilikya ile kültürel ilişkisinin olduğuna işaret edebilir. C grubunu temsil eden yalın mallar biçim ve hamur özellikleri Tepecik-Çiftlik ile benzemektedir. Yüzeysel araştırması malzemesinden yola çıkılarak yapılan bu tarihleme ve karşılaştırma çalışması, tüm parçaların benzerleri bulunamamış olsa da, bulunabilenlerden yola çıkılarak yapılan tarihleme ile Çıplak Tepe'nin Kıvrımak ve Pınarbaşı-Bor gibi homojen bir yerleşim olmamasına karşın, Geç Neolitik dönemde başlayan iskânın Kalkolitik Çağ boyunca devam ettiği bir Orta Anadolu Bölgesi yerleşimi olduğu anlaşılmaktadır. Musular'ın Geç Neolitik dönem parçaları ile Tepecik'in Erken Kalkolitik dönem çanak çömleklerine benzer parçaların bir arada bulunması ve Kilikya bölgesi ile benzer olabilecek parça ile (Şek. 24) yerleşimin söz konusu dönemlerde iskân edildiği ve bir hiatusa sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aksaray, Nevşehir, Kayseri ve Niğde illerini içine alan, arkeoloji literatüründe Volkanik Kapadokya olarak tanımlanan ve jeolojik yapısının karakteristik özelliği volkanlar olan bölge, tektonik hareketler sonucunda yer kabuğunda oluşan kırık ve çatlaklardan yüzeye taşan volkanik malzeme ile şekillenmiştir.



Şek. 27. Yerleşimlere Ait Her Mal Grubundan Seçilmiş Mikroskobik Kesit Örnekleri



Şek. 28. Diagramlar

Bölgenin fiziki koşulları tarihöncesi insanların yaşamına doğrudan etki etmiştir. Tektonik yapısının bir getirisi olarak bölge obsidiyen kaynakları bakımından çok zengindir. Paleolitik ve Neolitik çağlarda yoğun olarak kullanıldığı arkeolojik olarak kanıtlanmış Göllüdağ, Nenezi Dağı ve Acıgöl'ü de içeren başlıca iki ana obsidiyen kaynağı bulunmaktadır. Hammadde açısından dünya obsidiyen kaynaklarının %70'inden fazlasına sahip Anadolu rezervlerinin önemli bir bölümünü oluşturan Kapadokya yatakları, bölgeyi tarih boyunca insan etkileşimine açık hale getirmiş ve bu sayede bölgede ticaret organizasyonu ve buna bağlı sosyo-ekonomik ve

politik gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerin en önemlisi, Volkanik Kapadokya'da Kuzey Mezopotamya'da olduğu gibi çevre bölgelere göre erken bir tarihte (PPN'de), Aşıklı Höyük ve Musular ile başlayan ilk iskânlarla bölgedeki ilk yerleşik köylerin kurulmaya başladığı anlaşılmaktadır. Yakınoğu gibi Anadolu'da da yaşanan bu gelişmelerin, sonrasında Avrupa'ya aktarımında Volkanik Kapadokya Bölgesi'nin de önemli bir istasyon olduğu düşünülebilir.

Obsidiyen yataklarının zenginliğinin, bölgeyi insanlar için cazip kıldığını Alt Paleolitik Çağ kadar erken bir dönemde başlayan insan faaliyetleri kanıtlamaktadır. Neolitik Çağ'da ilk köylerin kurulmasıyla bölgedeki nüfusun da hızla artmaya başladığı da artan yerleşim sayısından anlaşılmaktadır. Musular Höyük, Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük'te Geç Neolitik döneme ait tabakalardan elde edilen bilgiler bölgedeki sosyo-politik ve sosyo-ekonomik sistemlerin gelişkin yapısına işaret etmektedir.

1950'lerden itibaren bölgedeki arkeolojik araştırmaların kesintisiz sürüyor olmasına karşın, henüz çok az sayıdaki yerleşimin kazılmış olması bir sorundur. Bölge özelinde Aşıklı Höyük ve Musular Akeramik Neolitik dönemleri ile Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük Çanak Çömleklili Neolitik dönemleri arasındaki bilgi eksikliği, bölge genelinde Akeramik-Çanak Çömleklili Neolitik geçişi arasındaki 500 yıllık ve Erken Kalkolitik-Orta Kalkolitik dönemler arasındaki 300 yıllık hiatuslar bölgenin başlıca arkeolojik sorunlarıdır. Analiz edilen çanak çömleklerin büyük çoğunluğunun tahmini tarihi aralığı Geç Neolitik-Erken Kalkolitik döneme aittir. Bu dönemde bölgenin iklim ve çevre koşullarına bakıldığında MÖ 9700-6200 yılları arasına, arkeolojik olarak Akeramik-Çanak Çömleklili Neolitik döneme, jeolojik ve coğrafik literatüre göre de Erken Holosene denk gelmektedir. Kazılan yerleşim sayılarının artmasıyla *in-situ* tabakaların materyalinin karşılaştırılarak değerlendirilecek olması, materyal kültür ve krono-kültürel sorunların çözümüne olumlu katkılar sağlayacaktır.

Daha önceden bilinen Pınarbaşı-Bor ve ilk kez tespit edilen Kıvrımak Höyük ve Çıplak Tepe'deki çanak çömlekler, Musular Höyük, Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük'te eş zamanlı görülen iskânın bu yerleşimlerde de devam ettiğini, kazılar yapıldığı takdirde bölgedeki Geç Neolitik-

Erken Kalkolitik dönemlere ait yerleşim sayılarının bilinenden daha fazla olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu noktada çalışmaya konu edilen Pınarbaşı-Bor, Kıvrımak Höyük ve Çıplak Tepe'nin çanak çömlekler ile bir ön değerlendirme ve tarihlemesinin yapılması geleceğe yönelik araştırmalara da katkı yapmayı amaçlamaktadır.

Musular'da az miktarda çanak çömlekle bilinen Geç Neolitik dönem, *in-situ* tabakalar ile ilk defa Tepecik-Çiftlik ve Köşk Höyük'lerde tespit edilmiştir. Bu çalışmada A1 grubu olarak tanımlanan kaliteli perdahlı, kırmızı astarlı çanak çömlekler bu dönemde bölgenin karakteristik geleneğidir. Özellikle Köşk Höyük'te bu geleneğe ait kabartma bezemeli çok sayıda kap ortaya çıkarılmış, nitelikli işçiliğe sahip bu kapların ritüel amaçlı özel bir üretimin ürünü olduklarını düşündürmüştür. Aynı geleneğe Pınarbaşı-Bor, Kıvrımak Höyük ve Çıplak Tepe'de de rastlanmış olsa da, bunların kabartmalı özel kaplardan olmadıkları anlaşılmaktadır. Tarih aralıkları ve gelenekleri benzer olmasına karşın, bu kabartmalı kaplara sadece Köşk Höyük ve belirli miktarda Tepecik-Çiftlik yerleşiminde rastlanmış olması, özel üretimi ortaya koyan uzmanlık ve organizasyonun bu büyük yerleşimlere özgü bir özellik olabileceğini akla getirmektedir. Bu höyükler, çevresindeki höyüklere göre boyut ve stratejik konumları ile bölgenin sosyal ve ticaret ağlarını kontrol eden çekirdek yerleşim konumunda olabilirler. Çağdaş yerleşimler olmalarına karşın, Pınarbaşı-Bor, Kıvrımak Höyük ve Çıplak Tepe'de çok az miktardaki örneğin dışında Köşk Höyük ve Tepecik-Çiftlik'te bulunan kabartmalı kapların bulunmamasının nedeni sosyo-ekonomik ve sosyo-politik etkenler olabilir.

KAYNAKÇA

- Atalay, İ. (2000). Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Atlı, N., B., ve Binder, D. (2012). Neolithic Obsidian Workshop at Kömürcü-Kaletepe (Central Anatolia). M. Özdoğan, N. Başgelen ve P. Kuniholm (Ed.), *The Neolithic in Turkey* (s. 71-88). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- Atıcı, G. ve Türkecan, A. (2017). Anadolu'nun Volkanları. *Doğal Kaynak ve Ekolojik Bülten*, 22, s. 1-18.
- Bıçakçı, E. (2001). Tepecik-Çiftlik Höyüğü (Niğde) Kazısı Işığında Orta Anadolu Tarihöncesi Kültürleri İle İlgili Yeni Bir Değerlendirme. *TÜBA-AR*, IV, s. 25-41.
- Caneva, I. (2007). Mersin-Yumuktepe Son Veriler Işığında MÖ Yedinci Binyıla Yeni Bir Bakış. M. Özdoğan ve N. Başgelen (Ed.). *Türkiye'de Neolitik Dönem* (s. 196-211). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.

- Clare, L. ve Weninger, B. (2014). The Dispersal of Neolithic Lifeways: Absolute Chronology And Rapid Climate Change in Central and West Anatolia. M. Özdoğan, N. Başgelen ve P. Kuniholm (Ed.). The Neolithic in Turkey 10500-5200 BC: Environment Settlement, Flora, Fauna, Dating, Symbols of Belief with Views From North, South, East and West (s. 1-65). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- Demirtaş, I. (2017). Obeyd Kültür Yayılımı Çerçevesinde Güvercinkayası Yerleşmesi: Güvercinkayası-Obeyd Etkileşimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Franz, I. (2007). West Mound Excavations Pottery. *Archive Report 2007 Çatalhöyük Research Project*, s. 129-131.
- Godon, M. (2005). New Results and Remaques about Pottery Neolithic in Central Anatolia: A view from Tepecik-Çiftlik. *Colloquim Anatolicum*, IV, s. 91-103.
- Gülçur, S. (2004). Güvercinkayası The Black/Dark Burnished Pottery: A General Overview. *TÜBA-AR*, VII, s. 141-164.
- Hacar, A. (2019). "Niğde İli Çamardı Ulukışla ve Bor İlçeleri Yüzey Araştırması: 2017 Yılı". 36. Araştırma Sonuçları Toplantısı, Cilt 1, s. 1-22, 7-11 Mayıs 2018, Çanakkale.
- Marciniak, A. ve Czerniak, L. (2007). Social Transformations in the Late Neolithic and the Early Chalcolithic Periods in Central Anatolia. *Anatolian Studies*, 57, s. 115-130.
- Omura, S. (1992). "1990 Yılı Orta Anadolu'da Yürütülen Yüzey Araştırmaları". IX. Araştırma Sonuçları Toplantısı, s. 541-560, 27-31 Mayıs 1991, Çanakkale.
- Ökse, A.T. (2002). Arkeolojik Çalışmalarda Seramik Değerlendirme Yöntemleri. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- Özbaşaran, M. (1999). Musular: A General Assessment on a New Neolithic Site in Central Anatolia. M. Özdoğan ve N. Başgelen (Ed.), Neolithic in Turkey. The Cradle of Civilization. New Discoveries (s. 147-155). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- Özbaşaran, M. (2000). The Neolithic Site of Musular-Central Anatolia. *Anatolica*, XXVI, s. 129-151.
- Özbaşaran, M. (2013). Orta Anadolu'nun Neolitikleşme Sürecinde AŞIKLI. *Colloquium Anatolicum*, XII, s. 1-14.
- Özbaşaran, M., Duru, G., Kayacan, N., Erdoğan, B. ve Buitenhuis, H. (2007). Musular 1996-2004: Genel Değerlendirme. M. Özdoğan ve N. Başgelen (Ed.), Türkiye'de Neolitik Dönem, s. 273-283. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- Özbudak, M. O. (2016). Koyu Yüzlü Çizi-Kazı Bezemeli Çanak Çömlek Işığında Orta Anadolu'da Orta Kalkolitik'e Geçiş Sorunu (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztan, A. (2007). Köşk Höyük Niğde-Bor Ovası'nda Bir Neolitik Yerleşim. M. Özdoğan ve N. Başgelen (Ed.), Türkiye'de Neolitik Dönem, s. 223-235. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- Öztan, A. ve Özkan, S. (2003). Çizi ve Nokta Bezekli Köşk Höyük Seramikleri. M. Özdoğan, H. Hauptmann ve N. Başgelen (Ed.), Köyden Kente Yakınoğu'da İlk Yerleşimler, s. 447-458. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- Silistrelı, U. (1983). "Pınarbaşı ve Köşk Höyükleri". V. Kazı Sonuçları Toplantısı, s. 81-85, 5-10 Nisan 1987, Ankara.
- Slimak, L. ve Dinçer, B. (2007). Kaletepe Deresi 3. Orta Anadolu'da Tabakalanma Veren Bir İlk Paleolitik Çağ Yerleşmesi. *TÜBA-AR*, 10, s. 33-47.
- Steadmen, S., McMahon, G., Arbuckle, B. S., Baeyer, M. V., Smith, A., Yıldırım, B., Hackley, L. D., Selover, S. ve Spagni, S. (2019). Stability and Change at Çadır Höyük in Central Anatolia: A Case of Late Chalcolithic Globalisation? *Anatolian Studies*, 69, s. 21-57.

Çatışma Beyanı: Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu makale etik kurul izninden muaftır.

Katkı Oranı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK ŞİİRİNDE YOL, YOLCU VE YOLCULUK KAVRAMLARININ
ÖRNEK ŞİİRLER ÜZERİNDEN TAHLİLİ****Emre DARMANCI*****ÖZET**

Çalışmanın muhtevası, Cumhuriyet Dönemi Türk şiirini kapsamaktadır. Amacı, dönemdeki şairlerden hareketle yol, yolcu ve yolculuk kavramının şiire yansımalarını irdelemektir. Cumhuriyet Dönemi boyunca eser veren şairlerin pek çoğu yol ve yolculuğa dair şiirler yazmıştır. Buna karşın hâlihazırda bu temanın literatürde az rastlanan bir durum olması ise çalışmanın önemini ifade etmektedir. Araştırmamız nitel yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. Öncelikle döneme ait bu temayı işleyen şiirler taranıp derlenmiştir. Farklı sosyokültürel çevreden şairlerin yol, yolcu ve yolculuk kavramına şiirlerinde yer verdiği tespit edilmiştir. Kavramların içerdiği muhteva kapsamlı olduğundan makalenin içeriği, şiirlerinde yol, yolcu ve yolculuk kavramını hassaten seçen şairlerden altısını dâhil ederek sınırlandırılmıştır. Yol, yolcu ve yolculuk kavramını özgün bir şekilde eserlerinde yer vermeleri ve seçilen şairlerin dönemin ruhunu yansıtan bir çeşitlilik göstermesi, bu çalışmanın temelini teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Şiiri, Cumhuriyet, Yol, Yolcu, Yolculuk.**ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF ROAD, TRAVELER, AND JOURNEY IN TURKISH POETRY
OF THE REPUBLICAN ERA THROUGH SAMPLE POEMS****ABSTRACT**

The content of this study encompasses the Turkish poetry of the Republican Era. Its objective is to examine the reflection of the concepts of road, traveler, and journey in poetry through the works of poets from this era. Throughout the Republican Era, many poets produced works centered around the themes of roads and journeys. However, the scarcity of this theme in the existing literature underscores the significance of this study. Our research is structured by a qualitative methodology. Initially, poems addressing this theme from the era were surveyed and compiled. It was observed that poets from diverse socio-cultural backgrounds incorporated the concepts of road, traveler, and journey into their poetry. Due to the comprehensive nature of these concepts, the content of the article has been delimited by specifically focusing on six poets who notably highlighted the concepts of road, traveler, and journey in their works. The unique presentation of the concepts of road, traveler, and journey in their works, along with the diverse perspectives reflecting the spirit of the era among the selected poets, forms the foundation of this study.

Key Words: Turkish Poetry, Republic, Road, Passenger, Journey.**1.GİRİŞ**

Yol, yolcu ve yolculuk kavramları, birçok sanat türünde olduğu gibi edebiyat türleri içerisinde de geçmişten günümüze sık kullanılan esas temalardan biri olagelmıştır. İlk şifahi türler olan destan, masal gibi yapı türleri öncelikli olmak şartıyla günümüzün öykü, roman, şiir gibi edebi türlerinin de ana temasını şekillendiren yol, yolcu ve yolculuk; değişime uğramak, aramak, kaçmak, keşfetmek, sevdiğine kavuşmak gibi konuları içinde barındırır. Modernleşme zamanlarında bu kavramlar ferdin kimliksel bunalımlarını, yalnızlıklarını, kaçmak isteğini ve kişisel sorunlarını sembolize eden bir metafora dönüşmektedir.

Türk edebiyatı her dönemin ikliminden etkilenmekle birlikte zamanın ruhundan beslenmeyi de kendine şiar edinmiştir. Osmanlının yıkılışını müteakip kurulan Türkiye Cumhuriyeti edebi alanda, ilk yıllarında

* Bu makale, yazarın Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Çorum Bilim ve Sanat Merkezi Müdür Yardımcısı, darmanci19@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7263-3016

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 956-970

Makale Geliş Tarihi: 02.10.2023

Makale Kabul Tarihi: 11.12.2023

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2023

toplumsal meseleleri konu edinen eserlerle, özellikle şiiirlerle ön plana çıkmıştır. Kuruluş sürecinin ardından çeşitli edebi türlerde ve özellikle şiiirde belli başlı bir atılım göze çarpmaktadır. Bu noktada yol, yolcu, yolculuk kavramları edebiyatımızın belli başlı şiiirlerinin şiiirlerinde bahse konu olmuştur.

Araştırmanın çalışma alanı, Cumhuriyet Dönemi Türk şiiirini içine almaktadır. Bu bilimsel çalışmadaki amaç, dönemdeki çeşitli şiiirlerden hareketle yol, yolcu ve yolculuk temalarının şiiirimize etkisini incelemektir. Tarama, derleme ve inceleme yordamıyla çalışmanın metodu/yöntemi şekillenmiştir.

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı kapsadığı alan itibariyle birçok edebi çeşitliliği bünyesinde barındırır. Bu döneme ait olan şiiirler bir yandan Türk dilinin zenginliğini ortaya koyarken diğer yandan bize Cumhuriyet Dönemi Türk şiiirindeki geniş muhtevayı gözler önüne serer. Cumhuriyet Dönemi Türk şiiirinde yol, yolcu ve yolculuk kavramını işlediğimiz bu bilimsel çalışmada Türk Dili'nin, Türk şiiiri üzerindeki cezbedici gücünü ve etkisini gözlemlemiş olunmaktadır.

Türk edebiyatında şifahi gelenekten başlayıp bugüne kadar gelen zaman diliminde “yol, yolcu ve yolculuk kavramı” farklı türde edebi yapıtların muhtevasına dâhil olmuştur. Sözlü gelenekte mitik bir öge iken süreç içerisinde yazılı edebiyat ile ete kemiğe bürünmüştür. Buradan hareketle yol, yolcu ve yolculuk kavramının Türk edebiyatında yer alışı her dönemde kendini göstermiştir.

Yol, yolcu ve yolculuk temasının edebiyatımız üzerindeki etkisini görebilmek, Türk şiiirinde bu temanın tesirini kavrayabilmek için toplumun gündelik hayattaki yol, yolcu, yolculuk terimlerine yüklediği manayı bilmek ile başlayacaktır.

Toplumdaki her bir birey aslında birer anlatıcı, şiiirler ise şiiirleri vasıtasıyla bu kurguyu en nezih biçimde nitelendiren kalemlerdir. Her anlatı mutlaka bir anlatıcıya sahiptir. “Bu durum, anlatmaya dayalı türlerdeki temel unsurlar arasına, kaçınılmaz olarak, anlatıcı ve bakış açısı kavramlarını yerleştirmeyi gerektirir” (Demiryürek:2013). Özünde bir anlatıcı olan şiiirin oluşturduğu edebi iklim kendisine bir yol, mısraları yolcu, şiiiri de bütünüyle bir yolculuktan ibaret olan bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Cumhuriyet dönemi şiiirlerinin bir kısmı yol, yolcu, yolculuk kavramına direkt temas ederken diğer kısmı da dolaylı yoldan şiiirlerinde bahsetmişler ve farklı temalarla yol, yolcu, yolculuk kavramını birleştirmişlerdir. Bilimsel çalışmada yol, yolcu, yolculuk kavramına dair farklı kültürel çevrelerden şiiirlerin nitelikli örneklemeleri ele alınmıştır. Makalede yer verilen şiiirler; Yol, Yolcu ve Yolculuk şiiirleri olmak üzere üç ayrı şekilde tasnif edilmiştir.

Yol, yolcu ve yolculuk kavramları her şiiirde farklı bir anlam yüklenerek kullanılabilir. Cumhuriyet yıllarındaki şiiirlerin şiiirlerinde de bu kavramlar maddi ve manevi muhteviyata çağrışım yapabilecek şekilde ele alınmıştır. Şiiirde kahramanın çıktığı maddi yol aslında manevi bir yolculuğun işareti olabilir.

Hatta kimi zaman şiiir bir birey olarak dizelerini sorunlarından kaçış olarak sıralayabilmektedir. Kaçma olgusu mevcut bir durum ile ilgili problemler yaşayıp, bir sonuca varılamadığı durumlarda meydana gelmektedir. “Kendini ifade etmekte zorlanan, iletişime dair sıkıntı yaşayan karakter, bu sıkıntıyı ortaya çıkararak yerlerden, bireylerden, hatta bazı çatışan benlikleri arasından uzaklaşmaktadır” (Armağan:2013).

Özellikle batılılaşmanın etkisinin görüldüğü bazı şiiirlerde yol ve yolculuk teması genellikle bir seyahat etme içgüdüleriyle okura kapılarını aralamaktadır. Bununla birlikte seyahate çıkılan bu yolda karakterin maneviyatında yaşattığı bir yolculuk imgesi de göze çarpmaktadır. Kimi şiiirlerin şiiirlerinde “yol” bir duygu

aktarımının en belirgin şekli olarak karşımıza çıkarken; kimi şairlerde de arka planda bir fonetik bir unsur şeklinde temaruz etmektedir.

Esasen, edebiyat da bir yolculuğun ta kendisidir. Zihnimizin herhangi bir zamandan, mekândan, kültürden, dilden, dinden, felsefeden, bilime ve duygular âlemine yönelen eşsiz bir yolculuğudur. Duygularımızın ve düşüncelerimizin söze, sese, şiire doğru büyüleyici şekilde gerçekleştirdiği bir seyahattir. Kalbimizin ve ruh dinginliğimizin insiyakı ile manevi diyarlarımızdan kopan ruhi fırtınaların farklı iklimlere akışıdır.

Çalışmamızda, öncelikle poetika, şiir, şair, gibi kavramlar izah edilecek, akabinde Türk Şiir'inin Tanzimat, Servet-i Fünun, Milli Edebiyat ve Cumhuriyet dönemlerinin genel bir değerlendirmesine yer verilecek daha sonra ise tematik unsurlar başlığı altında imge, metafor bağlamından hareketle tezimizin esasını teşkil edecek olan yol, yolcu, yolculuk temaları işlenecektir. Son olarak, özellikle Cumhuriyet dönemi Türk şiirindeki belli başlı yol, yolcu ve yolculuk şiirleri ayrı ayrı sınıflandırılarak değerlendirilecektir.

2.TEMATİK UNSURLAR

2.1. Edebi Bir İfade Olarak Yol, Yolcu ve Yolculuk

“Yol kelimesi Türkçe sözlükte: “Karada, havada, suda bir yerden bir yere gitmek için aşılacak uzaklık, tarik, karada insan veya hayvanların geçmesi için açılan veya kendi kendine oluşmuş, yürümeye uygun yer, genellikle yerleşim alanlarını bağlamak için düzeltilerek açılmış ulaşım şeridi, içinden veya üstünden bir sıvının geçtiği/aktığı yer, bir amaca ulaşmak için başvurulması gereken çare, yöntem, davranış, tutum, gidiş veya davranış biçimi, uyulan ilke, sistem, usul, tarz, gaye, uğur, maksat” olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük 1, 1998: 2458).

Türkçe sözlükte yolcu sözcüğü, “yolculuğa çıkmış kimse” olarak tanımlanırken yolculuk ise “ülkeden ülkeye veya bir ülke içinde bir yerden bir yere gidiş veya geliş, gezi, seyahat, sefer” olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük 1998: 2460).

Merkezine insanı yerleştiren ve bireyin his dünyasına kapı aralayan edebiyat; doğum, ölüm, ayrılık, kavuşma gibi birçok temayı çalışma alanı olarak belirlemiştir. Bireyin duygusal değişiminin en açık gözlemlenebildiği durumlar ise yol, yolcu ve yolculuk halidir.

Edebi Eserde Yol ve Yolculuk konulu bilimsel çalışmada, yol sözcüğünün kelime manasının farklı dillerde çok çeşitli anlamlarda kullanıldığını belirtir. Yol sözcüğüyle oluşan deyimler ve söz dizileriyle ilgili örnekler sunan Yılmaz, edebî eserlerde dilin imkânlarının artması nedeniyle anlamın genişlediğini ifade etmektedir (Yılmaz, 2013: 30).

“Yolcudan bağımsız yolculuk, yolcunun yürüdüğünden ayrı bir yol olabilir mi?” (Sert, 2011: 77). Yol, yolcuyu ve yolculuğu bir anlamda kaçınılmaz hale getirmektedir, yolcu ise yolun ve yolculuğun başlamasına adeta ivme katmaktadır. Kavramların birbirleriyle etkileşiminden kaynaklı bu durum hepsini bir arada ele almayı gerekli kılmaktadır.

Sözcük manası olarak baktığımız zaman “yolcu” kelimesi ise yolculuğa çıkmış yahut yolculuğa çıkmaya hazırlanan kimse şeklinde tanımlanabilir. Yol ve yolcu sözcüklerini birlikte kapsayan “yolculuk” kelimesinin karşılığı olarak da seyahat, gezi, herhangi bir araçla bir yere gidip gelme durumu ifade edilebilir. Bir başka açıdan yolculuk kavramı şu şekilde ele alınabilir.

“Yolculuk kavramı, yer ve zaman içerisinde bir yerden başka yere hareket halinde olma manası ifade ediyor olsa da aslında manevi olarak, bireyin mevcudiyetini terk edip adeta metafizik olarak

farklı bir boyuta taşınmasıdır. İnsanı yani yolcuyu olgunlaştıracak, onu değiştirip dönüştürecek olan seyahat oldukça zorlu, tehlikeli ve sıkıntı vericidir. Öte yandan yolculuk, insan var olduğundan bugüne daha öncekinin yürüdüğü ve kendinde tamamladığı, sonra geleninse ilk kez tecrübe ediyor zannıyla yine kendini bulmak adına devam ettirdiği seyr ü sülûk ün (manevi eğitim yolculuğunun) adıdır” (Erbay, Özbek, Eren, 2013: 1).

Yol, yolcu ve yolculuk doğum ve ölüm gerçeğiyle ete kemiğe bürünen temalar olarak düşünüldüğünde hiçbir insanoğlunun bu kavramları tecrübe etmemesi düşünülemez. İnsanoğlunun gerçeği arama maksadı devam ettiği müddetçe yolculuğunun da son bulması beklenemez. Yolculuk, bir hedef doğrusunda gerçekleşmektedir.

“Düşünce tarihimizde bir kök metafor olan yolda olmak kavramı, hakikatin peşinde, hakikati bilmek için çabalayarak, arayarak yolda olmak yahut anın kemâl ve huzurunu bulmaktır” (Jaspers: 31).

2.2. İmge

“Edebiyat güzel söz söyleme sanatı iken şiir de az sözcükle güzel söz söyleme sanatıdır. Az sözcük ile çok şey anlatması gereken şair imgeye başvurmak zorundadır. Bu yüzden imge şiirin vazgeçilmezidir” (Batumlu:2022).

“İmge sözcüğü imaj kelimesine karşın TDK tarafından uygun bulunan ‘im- (anlam yüklenilen)’ fiilinden türetilerek ‘imge’ haliyle dilimize yerleşen bir sözcüktür”. Şair, asıl kaynağı şiirinde, şiir zenginliğini imgede, imge de manasını okurda bulmaktadır. Bu zincir şiiri okuyandan şiiri yazana, şiiri yazandan da yine şiiri okuyana sirayet edecektir.

“İmgesiz sanat, özellikle de imgesiz şiir olmaz” (Todorov, 1995: 66). O halde şiir imgesiz yapılacak bir iş değildir demek hata olmayacaktır.

Şiirin manasını meydana getiren imgeler, bu mana ikliminin bir bütünü oluşturmaktadır. “Şayet ortamda şiirsel bir mana yoksa imgeden söz etmek faydasızdır. Şiirsel mana da varlık olarak bireyi dile getirir. Varlığın içerisinden konuşur. İmge bu anlamda varlığa nüfuz ettikçe anlam derinleşmekte ve şiir taçlanmaktadır” (Cengiz, 2005: 5).

“Ruh şiir niteliğinde olan imge ile canlılığını ortaya koyar. Böylelikle kendi varlığımızla ilgili hem dilin açtığı mümbit alanda hem de yaşadığımız dünyada nesnelere ilgili alanda kendimizi hür hissederiz. O imge ile yeni bir varlığa dokunuruz. Veya varlığa yeni bir şekil sunarız. Varlığı yeni olanaklar ile yeniden anlama imkânı elde ederiz. O zamana kadar göremediğimizi bize gösterir. Artık imgenin gücü bizim varlığımızın gücü olmuştur” (Bachelard, 1996: 13).

Gerçeklik bir imgenin temelidir. Bu sanat ve edebiyat için doğal bir süreçtir. Zira sanata dair her şey insanoğlunun ilkel dönemlerinden bu zamana kadar kullandığı özel bir iletişim alanıdır. Bilindiği üzere sözcükler kavramlara karşılık gelen nitelendirmelerdir.

“O halde sanat da maddi dünyanın kendisi kadar gerçekliğin bir parçasıdır. Bir imgeyi nesnel olarak var olan belli bir kavramla ilintisinden ayrı düşünmek mümkün değildir” (Suçkov, 2009: 11).

“Hayal gözün gördüğü kadar görmez, zira göz objelerin benzerlerini alır ve zihne taşır, zihin de imgeyi duyulara aktarır. Ancak hayal, hafızaya girmek dışında duyuların ötesine geçemez; hafızada durur ve eğer hayal edilen şeyin pek değeri yoksa orada ölür” (Mitchell, 2005: 152). Bu bağlamdan hareketle Özcan, bir söz ya da kelimenin imge olabilmesi için on bir madde sıralar. Bunlar:

1. Alışılmamış bağdaştırmalar,
2. Yan anlamdan yararlanma,
3. Duygu değerine içeren sözcüklerin kullanılması
4. Uzak çağrışımlara yol açan sözcüklerin kullanılması
5. Karşılaştırmalar
6. Eş anlamlı ve çok anlamlı sözcüklerden faydalanma
7. Ad aktarması
8. Sinestezi
9. İnsana ait organ isimlerinin kullanımı yolu ile ilgili organların, şiir tarihi içindeki geleneksel anlam bağından yararlanmak
10. Hayvan sembolizminden yararlanmak
11. Soyutun somutlaştırılması veya somutun soyutlaştırılması (Özcan:2003).

Doğan Aksan imgeyi, “şairin obje, olay ya da şahsı kendi fikir süzgecinden geçirerek aktarması” olarak tanımlamaktadır. Buradan şu yargıya ulaşmaktadır: “Kişi, gerçek halinin bir kopyası değildir” (Aksan, 2005: 2). Şerif Aktaş ise “imgeyi, geleneksel ve modern olarak ikiye ayırmaktadır” (Aktaş, 1986: 17). Bu anlamda ikisinin de imge üzerine tanımlamaları konuyu anlamak adına çok önemlidir.

Bu bilgilerin ışığında genel bir değerlendirme yapılacak olursa; imge, şairin nesnelere kendi mana âleminde yeniden yoğurduğu bir görüntüdür. Bu nedenle sözcüğün imge olarak karşılık bulduğu örüntü her şairde farklılık gösterebilir. Bununla birlikte aynı şairin değişik zamanlarda kaleme aldığı şiirlerde benzer kelime gruplarının farklı imgelere dönüşmesi normaldir. Zira insan zihni durağan değildir ve nesnelere vereceği anlam metne göre ya da şairin yaşantısı ile değişebilir. Bu da imgenin durağan olmadığını göstermektedir.

2.3. Metafor

Metafor sözcüğü eski dönemlerden beri izah edilmeye çalışılan bir kavramdır. Bu görüşler geleneksel ve modern olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Platon metafor kavramı anıldığında akla gelen ilk düşünürlerden biridir. Platon’a göre metafor, akli arka planda tutarak sözler vasıtasıyla görüntüyü öne çıkarmaktadır.

Platon’un akabinde Aristo metafor ile ilgili düşüncelerini açıklamış ve Aristocu bir geleneğin oluşmasına kapı aralamıştır.” Metafor, bir cinse ait mananın türe verilmesi, türün manasının ise cinse verilmesidir. Bu durum orantıya göre gerçekleşebilmektedir” (Aristoteles, 1987: 59-60). Geleneksel görüşün temsilcilerinden olan Kövecses ise geleneksel görüşü beş maddede özetler:

1. “Metafor, sözcüklerle alakalıdır, dile bağlı bir olgudur.
2. Metafor, retorik ve sanatı ilgilendiren bir bağlamda kullanılır.
3. Tanımı yapılan ve kıyaslanan iki varlığın benzerliğine dayanmaktadır.
4. Metafor, sözcüğün yerinde kullanımını ve özel bir yetenek gerektirir.
5. Bir söz sanatıdır, etkilidir, iletişimin olmazsa olmazıdır” (Kövecses, 2010: 9-10).

Metafor ile ilgili aktüel görüşlere sahip olan kişi Max Black’tir. Max Black, Metafor konulu bilimsel çalışmasında etkileşim görüşü isimli bir teoriden bahsetmektedir. Bu teori, esas olarak yedi fikirden müteşekkildir:

1. “Metaforik ifade, temel ve yardımcı olmak kaydıyla iki çeşit olgudan oluşur.
2. Bu olgular, varlıklar olarak değil varlıkların sistemi olarak adlandırılır.
3. Temel unsurun yardımcı unsurun niteliklerine ima ile ilişkilendirilmesidir.
4. Bu imalar yardımcı unsur klişelerini içerir fakat doğaçlamalar da içerebilir.
5. Metafor, temel unsurun özelliklerini ima ederek seçer, vurgular, düzenler.
6. Aynı sisteme bağlı sözlerdeki anlam değişimlerini kapsar.
7. Gerekli anlam değişmelerini sağlayan bir temel saptanmamaktadır” (Black, 1995: 291-292).

“Metafor köken olarak Eski Yunancadaki meta (üzerine) ve phrein (taşımak) sözcüklerinden gelmekte ve bir şeyin bazı yönlerinin diğerine taşınmasını ifade etmektedir” (Cebeci, 2019: 9-10). Metafor şeklinde belirtilen objeye yeni bir mana yüklenmiş olur.

Lakoff ve Johnson’un *Metaphors, We Live By* ismini verdikleri bilimsel çalışmasında, Metafor, bilişsel biçimde ele alınmış ve böylelikle ‘Kavramsal Metafor Kuramı’ isminde aktüel bir metafor biçimi ortaya çıkmıştır. Lakoff ve Johnson’a göre metafor, poetik bir hayal ve retoriksel bir aldatma değildir. Metafor, günlük yaşamda sadece dilde değil, fikir ve eylemde de var olabilmektedir. Onlara göre bireyin düşünme süreci, olgular sistemi metaforiktir (Lakoff & Johnson, 2015: 27-30) biçiminde ifade edilir.

Yolculuk temasını temellendiren şey hareket şemasıdır. Yolculuk kavramı ise “Hayat bir yolculuktur” metaforunun kaynağıdır. “Burada hayat ifadesi yolculuk kavramıyla eşleştirildiğinde, imgesiz şematige sahip bir kavram imgelem olarak yapılandırılmış görünmektedir” (Kövecses, 2010: 44).

Doğan Aksan, eserinde metafor için temelinde bir benzetme, bir varlığın sahip olduğu nitelikleri belirtmek için benzer nitelermelere sahip bir diğerinden faydalanma ve ona yaklaşma olgusu içinde olduğunu ifade etmektedir (Aksan, 2020: 79).

3. Yol Şiirleri

İlk olarak ele alacağımız şiirler “yol şiirleri” kapsamında değerlendirilen temaya ait olacaktır.

3.1. Ahmet Haşim- Yollar

Ahmet Haşim, Türk edebiyatı açısından önemli bir şairdir. Cumhuriyetimizin kuruluşunu görmüş, bu dönemin atmosferini solumuş şairlerimizdendir. Şiirlerinde çevresine ait gözlemlerini kendi fikir ve duygu süzgecinden geçirerek ifade etmektedir. Tema olarak şiirinde genellikle güz mevsimi, akşam vakti ufukta oluşan kızılık, ümitsizlik gibi kavramlara yer vermektedir. Bu nedenle ‘akşam şairi’ olarak da anılmaktadır.

Ahmet Haşim şiirlerinin yanı sıra deneme, fıkra ve gezi yazısı gibi diğer edebi türlerde de kalem oynatan önde gelen bir edebiyatçıdır. Nesirlerinde kullandığı dil sade ve anlaşılır bir dildir. Şiirlerinde ağır bir söyleyiş kullanmakla birlikte ahenk ve uyuma özen gösterdiğinden mısralarında müzikal bir tını hissedilmektedir.

Anlaşılmak kaygısı taşımayan şair, şiirinin duyulmasını ister onu sessiz bir şarkıya benzetir. Haşim ‘e göre dizelerdeki anlam ve ahenk birbirini tamamlayıcı bir nitelikte olmalıdır. Buradan hareketle yol şiirleri ile ilgili inceleyeceğimiz diğer bir şiir ise, Ahmet Haşim’in ‘Yollar’ isimli şiiridir.

YOLLAR

Bir lamba üzgünlüğü ile

Kısıldı altın ufuklarda akşamın güneşi;
Söndü göllerde ağlamaklı yansıması
Gecenin durgun geri dönüşü ile...

Yollar
Ki gider kimsesiz, boş, sonsuz,
Yollar
Hep birer sessizlik çizgisi oldu
Akşamın tozlu göğsünde

Onlar
Hangi bir hayal ülkesine gider,
Böyle sessiz ve kimsesiz şimdi?

Bezgin
Ve çekingen yine bir hayal yeli esiyor;
Bu esinti dalları bitkin ve güçsüz uyutur,
Sonra otları inletir,
Sonra ufkun kucağında ölür...

Ey yürek!
Seni öldürmesin bu akşam gölgesi,
İşte bir büyüleyici ve gizli el
Sana yıldızların aydınlığını indirdi.

Kuruldu işte uzaklıklar içinde, akşamın kızılığ
Bütün duygu tapınakları ve hayal tapınakları
Bütün insan umudunun bilinmeyen tapınakları...

Gün batımında bu sınırsız altın biçimler
Sanat ve düşüncenin sırçalarıyla yükselirler hep;
Büyük denizlere benzer eteklerinde sessizlik,
Sonsuz sessizlik, sınırsız sessizlik,
Bağışlama ve dileme sessizliği...

Bir el
Pencerelerde bir altın ışık yakıp indi,
Aktı sessizlik suyuna yıldızlar
Bütün sular altın titreyişlerle işlendi.

Ta öteden,
Şimdi altın gözleriyle ta öteden,
Üzgün ruhları kendinden geçmeye çağırır
Bütün insan umudunun bilinmeyen tapınakları.
Bütün coşku tapınaklarının soluk tanrıçaları
Birer birer iniyor, gözlerinde düşler,
Dudaklarında parlak ve çekingen titrer
Akşamın alçakgönüllü öpücüğü.

Soluk ve gölgeli yüzlerinde akşamın rengi
Bir duş coşkusu çizer:
Biri yorgun kırmızı göğe bakar,
Biri bir gölgenin baygın yürüyüşüyle
Durgun sulara sessizlik ve uyku içinde akar;
Bin uzak bir orgu
Dinliyor. Gölgelerde başı yere eğik,
Biri altın gözüyle, sanki,
Sana ey belirsiz ve olumsuz yürek
"Gel diyor

Ama
İniyor
İste gecenin acımasız karanlığı

Yollar,
Ah ey kimsesiz giden yollar,
Yolların ey üzünçlü sessizliği,
Bugünün inmeden keder gecesi,
Dilek ve duygu tapınaklarında sönmeden bu ışık,
Ölmeden onların tanrıçaları,
Ah gitmez mi, kimsesiz sessiz,
Yollar,
Ah gitmez mi susan çizgileriniz,
Şimdi altın gözleriyle, ta öteden
Ta öteden
Ruhların tasasını bir kendinden geçişe çağırır
Uzak ışık dolu coşku ve rüya tapınaklarına
Ki yer yer kapıyor verdiği sözün kapısını gölge (Haşim, 1983:140-145).

Ahmet Haşım'ın "Yollar" isimli şiirinde derinlemesine bir yol metaforu işlenmektedir. Şiirde yol metaforu bireyin hayal dünyasına ya da insanın kendi içine yapmış olduğu yolculuğu simgelemektedir.

Ferhat Uzunkaya, bu şiire yönelik şu tespitte bulunmuştur. "Yaşamın dinginliğinden bunalan bireyin zamana izdüşümü olarak karşımıza çıkmakta olan ve şairin bilinç veya bilinçaltı yöntemlerle yorumladığı bu şiiri, göstergebilim ve psikanalitik yöntemlerle yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir" (Uzunkaya:2013).

Şair bu şiirinde hayatın olağan akışına bir türlü uyum sağlayamadığını ifade eder. Karanlık duygusu şair için diğer şiirlerinde de olduğu gibi Yollar şiirinde de ön plana çıkmaktadır.

Şiirde derinlemesine bir yol metaforu işlenmektedir. Yol, özleme, arzuya ve sevgiliye giden süreçtir. Bu metaforu şair, öte düzen düzlemine yönelen bir araç olarak yorumlamaktadır. Zira yol, bireyi gitmek istediği yere götürür. "Ahmet Haşım 'in varmak istediği bu öte düzen anlayışının yolu maalesef kimsesiz ve sessizdir. Bu yer ütöpik bir hayal beldesidir" (Uzunkaya, 2013).

3.2. Abdülkadir Bulut- Yolum Düşünce Anamur'a

Edebi çevrelere şiir ile katılmıştır. Birçok dergide şiirlerinin yayınlanmasıyla birlikte tanınır olmuştur. Bu süre zarfı içerisinde şiir poetikası olgunlaşmıştır. Şiirlerinde özenle işlediği dil kurguları ve lirik mısraları ile dikkat çekmektedir.

Folklorik öğeleri bir konuşma formu içerisinde şiirine yansıtabilmektedir. Şair, şiirlerinin dayandığı toplumsal realiteyi şöyle ifade eder: "Benim hayatım, çizilen haritaya benzemektedir. Ve o harita üzerinde yoksul köyler düşünelim. O yoksul köylerde, yürürlükte olan şey açlıktır. İşte o açlığın hâkim olduğu köylerin birinde bir eğitimci olduğuma göre, benim yazı yazmam bazı koşullara bağlı olmalıdır. Bunlardan biri toplumsal devinimlerdir" (Akt. Yalçın, 2011, s. 249) diye belirten şair bunları mısralara aktarırken, "devrimci bir öze, devrimci bir öfkeyle" ulaşmak isteğini vurgulamıştır.

Cemal Süreya, şair için şu ifadeleri kullanmıştır: 'her şeyi bir türkü kıvamında, bir türkü tadında eritiyor. Yerel görüntülere, durumlara dayanıyor. Oradan soylu imgeler yaratıyor. Ahmet Arif'i seviyor. Eskiden daha mı çok seviyordu? Kasabalı bir Lorca. Her şiirinde şiir var" (Süreya, 1982: 81).

Abdülkadir Bulut, yaşadığı coğrafyanın yerel kültürel değerlerini şiir diline aktarabilmeyi başarmış ozanlardan biridir. Aşağıda yer verilen şiiri yol temasının örneklerinden biridir.

YOLUM DÜŞÜNCE ANAMUR'A

Yolum düşünce Anamur'a

Havalar yağar eser de olsa

Elini kulağına götürerek

Uzun hava çeken köylüleri

Dinlemeliyim mutlaka

Yolum düşünce Anamur'a

Göğüs kılları yenice yürümüş

Mısır sulayan delikanlılarla

Ayaküstü bir şeyler konuşmalıyım

Tarlalara akan sulara

Bakarak

Yolum düşünce Anamur'a

Kökleri dahi sökülerek yakılan

İlgın ağaçlarının duruşlarından

Bir şeyler katmalıyım hayatıma. (Bulut, 1987: 92)

Ozanlığın bir kazanımı olarak düşünebileceğimiz bu mısralarda yerel motifler dikkat çekmektedir. Şairin dili türkü kıvamında yöresel unsurlarla dile gelmektedir. Yöreye ait gözlemler şairin yolda olduğuna dair önemli bir kanıttır. Yol demek bir anlamda gözlem yapmaktır. Memleketinden esintiler içeren mısralarla yol temasını gözler önüne seren bir eserdir.

4. Yolcu Şiirleri

Bu bölümde yolcu temalı şiirlere yer verilecektir.

4.1. Abdülkadir Budak- Babam ve Yolcu

Ataol Behramoğlu şairle ilgili; kısa mısralardan oluşan şiirlerinin Necatigil'den izler taşıdığını bununla birlikte, son yıllarda yayınladığı eserlerde ulaştığı lirik yoğunluğu takip eden fikri özgünlükleri, imge ve mecaz zenginlikleri ile günümüz şiirinin öncü şairleri arasında yer aldığını ifade etmektedir (Behramoğlu, 2001: 683).

Şiir hakkında sürekli kafa yormakta ve kendi poetikasını geliştirmeye çalışmaktadır. Abdülkadir Budak şiirlerinde genellikle fert gerçekliklerine yer veren şairlerdendir. Aşağıda Babam ve Yolcu şiiri ele alınmıştır.

BABAM VE YOLCU

Babamdı içimdeki yolculuklardan biri

Uçuruma çıkmasını hangi oğul isterdi?

Hadi ben hayırsızım, raydan çıkmış trenim

Daha acısı baba, yolcu da benim! (Budak, 2000: 61)

Abdülkadir Budak'ın şiirlerinde, Babam ve Yolcu şiirinde de görüldüğü üzere ta çocukluktan getirdiği ve geçmişteki yaşanmışlıklarına karşılık gelen ya da yaşam serüveni içerisinde meydana getirdiği kişisel etkenler ön plana çıkmaktadır. Yolcu metaforu ile imlediği bu mısralarda içine doğru bir arayışın temel felsefesi gizlidir. Yolcu raydan çıkan çocukluğuna gitme eğilimindedir.

4.2. Ahmet Erhan- Yolcu

Ahmet Erhan, seksenli yılların hemen başlarındaki toplumcu şiirin temsilcileri arasındadır. "Erhan'ın kişiliği ne kadar huzursuzsa, şiir biçimi bir o kadar sakin, geçmişe saygılı, okuru hissedebilen, onun elinden tutabilen bir şiirdir. Seksen öncesini sonrasına bağlayan çok önemli bir şiirdir"(Tunç, 2013: 21).

XXXIII

YOLCU

Akdeniz kazan,

yüreğim kepçe
dönüp, dolaşıp durdum
turuncu sokaklar
boyunca.
Elimde bir mavi
çiçek kaldı.
Ben soldum,
o solmadı. (Yolcu, 1984:169)

“Şaire göre vicdan kavramı şiirin bir parçası olarak toplumu yansıtmalıdır. Hayatla etik ve estetik açıdan bir bağlantı kurmanın gerekliliğini belirten Erhan için şiir, kişiselliği içerirken aynı zamanda öteki insanlara karşı da duyularını kapatmamalıdır “(Erhan, Söyleşi, 2007: 31).

Yolcu şiirinde şair, yaşantısının bir parçasını mısralara dökmüştür. Gezgin bir ruhla çıktığı yolculuktaki bir sevgili arayışını şiirinde kaleme almıştır. Yolcu metaforu bağlamında okura hitap etmektedir.

5. Yolculuk Şiirleri

Çalışmamızın bu kısmında yolculuk temalı şiirler incelenecektir.

5.1. Abdurrahim Karakoç – Yolculuk

Şiire olan ilgisi küçük yaşlarda başlayan şair ilk yazdığı şiirleri çığlık dönemi olarak nitelendirmiş ve onları yakmıştır. Dedesinden kaynaklı Türk halk şiirinin etkisinde kalmış ve gönlüne şiir ateşi bu şekilde düşmüştür. Zengin kültürel donanımı olan ailede klasik edebi döneme ait şairlerin divanları da Karakoç’un yol gösterici eserleri olmuştur.

İlk yayınladığı şiirler, mektup formunda birbirini tamamlayan 22 şiirden müteşekkildir. Uzun yıllar köyde yaşaması köy hayatına ve köylüye dair iyi gözlemler yapmasını beslemiştir. Bu durum Anadolu gerçeğini şiirlerinde birebir aktarmasına yol açmıştır.

Siyasi hicivleri, sosyal düzene karşı geliştirdiği yergi dili mısralarında toplumsal meselelere kayıtsız kalamadığını göstermektedir. Söyleyişindeki samimiyet mısralarda okurun kendinden bir şeyler bulmasını sağlamaktadır. Sözcükler adeta doğaçlar gibi dilinden dökülmektedir. Dili yalın, sade ve berraktır. Halk şairlerinin etkisindedir ve şiirlerinde lirik söyleyişler duyulmaktadır.

Şiirin gelenekten beslenmesi gerektiğini düşünen şair, evrensel şiir formunu da es geçmemektedir. Şiirin milli temalardan beslenerek evrensele ulaşabileceği fikrindedir.

YOLCULUK

Aylar tepe, yıllar dağ zincirleri
Zirveler aşarsın haberin olmaz.
Dur-durak bilmeden doğuştan beri
Mezara koşarsın haberin olmaz.

Emanete 'benim' diye bakarsın
Boş kalınca suya kazık çakarsın

Sırat köprüsünde yatar kalkarsın
Ateşe düşersin haberin olmaz.

Salıncak kurarsın mor bulutlara
Körpe tay bağlarsın kör umutlara
Muhkemdir kulluğun canlı putlara
Kiblesiz yaşarsın haberin olmaz.

Yokluğa mı, sonsuza mı yolcusun
Yollar tehlikeli, Allah korusun
Koca kâinata bir damla su'sun
Kaynarsın, taşarsın haberin olmaz (Karakoç:2018).

Şair kaleme aldığı bu şiirde dünya yolculuğunu dile getirmektedir. Yolculuk her ne kadar maddi anlamda düşünülse de bir o kadar manevi bir izlek olarak da şairlerin dizelerinde karşımıza çıkabilmektedir.

Karakoç, bu şiirinde insanın ikilemini konu edinmiştir. Bu öyle bir ikiliktir ki insanın kendi rotasını ne şekilde belirleyeceği şairin mısralarında sorgulanmaktadır. Yokluğa mı, sonsuza mı yolcusun kalıbı insanın dünya hayatındaki tercihlerini gözden geçirmesi gerektiğinin ifadeleridir.

Şairin dini duyguları ağır basan bu şiirde, hayatın gelip geçiciliği, insanın acizliği ve öte dünya algısı yolculuk metaforu ekseninde okura aktarılmaktadır.

5.2. Ahmet Ada – Yolculuk

Şair, şiirlerinde söyleyiş olarak toplum tarafından anlaşılma ister. Biçimden ziyade içerik şair için daha önemlidir. Halk şiirine ait geleneksel izler ve taşra insanları şiirlerinin ana unsurlarını oluşturmaktadır. İmgelerden genel itibarıyla kaçınmaktadır.

Şiirde olgunlaştığı dönemlerde çok seslilik ön plandadır. Şiirin biçim yönüne de önem vermeye başlamaktadır. Şiirlerine felsefi düşünce derinliği katmaktadır. Şiirin kayda değer şekilde dil ve fikir işçiliği olduğunu vurgulamaktadır.

Ahmet Ada, şiiri "dünyada olmak" sorunsalı içinden yaşayan bir şairdir. Hüzün, zaman, acı, doğa, ölüm gibi temalar onun şiirinde yer verdiği unsurlar arasındadır.

YOLCULUK

gittin mi, bir sonraki yolculuk
sonbahara, geldin mi bir tenhalığı
sızdıran ağaçlara, şimdi orda
dur, yapraklarını döküyor hepsi

ne yapsak yapraklarını döküyor
gittikçe yaklaşıyor son yolculuğa
bir vakit mi tükeniyor, bıraktığın

gibi kalmıyor, yolculuk günbatımına

şimdi ne yapsak nasıl durdursak
geçen zamanı, havalar da soğuyor,
hüzünlü bir solgunluğa akıyor
ölümle anlatılan bir yolculuk

gittin mi, uzaklar çağırıyor
ve sedir ağaçlı dağ etekleri
geldin mi, sayılmıyor yolculuk
çünkü yiten zaman ve göç günleri

ne demiştim, yolculuk yaşamak
eğilimi, gittin mi kuşlarla konuşur
dağlar, geldin mi yaz başlıyor
bir yaprağın bir yaprağa söylediği (Ada, 2003: 232).

Ahmet Ada bu şiirinde sürekli devinim halinde devam edegelen bir zamanın parçalarını yolculuk metaforu üzerinden işlemektedir. Nasıl ki yolculukta sürekli bir akış vardır aynı o şekilde de şiirin mısraları birbirini takip eden bir zincirleme ile devam edegelmektedir. Yaşam başı ve sonu olan bir serüvendir. Yolculukta bir şekilde başlayacak ve sonunda nihayete erecektir.

6. SONUÇ

Şiir, duygu ve düşüncelerimizi az ve öz sözcükle dile getirdiğimiz edebi bir türdür. Sözcüklere yüklediğimiz farklı anlamlar ve çağrışımlar sayesinde duygularımız şiirde apaçık bir biçimde dile gelir. Şair kelimelere yeni manalar yüklerken bunları imaj/imge, metafor kullanarak dilin zenginliğini gözler önüne serer. Bu zenginlik her bir şairin kaleminde farklı renklere bürünüp çeşitlenebilir. Ortaya çıkan bu mozaik de dilin gücünü, etkisini, anlaşılabilirliğini en iyi biçimde sergiler.

Bu çalışmada Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde yol, yolcu ve yolculuk kavramları altı şiir üzerinden ele alınmıştır. Öncelikle şiir ile ilgili temel kavramlar ve tanımlamalar izah edilmiş olup ardından Türk şiirine dair bir genel değerlendirme yapılmıştır. Örnekleri sunulan şiirler ise dönemin başlıca şairlerinin eserleri olup yol, yolcu ve yolculuk şiirleri olarak kategorize edilmiş ve incelenmiştir. Bu sınıflandırma şairin zihin dünyası ve kişiliğinin, yaşamış olduğu toplum ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğu ve bu durumun yine şairin eserinde çıkılan yolculuğun sebebi, maksadı ve sonucu ile ne denli özdeşleştiği fikrinin adeta bir beyanı olduğu görülmüştür.

Bilimsel çalışmamızda da belirtildiği üzere Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinde yol, yolcu ve yolculuk farklı yönleri ve çeşitli şekilleriyle edebi eserlerin içeriğinde yer bulmuştur. Tezimizdeki bilgilerden hareketle edebi eserlerde “yol, yolcu ve yolculuk” temasını kavrayabilmek için ilk olarak; dilimizin gündelik yaşamdaki kullanımına göz atmak gerekir. Zira konuşulan lisan insanın gündelik hayatındaki somut ve soyut kapsamda, his ve fikirlerine karşılık gelen mevcut hali ile kişinin karşısındakine verdiği seslerden ibarettir. Mevzuya bu cepheden baktığımızda da şiir metinlerinde irdelenmeye çalışılan “yol, yolcu ve yolculuğun” kişinin akıl ve duygu dünyasındaki düşüncelerinin bir metafor olarak dizelere dökülmesinden ibaret olduğu göze çarpmaktadır.

Yol, yolcu ve yolculuk fikri insan faktörünü merkeze alan bir olgu etrafında gelişmektedir. Ana duygusu insan odaklı bir imgeden gelişen yol, yolcu ve yolculuk şiirlerini incelerken de şiir poetikası yine aynı kavramlar üzerinde durularak izah edilir. Bu noktada insanoğlunun yazılı ya da sözlü her türlü edebi yapıtının odak noktasının içinde esasen bir yolculuk gizlidir. Farklı bir şekilde ifade edecek olursak; yolculuk, şiirsel imge bakımından edebi bir eseri özgün kılan bir formla şaire dilin sınırsız imkânlarını sunmaktadır.

Sözlü gelenekten bugüne kadar edebiyatın hem sözlü hem de yazılı eserlerinde kendine yer edinen yol, yolcu ve yolculuk temalarının Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde de şairler tarafından kaleme alındığı bir gerçektir. Bilimsel çalışmamızda örneklerine yer verdiğimiz yol, yolcu ve yolculuk temalı şiirlerde sürekli bir devinim, hareket, aksiyonun yanı sıra içe dönüş, kopuş, ölüm, kurtuluş, yalnızlık, kaçış gibi metaforlar da şiirimizin içinde yer bulmaktadır. Aslında şair bir yolculuğa çıkmakla yeni bir dünya tasavvuruna giriş yapmaktadır.

Bu çalışma ile birlikte yolculuğun sebebi, maksadı, şekli her ne olursa olsun nihayetinde yolcunun değişime uğraması vazgeçilemez bir hakikat olarak belirlenmiştir. Yol, yolcu, yolculuk temalarının etkisi ile süreç değişim, farklılaşma, yeniliğe açılım, yerleşik düzenden uzaklaşma ve ayrışma gibi bir noktaya tekâmül etmektedir. Bu tespitten yola çıkarak ortaya konan bu araştırmanın neticesinde değişimin ve dönüşümün yol, yolcu ve yolculuk kavramları ile geliştirdiği bağ en kapsamlı bir biçimde vurgulanmıştır.

Temanın içeriği çok geniş kapsamlı olduğundan çalışmamız, şiirlerinde yol, yolcu ve yolculuk kavramına yer veren şairlerden bir kısmı dâhil edilerek sınırlandırılmıştır. Tezimizde nitelikli bir bilimsel eser ortaya çıkarmak amacıyla çalışmamızın kapsam olarak çok dağınıklık göstermemesine dikkat edilmiştir. Tezin çalışma alanına uygun ve bu kapsamı en iyi yansıtan şiirlere yer verilmesine özen gösterilmiştir. Buradan hareketle alan yazında bir eksikliğe katkıda bulunmak açısından önemli bir yer tutmakla birlikte bundan sonra bu kapsamda çalışılacak tezlere ışık olması bakımından edebiyat yazımına fayda sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Ada, A. (2003). Gökyüzünün Fıskiyesi. Mersin: Isık Yayınları.
- Ahmet, H. (1983). Bütün Şiirleri, Haz. Asım Bezirci. İstanbul: Can Yayınları, 140-145.
- Aksan, D. (2006). Şiir Dili ve Türk Şiir Dili. İstanbul: Engin Yayınları.
- Aksan, D. (2020). *Anlambilim Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. (1986). *Edebiyatta Üslup ve Problemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aristoteles (1987). *Poetika*, Çev. İ. Tunalı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Armağan, B. (2013). "Aslı Erdoğan Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri". Trabzon: KATÜ SBE.
- Bachelard, G. (1996). *Uzamanın Poetikası*. Çev. Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Batumlu, E. (2022). *Türk Edebiyatında Matematik İmgesi*. Yüksek lisans Tezi, Hitit Üniversitesi.
- Behramoğlu, A. (2001). Modern Türk Şiirinin İki yüzyılı 1950'lerden 2000'lere Büyük Türk Şiiri Antolojisi 2. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Black, M. (1995). "Metaphor," *Proceedings of Aristotelian Society, New Series*, C. 55., 273-294.
- Budak, A. (2000). *Ahşap Anahtar*. İstanbul: Can Yayınları.
- Bulut, A. (2010). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: E Yayınları.
- Cebeci, O. (2019). *Metafor ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Cengiz, M. (2005). *İmge Nedir?* İstanbul: Şiirden Yayınları.
- Cengiz, M. (1995). *Şarkılar Kitabı*. İstanbul: Papirüs Yayınları, 35.
- Cengiz, M. (1997). "Sina Akyol". Cumhuriyet Kitap, 405. 20 Kasım 1997.
- Çakmakçı, O. (1995). *Birhan Keskin'le Konuşma*. Göçebe, 1.
- Demiryürek, M. (2013). Kurgusal metinlerde ikinci kişili anlatıcı ve bakış açısı. FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, (2), 119-139.
- Erbay, N., & Özbek, E. (2013). Mistik ve Metafizik Bağlamda Bir Yolculuk Üçlemesi: Hüsn ü Aşk-Hacımın

- Yolu-Simyacı. Turkish Studies, 8 (1). 1355-1374.
- Erhan, A. (1984). Toplu Şiirler. İstanbul: Can Yayınları.
- Erhan, A. (2007, Nisan). Söyleşi. (A. Şahin, Röportaj Yapan) Varlık.
- Jaspers, K. (1986). *Felsefe Nedir?* Çev. İ. Zeki Eyüboğlu. İstanbul: Say Yayınları.
- Karakoç, A. (2012). Bütün Şiirleri. İstanbul: Kadim Yayınları.
- Kövecses, Z. (2010). Metaphors of Anger, Pride, and Love: A Lexical Approach To The Structure Of Concepts, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Mitchell, W.J.T. (2005). İkonoloji/İmaj, Metin, İdeoloji, Çev. Hüsamettin Arslan. İstanbul: Paradigma.
- Sert, İ. (2011). *Yolculuğun İşaretleri*. Ankara: Hece Aylık Edebiyat Dergisi (Gezi Özel Sayısı), Hece Yay. C. 15, 174/175/176
- Suçkov, B. (2009). *Gerçekliğin Tarihi*, Çev. Aziz Çalışlar. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Süreya, C. (1982). Günübürlük. İstanbul: Adam Yayınları.
- TDK. (2019). Büyük Türkçe Sözlük, Erişim tarihi: 11 Aralık 2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Todorov, T. (2008). *Poetikaya Giriş*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Tunç, F. (2013, Eylül-Ekim). *Hayat Başın Sağ olsun*. Sözcükler, 21.
- Uzunkaya, F. (2013). *Ahmet Haşim'in "Yollar" adlı Şiirinde Öte Düzen Aşkını*. Turkish Studies. 8 (9). 2513-2521
- Yalçın, M. (2011). "Bulut, Abdülkadir". Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansk. C.I, İstanbul: YKY.
- Yılmaz, A. (2011). *Orhan Veli'de "Kaçış"*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (1).
- Yılmaz, O. (2013). *Edebi Eserde Yol ve Yolculuk, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum ve kuruluş arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Bu çalışma etik kurul izninden muaftır.

Katkı Oranı: Bu makale tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

EXAMINATION OF PERSONALITY DISORDERS ON NATIONAL NEWS WEBSITES IN TERMS OF STIGMATIZATION**Merve KARABURUN***
Burcu TÜRK****ABSTRACT**

Societies consider the media as an important source of information on psychological disorders. Evaluated from this perspective, the content of news in the media may contribute to an increase in stigmatization. This study aims to examine the news related to personality disorders on the most traffic-receiving news websites in Turkey in terms of stigmatization. The content analysis method was employed in this research. Relevant news between January 1, 2019, and January 1, 2023, were included and evaluated. The news was segregated by researchers into four main themes: informative, crime-related, culture/art/events, and entertainment) based on similarities in content. In terms of stigmatization, the news content was assessed under headings such as murder, violence, threat/harassment, and others (deception, fraud, self-harm). The news content scanned in four media outlets between 2019 and 2023 was classified as negative or neutral. 54.26% of the news was negative, while 45.74% was neutral. According to the data, 54.26% of the news was negative, while 45.74% was neutral. The utilization of murder was observed in 20.00% of news articles with negative content, while violence was present in 25.71% of such articles. Among the negatively toned news, 20.00% was associated with murder, 25.71% with violence, 18.57% with threat/harassment, and 35.72% with other forms of stigmatization (deception, fraud, self-harm). In 60.00% of the news, the person's photograph was included, while 54.29% included the person's name. These statistics suggest that these topics were employed to stigmatize certain individuals or groups. Photographic representations of individuals were employed in 60.00% of the news articles, while the mention of individuals' names was seen in 54.29% of the news articles. Considering the scope of the issue and the stigmatizing content in the media, these results support the need for strong national and international alliances against stigma to coordinate the linguistic content in the news.

Keywords: Stigmatization, Personality Disorders, Media, Psychopathology.**ULUSAL HABER WEB SİTELERİNDE KİŞİLİK BOZUKLUKLARININ DAMGALAMA AÇISINDAN İNCELENMESİ****ÖZET**

Toplumlar medyayı psikolojik bozukluklarla ilgili bilgi edinmede önemli bir kaynak olarak kabul etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde medyadaki haber içerikleri damgalamanın artmasına neden olabilir. Bu çalışmada Türkiye'de en çok trafik alan haber sitelerinde kişilik bozukluklarına ilişkin haberlerin damgalama açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. 01.01.2019 ile 01.01.2023 tarihleri arasındaki ilgili haberler araştırmaya dahil edilerek değerlendirilmiştir. Haberler, içerik bakımından benzerliklerine göre ayrıştırılarak araştırmacılar tarafından dört ana tema (bilgilendirici, suçla ilgili, kültür/sanat/etkinlik, magazin) altında gruplandırılmıştır. Damgalama açısından haber içerikleri cinayet, şiddet, tehdit/taciz ve diğer (aldatma, dolandırıcılık, kendine zarar verme) başlıkları altında değerlendirilmiştir. 2019-2023 yılları arasında dört medya organında taranan haberlerin haber içerikleri olumsuz ve nötr olarak sınıflandırılmıştır. Haberlerin %54,26'sı olumsuz, %45,74'ü ise nötr içeriklidir. Olumsuz içerikli haberlerin %20,00'si cinayet, %25,71'i şiddet, %18,57'si tehdit/taciz, %35,72'si diğer (aldatma, dolandırıcılık, kendine zarar verme) açısından damgalama ile ilişkili bulunmuştur. Haberlerin %60,00'inde kişinin fotoğrafı, %54,29'unda kişinin adına yer verilmiştir. Sorunun kapsamı ve medyadaki damgalama içerikli haberler göz önüne alındığında, bu sonuçlar, haberlerdeki içeriksel dili koordine etmek için güçlü ulusal ve uluslararası damgalama karşıtı ittifaklara ihtiyaç olduğu görüşünü desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Damgalama, Kişilik Bozuklukları, Medya, Psikopatoloji**1. INTRODUCTION**

The term "stigma" conveys a negative connotation, implying a sense of humiliation and disdainful behavior towards an individual or event, sometimes associated with wounds or scars. Stigma can be defined as

* Öğr. Gör. Dr. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, mervekaraburun@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4589-5069.

** Dr. Öğr. Üyesi. Haliç Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, burcuturk@halic.edu.tr ORCID: 0000-0003-3290-5886.

a manifestation of shame and humiliation that serves to label an individual, highlighting their divergence from societal norms and thus leading to diminished worth, undesirability, and discriminatory treatment of the branded person. It is based on negative beliefs and prejudices (Taşkın, 2007:17; Avcil, Bulut, & Hızlı Sayar, 2016:176). The history of stigma is as old as human history. In the past, it was seen that people were stigmatized because of leprosy, cancer, tuberculosis, AIDS, epilepsy diseases. Today, it is possible to say that individuals with mental disorders are the ones who are most exposed to stigma in all societies (Taşkın, 2007:17; Çam & Çuhadar, 2011:136; Avcil, Bulut, & Hızlı Sayar, 2016:177; Bekiroğlu, 2021:595).

It is seen that society has negative beliefs, attitudes, and behaviors, even if they do not have any experience with individuals with mental disorders. Having a mental disorder is seen as weakness, deficiency, and inadequacy in society. It is thought that people with mental disorders are dangerous and can never live in harmony with other people. In this regard, individuals with mental disorders do not seek treatment or may discontinue treatment, and both themselves and their families may be adversely affected. Therefore, it is of great importance to understand the causes and effects of stigma with such devastating consequences (Avcil, Bulut, & Hızlı Sayar, 2016; Bekiroğlu, 2021:595). Diagnosis of the disease, symptoms, severity of symptoms, hospitalization, lack of social support, sociocultural structure, education level of the people around, and knowledge and awareness level of individuals in society about mental disorders are among the factors affecting stigmatization (Bekiroğlu, 2021:596).

Understanding the psychological and social processes by which symbolic communication affects human cognition, emotions, and actions is essential due to the significant impact of the media on society (Bandura, 2009). The mass media have the capacity to incite, elicit emotional reactions, and perhaps alter aggressive inclinations, among several other psychological states. The term "mood" is commonly used when discussing the media as a whole. Individuals select their media consumption based on their present emotional or mood conditions and their anticipations of how the media will impact or modify those conditions. Viewers desire to experience emotional impact, and the mass media is specifically designed to fulfill this desire (Saddiqi & Silab, 2023:59). There are many studies indicating that media technologies and content influence the user's behaviors, perspectives, and values (Winston, 1998; Battin, 2017). These technologies have the potential to alter our time management, political and historical perceptions, and cultural values (Gillespie, Boczkowski & Foot, 2014:21; Bolin, 2012). Bernstein&Adorno (1991) argues that mass culture generally distracts our attention and is designed to hinder our processes of self-understanding and distance us from comprehending sociological and political realities. According to McLuhan (1963), the technological tools used carry a message in themselves, and the way they are used can create effects on individual, social, and cultural levels. Media is also concerned with how the message is perceived as it is being conveyed. Thus, the viewer's relationship with the communication medium is determined and their behavior is shaped accordingly (Gecer, 2019:417). In addition, it is seen that the media plays an important role in the attitudes and behaviors of individuals, as they have a strong persuasion and direction effect (Açıkgöz & Akkuş, 2018:142).

Societies accept the media as an important source for information about psychiatric illnesses. In this context, newspapers, television, and magazines are among the most frequently consulted news sources. Newspaper and television news are considered to be influential sources with higher credibility and reliability (Ayhan & Seki Öz, 2020:2786). While it may be beneficial for accurate information about mental disorders and reducing stigma, in practice, it is seen that news that contains misinformation and interpretations that may lead to stigmatization and a negative attitude is published (Açıkgöz & Akkuş, 2018:2786; Asan, 2019:201).

Considering the studies conducted to determine the role of the media in the process of beliefs, attitudes, and stigmatization regarding mental disorders, for example, McCrae, Sharif, & Norman (2019) found that one quarter of the articles are likely to reinforce negative attitudes, according to their analysis of articles obtained from online newspaper sources in Saudi Arabia. In addition, it was seen that the theme of dangerousness was

included in one-third of the articles, and people with mental disorders were portrayed as violent, unpredictable, and a danger to their society (McCrae, Sharif, & Norman, 2019). In another study, Anderson et al. (2018) found articles on mental health in newspapers in England between 2008 and 2016, and because of the content analysis, they found that the evaluations of all diagnoses except schizophrenia were anti-stigmatizing rather than stigmatizing. Since studies on the subject have not been adequately researched on personality disorders, this research aimed to understand the stigmatization processes of the media associated with personality disorders.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

Stigmatization

The concept of stigma was first introduced by Erving Goffman in 1963. The author characterized stigma as a quality or trait that leads to the devaluation, contamination, or perception of shame or dishonor towards an individual. The subsequent research conducted in this field has been shaped by the contributions of Goffman, and the notion of stigma has been extensively examined across various contexts and cultures. The perception of stigma is significantly shaped by cultural and environmental value systems, which exhibit variations both temporally and spatially. Nevertheless, most scholars concur with Goffman's fundamental conceptualization, which delineated the primary components of stigma, including labeling, stereotyping, social exclusion, prejudice, ostracism, lack of knowledge, loss of social standing, diminished self-worth, reduced self-efficacy, marginalization, and discriminatory practices (Corrigan, Watson & Barr, 2006).

The concept of mental health stigma can be described as the act of stigmatizing, socially disapproving, or disparaging those who are experiencing mental health issues (Goffman, 1963:546). The existing body of literature encompasses various dimensions or categories of stigma pertaining to mental health, which encompass self-stigma, public stigma, professional stigma, and institutional stigma. Self-stigma, also known as internalized stigma, pertains to the adverse sentiments that an individual holds towards their own mental condition (Corrigan, Powell & Rüsçh, 2012:382). The presence of self-stigma has been found to be associated with negative consequences, including limited utilization of therapy, feelings of disempowerment, diminished self-confidence, and a decline in overall quality of life (Corrigan, Druss & Perlick, 2014). Public stigma is characterized by the presence of unfavorable attitudes towards individuals with mental illness, which are commonly held by the general population (Corrigan, Powell & Rüsçh, 2012:382). These sentiments are frequently rooted in ignorance, fear, and prejudice. Perceived stigma, a concept closely associated with public stigma, refers to an individual's subjective perception of societal attitudes towards mental illness. Previous studies have provided empirical evidence regarding the notable influence of public stigma, namely in the form of employment and public agency discrimination (Livingston, 2013). Professional stigma refers to the phenomenon where healthcare professionals possess stigmatizing attitudes towards their patients. These attitudes are frequently rooted in fear or misconceptions surrounding the causes and symptoms of mental illness. Additionally, professionals may also encounter stigma from the public or other healthcare professionals due to their association with stigmatized individuals (Ahmedani, 2011:2). The issue of professional stigma is a matter of significant importance due to its potential impact on the provision of care and treatment for individuals with mental illness (Ahmedani, 2011:2). This stigma can extend to the treatment of physical disorders as well, thereby potentially compromising the overall well-being and recovery of these individuals (Livingston, 2013:4). In conclusion, institutional stigma pertains to the policies and cultural norms inside an organization that foster unfavorable attitudes and beliefs towards individuals who are stigmatized, including those with mental health issues (Ahmedani, 2011:2; Corrigan, Powell & Rüsçh, 2012:383). The perpetuation of stigma can also be strengthened through legislative frameworks, public policy, and professional practices, resulting in its profound integration into society (Livingston, 2013:26).

Personality Disorders

Personality disorders refer to a classification utilized to describe prevalent physiological, psychological, and spiritual attributes. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V (DSM-V) developed by the American Psychiatric Association (APA), personality disorder is characterized as a chronic maladaptive pattern of behavior and rigid disposition that is accompanied by personal distress or impairment in social and occupational functioning. Individuals diagnosed with personality disorders have difficulties in their interpersonal interactions and demonstrate an elevated propensity for engaging in self-harming behaviors, including suicide attempts and acts of harm towards their immediate surroundings (APA, 2015:645).

Personality disorders are categorized into three clusters, namely Cluster A, Cluster B, and Cluster C. Cluster A is distinguished by individuals who exhibit peculiar and idiosyncratic traits, encompassing the diagnostic categories of paranoid, schizoid, and schizotypal personality disorders. Personality disorders within this cluster are assessed within the spectrum of schizophrenia. Cluster B is distinguished by individuals who exhibit highly emotional and volatile personalities. This cluster include personality disorders such as antisocial, borderline, histrionic, and narcissistic personality disorders. Cluster C personality disorders are distinguished by individuals exhibiting anxious and scared personality traits. This cluster encompasses personality disorders such as withdrawn, addicted, and obsessive-compulsive personality disorder (APA, 2015:646).

3. METHOD

Research Design

In this study, a content analysis method was used to examine the news about personality disorders in terms of stigmatization on the news websites that receive the most traffic in Turkey. Content analysis is a scientific approach that allows for the objective and systematic examination of oral, written, and other materials (Tavşancıl & Aslan, 2001:27). The purpose of content analysis is to determine the presence of words or concepts within a text or text group. (Büyüköztürk et al., 2008:270). It is also defined as summarizing the basic messages in the content of written texts (Coken, Marion & Morrison, 2007).

Data Collection

The data for the study were obtained from the most heavily trafficked news websites (Hürriyet, Sabah, and Sözcü) based on similar web data measuring the traffic and performance of the websites, and the related news between January 1, 2019, and January 1, 2023 was included in the research and evaluated using keywords. Keywords used in the study were "paranoid personality disorder", "schizoid personality disorder", "schizotypal personality disorder", "histrionic personality disorder", "borderline personality disorder", "narcissistic personality disorder", "antisocial personality disorder", "obsessive-compulsive personality disorder", "avoidant personality disorder" and "dependent personality disorder".

Data Analysis

A total of 129 news items were accessed using keywords. The year of the news, the website where the news is given, the negative or neutral emotional aspect of the news, and if there is a person who is the subject of the news, whether their picture or image is shared or not, were evaluated. The news has been categorized as information-oriented, crime-related, culture-arts/event content, or magazine. In terms of stigmatization, the news contents were evaluated under the headings of murder, violence, threat or harassment, and others (deception, fraud, and self-harm). The news about violence is only about physical violence. Stigmatization was evaluated according to Link and Phelan's (2001) theoretical approach. Accordingly, when the news separates, labels, explains the differences in terms of negative features, and expresses class differences and loss of status through personality disorders, it is considered stigmatizing news.

4. FINDINGS

Table 1: Findings Related to the Year of Publication of the News

Year	n	%
2019	36	27,91
2020	34	26,36
2021	27	20,93
2022	32	24,80
Total	129	100

According to the distribution of data regarding the publication year of the news, it was determined that 27.91% of them were published in 2019, 26.36% in 2020, 20.93% in 2021, and 24.80% in 2022.

Table 2: Findings Related to the News Broadcast Category

Category	n	%
Informative	75	58,14
Crime Related News	32	24,81
Culture-Art-Event	9	6,97
Magazine	13	10,08
Total	129	100

According to the distribution of data on the broadcast category of the news, 58.14% were related to information, 24.81% were related to crime, 6.97% were related to culture, art, and events, and 10.08% were related to magazines.

Table 3: Findings Concerning the News Media Organ

Website	N	%
Hürriyet	83	64,34
Sabah	35	27,13
Sözcü	11	8,53
Total	129	100

According to the data, the majority of news articles, specifically 64.34%, were published in Hürriyet, followed by Sabah with 27.13%, and Sözcü with 8.53%.

Table 4: Findings Related to the Emotional Aspect of the News

Emotional Aspect	n	%
Negative	70	54,26
Neutral	59	45,74
Total	129	100

The news contents of the news that were scanned in four media organs between 2019-2023 were classified as negative and neutral. 54.26% of the news are negative and 45.74% are neutral.

Table 5: Findings on Stigma

Negative Content	n	%
Murder	14	20,00
Violence	18	25,71
Threats/Harassment	13	18,57

Other (Deception-Fraud- Self/Harm)	25	35,72
Total	70	100

In 20.00% of the news with negative content, murder, 25.71% violence, 18.57% threat/harassment, 35.72% other (deception, fraud, self-harm) categories were used for stigmatization.

Table 6: Use of Name and Photo in the News

	Use	n	%
Photo	Yes	42	60,00
	No	28	40,00
Name	Yes	38	54,29
	No	32	45,71
Total		70	100

Photographs of people were used in 60.00% of the news, and names of people were used in 54.29% of the news.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, news about personality disorders was evaluated by the content analysis method in terms of stigmatization, based on the three news sites with the highest performance and traffic. When the websites were scanned, 129 news items were accessed. In the evaluation, the year of the news, the website where the news is given, the negative or neutral emotional aspect of the news, and if there is a person in the news, their picture and image are categorized in terms of whether they are shared. According to the news broadcast category, it has been categorized as information-oriented, crime-related, culture-art/activity content, or magazine.

Mass media have an active role and power in shaping reality and determining the situation (Arslan, 2006:2). On the other hand, mass media is an important means of socialization. In the socialization process, individuals learn the behaviors required by the roles given by society, the status they have because of these roles, and the expectations of society from them. Mass media also fulfill functions such as spreading the cultural production system to society, teaching, and helping to internalize it by spreading to every point of people's living spaces. It has the power and ability to convey many and different messages to different social groups and individuals in the same news (Arslan, 2006:4).

The distribution of the news over the years has been at a similar level. Looking at the broadcast category, it is seen that more than half of the news is about giving information. Information-oriented news is news that describes the personality disorder and roughly mentions its symptoms and treatment methods. These articles are written by an editor or a columnist. The point that draws attention to these news stories is the language used. Certain stigmatizing statements ("individuals with bipolar personality disorder cheat") were included even in the news content where the columnist was a psychologist or psychiatrist. Ozer et al. (2017:225) found in their study that if the use of language in psychological problems is not correct, people are called dangerous and unpredictable, which causes stigma and social isolation. According to Shattell (2009:199), to prevent stigmatizing language in psychological problems, it is necessary to use language with purpose and grace.

As a result of the evaluation of the emotional aspect of the news together with the visual and content analysis, it is seen that more than half of them have a "negative" emotional aspect or tone. The emotional aspect or tone was determined according to the negative or neutral feeling of the news content in the reader. While the negative emotional aspect is mostly seen in the news related to crime, it is also seen in the news about magazines and giving information. Ayhan and Öz (2020:2788) examined newspaper news in terms of stigma against schizophrenia and found that 58% of the news had a negative emotional tone, and 48.8% of this

negative news were related to crime. Similar findings are seen in other studies (Dubugras et al., 2011; Rodrigues-Silva et al., 2017). Although personality disorders may be related to crime, it is not expected that every individual with a personality disorder will exhibit crime-related behavior (Eastman et al., 2019). According to Corrigan (2014:1263), media reports that exaggerate the link between psychological disorder and violence cause public fear by maintaining the "dangerous" perception. Society sees these people as responsible and guilty of their disorder and believes that these people make choices that cause their symptoms or that they do not make adequate recovery efforts.

The findings in our study support the relevant literature, and it is seen that the negative content of the news is matched with personality disorders to support negative perception and stigmatization. The presentation of personality disorders in the news with the content of murder, violence, threats, harassment, deception, self-harm, and sharing the photos and identity information of the people who are the subject of the news are also factors that increase negative perception and stigma.

The impact of negative media images extends far beyond the interpersonal realm to broader socio-structural processes. A qualitative study of stigma experiences conducted in Germany revealed that patients with schizophrenia felt that most of their stigmatization experiences were related to negative public images portrayed in the media, inequalities in social and health policy, and limited access to social roles. Social stereotypes have imposed on them a particular illness identity that shapes how others perceive them and limits their social contact. The resulting social structural barriers hindered their life chances and reduced their overall quality of life (Stuart, 2003:652; Schulze & Angermeyer, 2003:300).

In conclusion, this article adds to the review literature focusing on the extent to which a broader understanding of mental health issues featured on local news websites is possible. Given the scope of the issue and widespread media bias, these results support the view that strong national and international anti-stigma alliances are needed to coordinate media response efforts globally. For this reason, it is important to educate media workers about stigmatization and psychiatric diseases through various seminars and trainings. It is also recommended to organize various events on a social scale against stigmatization and to raise awareness on this issue.

REFERENCES

- Açıkgöz, F., & Akkuş, D. (2018). Ruhsal hastalıklarda damgalama ile mücadele: anahtar rol üstlenen meslekler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 142-146.
- Ahmedani, B. K. (2011). Mental health stigma: society, individuals, and the profession. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 8(2), 4-16.
- Anderson, C., Robinson, E., Krooupa, A., & Henderson, C. (2018). Changes in newspaper coverage of mental illness from 2008 to 2016 in England. *Epidemiology And Psychiatric Sciences*, (4),29.
- American Psychiatric Association. (2015). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Arslan, A. (2006). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *International Journal of Human Sciences*. 1(1), 1-12.
- Asan, Ö. (2019). Ruhsal hastalıklar ve damgalama; toplumda, medyada, sağlık çalışanlarda ve her yerde. *Sakarya Tıp Dergisi*, 9(2), 199-205.
- Avcil, C., Bulut, H. & Hızlı Sayar, G. (2016). Psikiyatrik hastalıklar ve damgalama. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 175-202.
- Ayhan, D. & Seki Öz, H. (2020). Türk ulusal gazete haberlerinde şizofreniye yönelik damgalama. *Turkish Studies*, 15(7), 2783-2794.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. Media effects. Routledge.
- Battin, J. M. (2017). Mobile Media Technologies and Poiēsis: Rediscovering How We Use Technology. Cham: Springer.
- Bekiroğlu, S. (2021). Ruhsal hastalığa sahip bireylere yönelik damgalama: etkileyen faktörlere ve bireyler üzerindeki etkilerine dair kavramsal bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17 (33), 595-618. DOI: 10.26466/Opus.825384.

- Bernstein, J. M & Adorno, T. W. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. New York: Routledge.
- Bolin, G. (2012). *Cultural Technologies: The Shaping of Culture in Media and Society*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.
- Corrigan, P. W. (2014). Erasing stigma is much more than changing words. *Psychiatric Services*, 65(10), 1263-1264.
- Corrigan, P.W., Watson A.C. & Barr, L. (2006). The self-stigma of mental illness: implications for self-esteem and self-efficacy. *Journal of Social Clinical Psychology*, (25), 875-884.
- Corrigan, P.W., Powell, K.J. & Rüsch N. (2012). How does stigma affect work in people with serious mental illnesses? *Psychiatric Rehabilitation Journal*. 35, 381-384.
- Corrigan, P. W., Druss, B. G., & Perlick, D. A. (2014). The impact of mental illness stigma on seeking and participating in mental health care. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(2), 37-70.
- Çam, O. & Çuhadar, D. (2011). Ruhsal hastalığa sahip bireylerde damgalama süreci ve içselleştirilmiş damgalama. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(3), 136-140.
- Dubugras, M.T.B., Evans-Lacko, S., & De Jesus Mari, J. (2011). A two-year cross-sectional study on the information about schizophrenia divulged by a prestigious daily newspaper. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 199(9), 659-665.
- Eastman, N., Adshead, G., Fox, S., Latham, R., & Whyte, S. (2019). *Forensic Psychiatry* (Reprint). Oxford University Press.
- Geçer, E. (2019). Medya İçeriğinin Psikolojisi: Kuramsal Bir Altyapı. *TRT Akademi*, 4(8), 410-427
- Gillespie, T., Boczkowski, P.J. & Foot, K.A. (2014). *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*. Massachusetts: MIT.
- Goffman, E. (1963). Embarrassment and Social Organization. In N. J. Smelser & W. T. Smelser (Eds.), *Personality and social systems*. John Wiley & Sons, Inc, 541-548.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review Of Sociology*, 27(1), 363-385.
- Livingston, J. D. (2013). Mental illness-related structural stigma. *Mental Health Commission Canada*.
- Mccrae, N., Sharif, L. & Norman, I. (2019). Media Portrayals of Mental Disorder in Saudi Arabia: A Review of Popular Newspapers. *Transcultural Psychiatry*, 56(2):428-442.
- McLuhan, M. (1963). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Boston: MIT.
- Özer, Ü., Varlık, C., Çeri, V., Ince, B., & Delice, M. A. (2017). Değişim Bizden Başlar: Ruh Sağlığı Çalışanlarında Ruhsal Hastalıklara Yönelik Damgalayıcı Tutumlar ve Damgalayıcı Dilin Kullanımı. *Düşünen Adam*, 30(3), 224-232.
- Rodrigues-Silva, N., Falcão De Almeida, T., Araújo, F., Molodynski, A., Venâncio, Â., & Bouça, J. (2017). Use of The Word Schizophrenia in Portuguese Newspapers? *Journal Of Mental Health*, 26(5), 426-430.
- Saddiqi, Q., & Silab, S. (2023). Negative Impacts of Mass Media on Social and Psychological life of Human Beings. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 2(01), 58-68.
- Schulze, B., & Angermeyer, M. C. (2003). Subjective Experiences of Stigma. A Focus Group Study of Schizophrenic Patients, Their Relatives and Mental Health Professionals. *Social Science & Medicine*, 56(2), 299-312.
- Shattell, M. M. (2009). Stigmatizing Language With Unintended Meanings: "Persons With Mental Illness" or "Mentally Ill Persons"? *Issues In Mental Health Nursing*, 30(3), 199.
- Stuart, H. (2003). Stigma and the daily news: evaluation of a newspaper intervention. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(10), 651-656.
- Taşkın, E. O. (2007). Ruhsal Hastalıklarda Damgalama ve Ayrımcılık. Stigma Ruhsal Hastalıklara Yönelik Tutumlar ve Damgalama. 1. Baskı, Taşkın EO (Ed), İzmir, Meta Basım Matbaacılık, 17-30.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Winston, B. (1998). *Media, Technology and Society: A History: From the Telegraph to the Internet*. New York: Routledge.

Conflict of Interest Statement: There is no conflict of interest among any individuals, institutions, or organizations that could potentially take a side in this study.

Support and Gratitude: No financial support has been received from any institution or organization for this study.

Ethics Committee Exemption: This study is exempt from ethics committee approval.

Contribution Ratio: Merve KARABURUN has contributed 60% as the responsible author, while Burcu TÜRK has contributed 40% as the author.

KORONAVİRÜS COVID-19 SALGIN SÜRECİNİN MEDYA ÇALIŞANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ***Pınar ÖZGÖKBEL BİLİS******Ali Emre BİLİS*******Hatice Nilay KAYHAN********Pelin PİŞTAV AKMEŞE*********Öz**

Bu çalışmada pandemiden endemik bir olguya geçiş sağlayan ancak bulaş riski nedeniyle güncelliğini hala koruyan Koronavirüs COVID-19 salgın sürecinin medya çalışanları üzerindeki etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. 2020 yılının Mart ayıyla birlikte küresel bir kapanma ve izolasyonu beraberinde getiren COVID-19 pandemisinin farklı alanlarda olduğu gibi medya sektöründe de etkilerinin belirlenmesi, gelecek zamanlarda bu alanda yapılacak sosyal ve bireysel düzenlemelerin geçerliliğini ve verimliliğini artıracığı muhakkaktır. Çalışmada ulusal medya sektörü alanında çalışan on profesyonel, gönüllülük ilkesine göre seçilmiş ve onlarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde salgın süresince kişisel deneyim ve yaşantılarının dökümüne ulaşılmıştır. Toplanan veriler nitel içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak medya çalışanlarının teknolojik gelişmeleri takip etmelerinin ve topluma model olacak yetkinliklere sahip olmalarının önem arz ettiği; bununla birlikte, salgın sürecinde bilimsel verilerin sağlanmasının, güncel doğru haber paylaşımlarında bulunulmasının ve etkili bir iletişim sürecinin uygulanmasının, salgın süreçlerinde toplumda panik ve negatif algı oluşumunun engellenmesine katkı sağlayacağı pratikler olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, pandemi, medya çalışanları, medya eğitimi.

AN EXAMINATION OF THE EFFECT OF CORONAVIRUS COVID-19 PANDEMIC PROCESS ON MEDIA WORKERS**Abstract**

This study aims to reveal the effects of the coronavirus COVID-19 pandemic process, which has transitioned from a pandemic to an endemic phenomenon but still remains topical due to the risk of transmission, on media workers. It is certain that determining the effects of the COVID-19 pandemic, which brought about a global lockdown and isolation in March 2020, in the media sector, as in different fields, will increase the validity and efficiency of social and individual regulations to be made in this field in the future. In the study, 10 professionals working in the national media sector were selected on a voluntary basis and their personal experiences during the pandemic were documented as a result of semi-structured interviews with them, and the collected data were analysed through qualitative content analysis. As a result, although it is important for media professionals to follow technological developments and have the competencies to be a model for the society, it has been determined that providing scientific data, sharing up-to-date accurate news and implementing an effective communication process during the epidemic process are practices that will contribute to the prevention of panic and negative perception formation in the society during epidemic processes.

* Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenen SHD-2022-4087 SHD-2022-4087 nolu ve "Koronavirüs COVID19 Salgın Sürecinde İletişim Perspektifi: İletişim Fakültesi Öğrenci ve Akademisyenleri ile Medya Çalışanları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı projesinin verilerinden medya çalışanlarını içeren bölümden üretilmiştir.

** Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, Sinema Anabilim Dalı, pınar.ozgokbelbilis@comu.edu.tr, Çanakkale, Türkiye. ORCID ID: 0000-0001-5770-5886

*** Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, Televizyon Anabilim Dalı, aliemre.bilis@comu.edu.tr, Çanakkale, Türkiye. ORCID ID: 0000-0001-9892-9907

**** Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, nilaykayhan@gmail.com, İzmir. Türkiye. ORCID ID: 0000-0002-0937-8013

***** Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Odyoloji Bölümü, Odyoloji Anabilim Dalı, pelinakmese@gmail.com, İzmir. Türkiye. ORCID ID: 0000-0001-8269-3899

Keywords: COVID-19, pandemic, media workers, media education.

1. GİRİŞ

İnsan bir varlık olarak toplumsal, kültürel, ekonomik, biyolojik ya da tıbbi durumlardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenebilmektedir. Söz konusu durumlardan büyük travmatik süreçleri de beraberinde getirebilen afet ya da salgınlar, en az insanlık tarihi kadar eskidirler ve gelecek yıllarda da varlıklarını sürdüreceklerine dair görüşler mevcuttur (Kılıç:2020; İmga & Ayhan:2020; Fangerau & Labisch:2020).

2019 Aralık ayında görülmeye başlayan, 2023 yılına kadar etkileri devam eden ve tüm dünyayı etkisi altına alarak küresel bir salgın haline gelen Koronavirüs (COVID-19) salgını, ülkemizde de başta sağlık olmak üzere eğitim, sosyal yaşam ve mesleki çalışmalara dair düzenlemeleri doğrudan etkilemiştir. Dünya Sağlık Örgütü, salgın sürecinde bir takım mücadele tavsiyelerinde bulunmuş olsa da ülkelerin koronavirüsle mücadelede daha çok ulusal çözüm yollarına başvurdukları, özellikle de eğitim ve iş dünyasında ulusal önlem ve politikaları uyguladıkları söylenebilmektedir (Kuznetsova, 2020:3).

COVID-19, insanlığın gündemini son üç yıldır derinden meşgul eden ve modern yaşamı tüm birleşenleriyle derinden sarsan bir salgın deneyimine dönüşmüştür. Bununla birlikte salgın, her türlü iletişim ve ulaştırma aracının egemen olduğu modern bir çağda yaşanmış ve küresel ölçekte cereyan etmiş ilk büyük salgındır. Söz konusu durumun iki yönlü etkisi bulunmaktadır. Birincisi, günümüzde ulaşım araçlarının kullanım yaygınlığının yüksek olması, ülkelerarası hareketliliğin de yüksek olmasına neden olmuştur. Böylelikle de salgın yerel sınırlarda tutulamayarak seyahat eden insanlar aracılığıyla kısa bir süre içinde Çin'den Avrupa'ya ve Amerika'ya ulaşmış, en kısa zamanda da tüm dünyayı sarmıştır. İkincisi, salgın süresince televizyon ve radyo gibi geleneksel iletişim araçlarının yanı sıra herkes tarafından içerik üretilebilen sosyal medya platformlarının aktif olarak kullanılması, salgının etkileriyle ilgili bilgi, haber ve görüntülerin dünyanın her yanına anında ve denetimsiz bir şekilde ulaşmasına neden olmuştur. COVID-19 sürecinde dünya genelinde yaklaşık yedi milyon vefat sayısı (Rainer Radtke:2023), bunun yanı sıra entübe edilen hastalar, izolasyon tedbirleri sebebiyle ıssız hale gelen sokaklar, caddeler ve birbirinden uzak durmak zorunda kalan aile bireyleri vb. gibi birçok durum insanlarca bizzat deneyimlenmiş ve bu deneyimler her gün medya araçlarında da yer almıştır. Salgına ilişkin bilgi bombardımanı karşısında insanlar panik ve korkuyla karşılık vermiştir ve bu süreçte dezenformasyon yayımı ile de mücadele etme gereksinimi ortaya çıkmıştır.

2. KURAMSAL ARKA PLAN

İletişim sürecinde aynı mekân ve zamanda paylaşılarak gerçekleştirilen yüz yüze iletişim biçimi, beşeri ilişkiler açısından oldukça önemli olmaktadır (Turanli&Yüksel, 2018: 556). Ancak yüz yüze iletişim, COVID-19 salgını sebebiyle tüm dünyada olumsuz etkilenmiştir. Özellikle salgın sürecinde medya sektöründe çalışanlar, salgının etkilerini sağlık ve fen alanları gibi birçok alanda olduğu gibi doğrudan deneyimlemiş, ancak topluma yönelik bilgi ve içerik üretimine ara vermeden devam etme yükümlülüğü altında olmuşlardır (Alipour & Falck vd.:2020; Gerold & Geiger:2020; Kaushik & Guleria:2020).

COVID-19'un farklı alanlarda olduğu gibi medya alanındaki etkilerinin belirlenmesi, gelecek yıllarda bu alanda yapılacak sosyal ve bireysel düzenlemelerin geçerliliğini ve verimliliğini arttıracakları düşünülmektedir. Bu bağlamda salgının çok yönlü olarak ele alınması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte günümüzde iletişim; kişilerarası duygu, düşünce ve bilgi alışverişinden öte bir tanımlamaya sahip olarak her bireyin erişilebilirlik hakkı bağlamında da hizmete, ürüne ve bilgiye tam, aynı zamanda bağımsız erişimi için de temel bir bilim dalı olarak da kabul görmektedir (Berger vd., 2010: 12). COVID-19 salgını boyunca herkes sağlık, eğitim, ticaret, alışveriş ya da işyerindeki sorumlulukları ile ilgili bilgiye erişim bakımından çeşitli iletişim kanallarını kullanmak durumunda kalmıştır. Örneğin iş dünyasına bakıldığında; hem özel sektörde hem de kamuda dijital iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte salgının yarattığı ekonomik kayıpların etkilerinin en aza indirgemeye çalışıldığı ve evden çalışma (homeoffice) olarak adlandırılan sistemin giderek yaygınlaştırıldığı tespit edilmektedir (Erol & Erol, 2021:454). Söz konusu sistemin COVID-19 salgını sonrasında da iş yaşamının önemli bir çalışma prensibine dönüştüğü söylenebilmektedir. Bazı sektörlerde evden çalışma bir çözüm yolu olurken, bazılarında ise istenen verim elde edilememiştir. Bununla birlikte, insanların sürekli evlerine kapanmalarının getirdiği psikolojik bunalım, korku, endişe ve kaygı gibi duygu bozukluklarının artışıyla birlikte artan haber alma, eğlenme ve boş vakitlerini geçirme ihtiyacını karşılamak için medya sektörünün de yeni yollar aramasını gerektirmiştir (Hahlweg vd.:2020). İşbu sebeple medya sektöründe çalışanlar, rol ve sorumlulukları gereği salgın süresince farklı deneyimleri edinmişlerdir. Böylelikle küresel bir salgın olan COVID-19 salgınında toplumun her kesimi farklı bir iletişim deneyimi yaşamış; her birey ise imkânları ve mevcut sorumlulukları bağlamında tecrübeler elde etmiştir. COVID-19 salgının bilgi ve haber alışverişi ile duygu ve düşünce aktarımlarını hızlandırdığı düşüncesinden yola çıkılarak medya alanında bu süreçteki deneyimlerin incelenmesi ve ortaya çıkan bulguların analiz edilmesi, gelecek yıllarda olası yeni salgınlarda nasıl hareket edilmesi gerektiğinin planlanması açısından büyük önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda salgın sürecinde eğitim, sağlık ve fen alanlarında istihdam edilen çalışanlar ile ilgili birçok araştırmaya rastlanabilmişken (Jones & Kessler:2020; Tan vd.:2020; Alipour vd.:2020; Meyer & Buschle:2020; Lübker & Zucco:2020; Balcı & Çetin:2020; Bozkurt:2020), özellikle medya sektörü ve bu sektörde istihdam edilen çalışanların yaşadıkları sorunların literatürde gündeme pek de taşınmadığı tespit edilmiştir. Hem küresel hem de yerel olarak salgının başladığı andan itibaren birçok sektör gibi medya da tam kapanma sürecine girmiş ve birçok program ile dizinin yayınları durdurulmuştur. Bu durum medya sektöründe istihdam sağlayanları ve istihdam edilenleri ekonomik açıdan zor duruma düşürmüştür (Akser:2020; Bareja-Wawryszak vd.: 2022; Mikos:2020; Türten:2021; Sayıcı:2021; Saptorini vd.:2022). Gerçekleştirilmiş ulusal ve uluslararası literatür taraması sonucunda medya sektöründe oluşan ekonomik kayıpların birinci ağızdan, bir diğer ifadeyle medya çalışanlarının görüşlerinden yola çıkan bilimsel bir çalışmanın bulunmaması dikkat çekicidir. İşbu tespitten yola çıkılarak bu çalışma, COVID-19 salgınından medya sektöründe edinilmiş deneyim ve girişimlerden ders çıkarılarak olası yeni bir salgında yeni fırsatları ve riskleri

de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda bu araştırmada medya çalışanından derinlemesine görüş tekniğiyle görüş alınarak küresel bir salgın olarak ifade edilen COVID-19 salgın sürecinin medya üzerinde oluşturduğu toplumsal etki, değişim ve travma sonrası değişen çalışma şekilleri incelenmiştir. Böylelikle de medya sektörünün COVID-19 salgın sürecine ve salgının geleceğe yönelik getireceği değişimlere ilişkin görüşünün ne olduğu sorusunun cevabı da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Söz konusu sorunun cevabı, medya sektöründe istihdam edilen kişilerin COVID-19 salgın sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koyacak, ayrıca söz konusu alanda yarattığı etkiler hakkında veriler sunacaktır. Bu gerekçe ile COVID-19 sürecinin medya alanında mesleki çalışmalarla ilgili olarak uygulama esaslı incelenmesi alanda yaşanan sorunların tespitini sağlayacak ve tespitlere yönelik çözüm önerilerinin de geliştirilmesini fırsat yaratacaktır. Elde edilecek sonuçlara göre iletişim alanında bireysel gereksinimleri dikkate alan eğitim ve mesleki yaşam düzenlemeleri yapılabilecek; salgın, afet ya da göç gibi farklı toplumsal olgular karşısında bireyi mental olarak güçlendirecek ve toplumsal yaşamı kolaylaştıracak düzenlemeler hayata geçirilebilecektir. Böylelikle bu çalışma, medyanın kriz dönemlerinde işlevsel kalmasını sağlayacak önlem ve düzenlemelere yer vererek alan yazındaki çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması türünde iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler içerik analizi tekniği yoluyla analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilmesindeki sebep, görüşlerine başvuru kişilere konu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bakış açısını yansıtabilme fırsatını verebilmesidir (Akay, Uzuner ve Girgin: 2014). Bu nedenle Çanakkale, İstanbul, İzmir ve Bursa olmak üzere bu şehirlerde medya sektöründe istihdam edilen ve gönüllülük esasına göre belirlenen on çalışanın görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden belirlenen ve alan uzmanlarından görüş alınarak son şekli verilen soruların, görüşülen kişilere aynı sıra ile sorularak, görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat verilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar Medya Çalışanı 1 (MÇ1), Medya Çalışanı 2 (MÇ2)Medya Çalışanı 10 (MÇ10) şeklinde kodlanmış ve onlara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Medya Çalışanları Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Kişi Kod	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olduğu Üniversite / Fakülte	Meslek Yılı / Statü	Son yılda çalışma saat/sorumluluklarda değişim oldu mu?	Günlük Yaşamda	
						Yoğun kul. iletişim araç	Sık tercih ettiği çevrimiçi ortam/Nedeni
MÇ1	29	Erkek	Ege Ü./ İletişim	10 Yıl Yönetmen Yardımcısı	Evet. Süre belli değilken şimdi 12 saat kuralıyla çalışıyor.	Akıllı Telefon Bilgisayar	Whatsapp, Instagram Popüler olduğu için
MÇ2	46	Kadın	Ege Ü./ İletişim	30 Yıl Muhabir	Evet oldu. Esnek mesaiye geçtik. İşyerinden alaylıların yapamadığı görevleri okullu olarak ben yerine getiriyorum.	Akıllı Telefon Tablet	Whatsapp, Instagram, Gündem Takibi

MÇ3	23	Kadın	Erzurum Atatürk Ü. / Mimarlık	1 Yıl Gazete Editörü	Değişmedi	Akıllı Telefon, Bilgisayar	İnstagram, Whatsapp İletişim
MÇ4	53	Kadın	Ege Ü./ Basın YYO	30 Yıl Reklam Müdürü	Esnek çalışma deneyimlendi	Akıllı Telefon	Whatsapp, İnstagram Gündem Takibi
MÇ5	46	Kadın	İstanbul Ü. / Siyasal Bilgiler	10 Yıl Muhabir	Değişiklik yaşamadım.	Akıllı Telefon	İnstagram, Whatsapp, Zoom, Twitter / Meslek
MÇ6	24	Kadın	Isparta Süleyman Demirel Ü./İletişim	1 Muhabir	Yerel bir haber kanalından başka bir haber sitesine editör	Akıllı Telefon	Whatsapp, instagram, Güncel Bilgiye erişim
MÇ7	25	Kadın	Giresun Ü. / İletişim	1 Yıl Spiker	Editörken şimdi sayfa tasarımı yapmaya başladım. Saatlerde ve sorumluluklara değişiklik olmadı	Akıllı Telefon, Bilgisayar	Twitter / Bilgiye erişim
MÇ8	55	Kadın	Lise Mezunu	20 Yıl Gazete Editörü	Hayır	Akıllı Telefon	Kullanmıyor
MÇ9	61	Erkek	Dokuz Eylül Ü./ Eğitim	42 Yıl Genel Yayın Yönetmeni	Hayır	Akıllı Telefon Bilgisayar	Facebook, internet haber siteleri Bilgi edinmek, eğlenmek ve gündemi takip etmek için
MÇ10	49	Erkek	Abant İzzet Baysal Ü. / Fen Edebiyat	29 Yıl Gazete Yazı İşleri Müdürü	Hayır	Akıllı Telefon Bilgisayar	İnstagram, twitter, youtube, Tiktok / İletişim

Tablo 1’de 7’si kadın 3’ü erkek ve 24-61 yaş aralığında olduğu görülen medya çalışanlarına ait demografik bilgiler incelendiğinde MÇ3, MÇ5, MÇ8, MÇ9 ve MÇ10’un alan dışı mezunu oldukları dikkati çekmektedir. MÇ3 Peyzaj Mimarlığı, MÇ5 Uluslararası İlişkiler, MÇ8 Ortaöğretim Düzeyinde Eğitim, MÇ9 Sınıf Öğretmenliği ve MÇ10 ise Matematik ve İngilizce Öğretmenliği bölümünden yükseköğretim mezunudur. Katılımcıların mesleki kıdemleri 1 ila 42 yıl arasında değişmektedir. Mezun olmadan uygulama staj deneyimleri olup olmadığı sorulduğunda iletişim alanında çalışmaya başladıktan sonra okumaya karar veren MÇ3 ile 1 ay staj yaparak işe başlayan MÇ6 dikkati çekmektedir.

Son bir yılda iş ortamında çalışma süresi ve sorumluluklarında değişim olduğunu ifade eden MÇ1-MÇ2-MÇ6-MÇ7 hariç, diğer medya çalışanlarının konum ve çalışma saatlerinde herhangi bir değişim yaşanmamıştır. Katılımcıların yoğun olarak kullandıkları iletişim araçları akıllı telefon ve bilgisayardır. Medya çalışanlarının sık tercih ettikleri çevrimiçi ortamların başında Whatsapp ve Instagram gelirken, çoğunlukla bilgi edinmek, iletişimde kalmak ve arkadaşları ile görüntülü konuşmaya izin veren ortamlar olmalarından dolayı bu mecraları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

-Veri Toplama Yöntemi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesi uygulama sürecinin yürütüldüğü medya kuruluşlarında araştırmaya gönüllü katılım göstermeyi kabul eden çalışanlarına çalışmanın amacı, süreç, aynı zamanda etik kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler Şubat-Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve

katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı da alınabilmektedir. Görüşmeler ortalama olarak 25-30 dakika aralığında tamamlanmıştır.

-Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan 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 izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 30.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 08/02 Protokol No: 1014

-Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından derinlemesine görüşme tekniği ve görüşmeler için hazırlanan soru formu kullanılarak toplanmıştır. Bir veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşme tekniğinde keşfedilmemiş davranışlar, eğilimler, bilinmeyen veriler gün yüzüne çıkarılabilmekte ve her ne kadar uzun zaman alan çalışmalar olsa da kaliteli ve güçlü veriler toplamanın doğru yöntemlerinden birisi olarak görülebilmektedir (Uslu ve Demir, 2023: 290). Böylesine çok yönlü veri toplama olanağında araştırmacı ve görüşmeci arasında oluşan etkileşim ve iletişim son derece önemlidir.

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini içeren bilgi formunu uygularken herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmamak için görüşme yapılan kişiye “Bilgilendirme, Demografik Bilgi ve Görüşme Formu” (Ek 1) aracılığıyla bilgilendirme yapılmış ve katılımcılara yaş, cinsiyet, alan, mezuniyet yılı, sektör deneyimi, tercih edilen iletişim cihazı vb. değişkenlerini belirlemeye yönelik sorular yönelttikten sonra yarı yapılandırılmış görüşmede sorulacak sorular sorulmuştur. Araştırmacılar tarafından daha önceden hazırlanan ve iletişim alanında üç uzman öğretim üyesi ve bir medya çalışanının görüşü alınarak son şekli verilen sorular, katılımcılara sırası ile sorularak cevapları not edilmiştir.

Medya sektöründe çalışanlara, COVID-19 salgın sürecine ilişkin görüşleri nelerdir sorusuna kaynaklık eden görüşme formunda 7’si demografik, 14’ü açık uçlu olmak üzere toplamda 21 soru yer almıştır. Demografik bilgi soruları ile katılımcının yaş, cinsiyet, mezun olunan üniversite/ fakülte, mesleki kıdem ve statüsü, günlük yaşamda yoğun olarak kullandığı iletişim araçları ve en sık kullanmayı tercih ettiğini çevrimiçi ortamların neler olduğu hakkındaki bilgilere odaklanılmıştır. Açık uçlu sorular ile katılımcıların mezuniyet sonrası iş yaşamına geçişleri, iletişim alanında çalışan biri olarak küresel salgın süreci deneyimleri ile COVID-19 salgın sürecinin sözlü, sözsüz iletişim, görsel iletişim ve yazılı iletişim süreçlerine etkileri hakkında görüşleri irdelenmiştir.

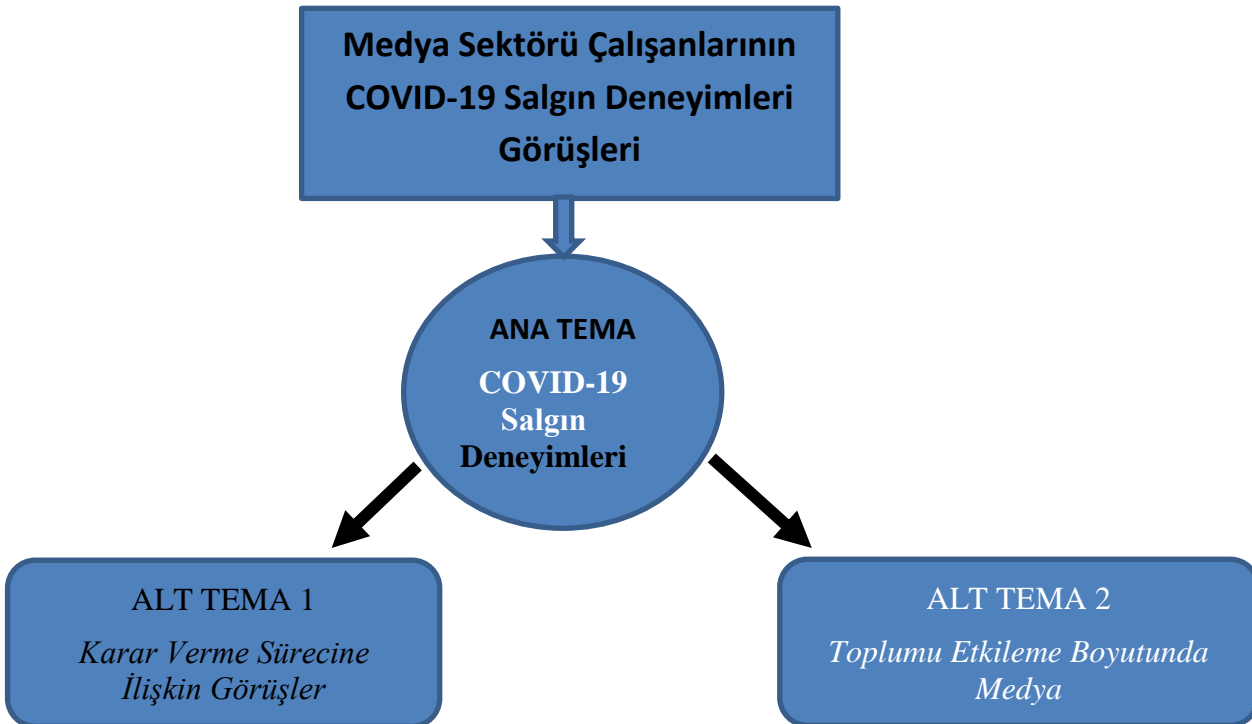
-Verilerin Analizi

Veri analizi çalışmanın bulgularına ulaşmak adına yapılan görüşmelerin dökümleri, saha notları ve diğer verilerin sistematik olarak incelenmesi ve organize edilmesi anlamına gelmektedir (Bogdan & Biklen, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada veriler analiz edilirken Creswell ve Creswell (2018)'in ifade ettiği altı basamaktan oluşan içerik analizi tekniği temel alınmıştır. Bu aşamalarda verilerin analize hazırlanması, tüm verilerin okunması, veri kodlama süreci ile kodlamalar sonucunda ana temalar ile alt temalara ulaşılması ardından çalışmada bu temaların araştırmaya özgü yapılandırılması ve verilerin anlamlandırılması olarak sonuçlandırılmıştır. İlgili veriler aşağıda tablo 2'de gösterilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde içerik analizi tekniği öncelikli olarak araştırmacıların tüm verileri okuyup kodlama gerçekleştirdiği, kodlardan alt tema ve temalara ulaştıkları tümevarımcı bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir (Seidman, 2006).

Çalışmada verilerin analizi tümevarımcı bir anlayışla gerçekleştirilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve birebir görüşmelerde elde edilen verilerin ses kayıtlarının betimsel dökümleri yapılmıştır. Medya çalışanlarının demografik bilgileri ile görüşme dökümlerinde yer alan ses kayıtlarının analizinde, aktarımında etik ilkeler gereği birer kod ad verilmiş, katılımcıların görüşlerinin gizlilik ve etik anlamında kişisel ve kurumsal herhangi bir şekilde tanımlayıcı olmaması sağlanmıştır. Buna göre medya çalışanı katılımcıları MÇ1-MÇ2-MÇ3-...MÇ10 olarak kod isimler verilerek araştırmada yer almışlardır.

Ses kayıtlarının betimsel olarak veri dökümleri yapıldığında medya çalışanlarına ait ses kayıtları 74 sayfa 2464 satır olduğu belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi sonuçları Güvenirlik=[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] x 100 formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Güvenirlik analiz sonucunda oranın %96 olduğu hesaplanmıştır.

Nitel veri analizi sonucunda görüşmelerden elde edilen veriler bir ana ve iki alt temada kategorileştirilmiş ve aşağıdaki görselde aktarılmıştır:



Görsel 1: Medya Çalışanlarının COVID-19 Deneyimlerinin Temalaştırılması*- Araştırmanın Sınırlılıkları*

Bu çalışmanın araştırma sonuçları, medya sektörü çalışanlarıyla yapılan ve açık uçlu soruların sorulması, dinlenmesi, cevapların kaydedilmesi ve incelenmesini mümkün kılan bir teknik olarak derinlemesine görüşme tekniği sonucunda elde edilmiştir. Ancak medya sektörünün zamana ve hıza bağlı bir çalışma düzeni arz etmesi, bir takım sınırlılıkları da beraberinde getirebilmektedir. Bu araştırmanın başlıca sınırlılığı görüşmelerin ani gelişmelere bağlı olarak istenilenden kısa tutulma riskini de beraberinde getirmesinden oluşmuştur. Bu nedenle gelen çağrılar ya da istihbarat sonucu katılımcının görüşmeye ara vermek ya da sonlandırmak zorunda kalabilmesi, katılımcının gelişmeleri sürekli takip etme ihtirasından dolayı dikkatinin kolay dağılabilmesi ya da zaman baskısı nedeniyle sorulara odaklanamaması gibi riskler, çalışmanın sınırlılıkları olarak gösterilebilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığını ise medya çalışanların yoğun çalışma temposu oluşturmuştur. Bu yoğunluk birçok çalışana yöneltilen görüşme talebinin reddedilmesiyle sonuçlanmıştır. Söz konusu sınırlılık, basılı, işitsel ve işitsel-görsel alanlarda geniş bir istihdam yelpazesi arz eden medya sektörünün (set çalışanları, stüdyo çalışanları, spiker, senarist, yapımcı vs) geniş oranla temsil edilmesine engel teşkil etmiş, ve böylelikle araştırmada yer alan görüşlerin büyük çoğunluğunun basın-yayın alanında çalışanlardan elde edilmesine neden olmuştur.

Söz konusu sınırlılıklar bu konu kapsamında gelecekte yapılması planlanan bilimsel araştırmalara yol gösterici olması temenni edilmekte ve aynı sorunlarla karşılaşmamak adına da zaman planlamasının geniş tutulması ve görüşülecek medya çalışanlarının geniş bir mesleki yelpazeden oluşmasını sağlayacak önlemlerin alınması önerilmektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada medya çalışanlarının küresel salgın olarak ifade edilen COVID-19 salgın sürecine ilişkin görüşleri nelerdir sorusuna verdikleri görüşlere yer verilmektedir. Araştırmada medya çalışanlarının COVID-19 salgın sürecine ilişkin görüşleri COVID-19 salgın deneyimleri ana temasında a) Karar verme süreci ve b) Toplum etkileme boyutunda medya alt temalarında betimlenmiş ve bulgulara dönüştürülmüştür. Söz konusu tema ve alt temalara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla açıklanmaktadır.

-Medya Çalışanları Ana Tema Olarak COVID-19 Deneyimleri

Katılımcıların COVID-19 salgın sürecine ilişkin görüşlerinin temeli Koronavirüs pandemisi deneyimleridir. Bu ana temada 1-Karar verme süreci ile 2-Toplum etkileme boyutunda medya alt temaları betimlenmiştir.

Medya çalışanlarının karar verme deneyimleri, aile, iş yaşamı, sağlık, eğitim süreçleri, işte kalma, mesai kavramları gibi birden çok bileşene bağlı bir deneyimdir. Örneğin ilk karar aşamalarını fakülteye giriş,

mezuniyet ve tercihleri noktasında yaptıklarını belirten yönetmen yardımcısı olarak görev yapan **MÇ1**, “İlkokuldan beri yönetmenlik kararım vardı. Bunun için çok çalışmam gerekiyordu. Sinema televizyon bölümüne girince teknik ve kurumsal anlamda kendimi geliştirip kendi hikayelerimi yazmaya başladım. Sektöre girince yönetmenlik yolunda adım adım ilerlemekteyim ve daha da güzel işler yapmayı hedefliyorum” görüşünü ifade etmektedir. Bir diğer önemli kararı ise çalışma yaşamında dair iş yeri değişimlerinde meydana geldiğini belirten **MÇ1**, diplomanın yanı sıra daha etkili olan sürecin kişinin mesleğe dair kendisini yetiştirmesi olduğunu belirtmektedir: “Kendini geliştirmekle ilgili bir süreç fakülteden iş bulmak zor olmadı çünkü okul dönemi de çalıştığım için işe girişim daha kolay oldu. Diplomamın önemi olmadığını gördüm sektörde tecrübe kazanmak ve sektörle ilgili insanlarla kaynaşarak kişinin gerçekten kendini yetiştirmesi” sözleriyle medya sektöründe kişisel gelişimin önemine vurgu yapmaktadır.

Benzer şekilde **MÇ2** de “Her ne kadar mesleki yeterliliğiniz ve iletişim fakültesi diplomanız olsa da mesleğe ilişkin teknik donanımına sahip olmak gerekmektedir. Mesleğimizde çoğunlukla üniversite mezunu olmak şartı aranmamaktadır” şeklinde görüş bildirmektedir.

COVID-19 salgın sürecinde **MÇ2** “Daha mesafeli ve kısıtlı şekilde hayatımızı sürdürmeye başladık” diyerek yaşamdaki değişimleri belirtmektedir. Özellikle bu dönemde gerçek haber yayınının önemine de dikkat çeken **MÇ2**, “Toplumu bilgilendirme üzerine bir mesleğe sahip olduğumuz için onları bilgilendirirken bilgilendik bizler de” diyerek pandemide iletişimin hız kazanması ve dijital ortamların çok aktif kullanılması nedeniyle de zamanının büyük bölümünü mesleğine yönelik eğitimleri takip ederek geçirdiğini söylemektedir: “Yeni Medya içeriği taşıyan seminerlere katılmaya gayret ediyorum. Bilhassa deneyimli gazeteciler seminerlere konuşmacı olarak katılıyor. Teknolojik anlamda Adobe Premiere, Adobe Photoshop ve Adobe indesign öğrenmeye çalışıyorum, kurs ücretleri yüksek olduğu için youtube ve çalıştığım işyerinde bu programları bilen kişilerden destek alıyorum” sözleri ile bu yöndeki görüşünü ifade etmektedir.

COVID-19 salgın sürecinde herkes gibi ilk zamanlar çok endişeli olduklarını ve kendilerini korumaya özen gösterdiklerini bildiren katılımcılar (**MÇ1**, **MÇ2**, **MÇ4**, **MÇ5**), mesai saatlerinin düzenlenmesi sonrasında eğitimlere katıldıklarını, kişisel gelişime zaman ayırarak, film, dizi izlemeye, kitap okumaya zaman ayırdıklarını belirtmektedirler. Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Peyzaj mimarlığı bölümünden mezunu olan **MÇ3**, “Sektörümde iş bulamadığım için iletişim sektörüne yöneldim” diyerek karar almasında etkili olan unsurları bildirmiş, işe girmek için iletişim sürecine hakim ve güçlü bir iletişim becerisi ile haber kurgusu yapabilecek yeteneği sahip olmak gerekliliğine işaret etmektedir. Bu nedenle COVID-19 sürecinde de kararlarını, “Süreci yaşamak ve atlatmak gerçekten zordu ama en iyi şekilde çıkmak için derslerime ve hobilerime yöneldim. İstedğim ama zaman bulamadığım aktiviteleri denemek için ideal bir zaman aralığıydı. Böylece yapabileceğim şeyleri görmüş oldum” sözleri ile ifade etmektedir.

MÇ4 mesleği tercih süreci ile ilgili olarak “İnsanlarla diyalogu çok sevdiğim için iletişim fakültesini tercih ettim... İletişim fakültesini çok istedim yani böyle insanlarla diyalog halinde bir iş istedim. evet severek

yaptım çok uzun süreler çok severek yaptım hala severek yapıyorum” şeklinde mesleğe yönelik bir karar alma aşmasını anlatmakta ve salgın sürecinde de alanı ile ilgili eğitimlere katıldığını belirtmektedir: “Nitelikli eğitimler genellikle mesleki eğitimlerdir. İnsanların gidip de sertifika almaya çalıştıkları eğitimleri bizi sağ olsunlar sağlayarak gerçekten çok güzel eğittiler. Yani eğitimimizi hiç bırakmadılar bizim” ifadesiyle sürekli eğitimin bu alandaki önemine vurgu yapmaktadır.

MÇ8 ise iletişim fakültesinden mezun olan çalışanların saha deneyimlerinin olması gerektiğine yönelik görüş bildirmekte, bu konuda “İletişim eğitiminde mutlaka uzun süreli staj olmalı. Sahadan tecrübe kazanmak çok önemli” görüşünü paylaşmaktadır. Ayrıca salgında aldığı kararlar doğrultusunda saha çalışmalarına katıldığını, gazeteci olarak devamlılığı sağlamaları gerektiğini ifade etmektedir: “Vallahi ilk haberi Mart iki bin yirmi yılında aldık. Evet haberi aldığımızda gerçekten kabus gibiydi yani. Hiç görmediğimiz her tarafta maskeli insanlar. Yani filmde fırlamış gibiydi her şey ama çalışmak zorundaydık. Kovidi öne süremezdik. Herkesin evde oturması yasaklar gelmesi gerekirken biz işimizin başında ve olayları, Covid'i haber yapmak zorundaydık. O yüzden yani bizde çok değişen bir şey olmadı. Yine sahadaydık”.

MÇ9, iletişim fakültesini tercih edecek kişilere yönelik bu mesleği yapabilmek adına karar alırken iletişim mesleğinin disiplinlerarasılığı bir çalışma gerektirdiğini ve iletişim sektörüne girmek için gerekli faktörlerin özgünlük ve seçicilik olduğunu belirtmektedir:

“İletişim sektöründe artık başarı/başarısızlık saniyeyle ölçülüyor.. Yani. Sosyal medyada. Evet. Onun için gazetecilik seversen tutkuluysan bu işi yaparsın. Yoksa yapamazsın. Donanım olarak da tabii ki okuman lazım. Hem sosyolojiyi, hem psikolojiyi çok iyi bilmen lazım bu meslekte”. Salgında ise ilk duygusunun endişe olduğunu, iş ve ev yaşamında dengeyi bulmak adına kararlar aldıklarını bildirmektedir.

Medya çalışanlarının COVID-19 salgını deneyimleri incelendiğinde hem bir aile yaşamı, hem kişisel olarak sağlıklı kalma, virüsten korunma çabası hem de sahayı da yakından ilgilendiren mesleklerini hakkıyla yapabilme deneyimlerinin öne çıktığı tespit edilmektedir. Örneğin salgının tüm gündelik yaşantıyı değiştirdiğini, yeni çalışma yöntemlerine geçildiğini ifade eden **MÇ9**, “Bu tip olaylarda yaşamsal öncelikler değişiyor. Yasalar değişiyor, kuralları değişiyor. İnsanların yaşam tarzı türleri değişiyor olaylara bakışı değişiyor. Bu pandemide de biz artık evden çalışmaya mı diyelim? Yoksa bulunduğu ortamdan çalışmaya mı? bunu keşfettik. Daha doğrusu büyük firmalar, büyük şirketler bunu keşfetti birçok hala tanıdığım uluslararası firma nereden çalıştırıyor? Benim eşim tarafı Almanya'da oldukları için mesela bizim baldızım hala evden çalışıyor. Artık firmaya gitmiyorlar Büyük uluslararası firmalar bunu keşfetti. Evet hayatımıza. bizim için de biz o dönemde hepimiz büroya gelip çalışmadık” şeklinde görüş bildirmektedir. **MÇ10** ise, “Pandemide korktuk, yalnızca görev icabı bazı yerlere gittik. Mesela daha önce işte mesela sinemaya, şuna buna gittiğimiz zaman gitmemeye gidip de toplu insanlar git yere yemek yemeye ve kahve içmeye gitmemeye başladık. Sadece görev icaba gittiğimiz yerler oldu. O da giderken işte aldık görüşmelerde aynı zamanda işte tokalaşma almaya başladık. Korktuk. Yani yani önlem alınmayan bir salgındı ve çok insan ölüyordu ve gerçekten çok korkulacak

bir şeydi. Hatta o dönemde ailem de ben de endişeliydim. Köylerimiz var bizim. İşte tamamen gel köye, şeye yani kendini izole diye tabii ki gitmedim” diyerek deneyimlerini belirtmektedir.

COVID-19 salgın sürecinde tüm katılımcı medya çalışanlarının ev ve iş yaşamı dengesi ile sağlıkla ilgili tedirginliğin bilimsel veriler ve doğru, güncel haberlerin paylaşılmasına katkı sunarak toplumsal yaşamda yönetilmesi ile ilgili deneyimleri bulunmaktadır. Özellikle mesleki sorumluluklar anlamında yeterli açıklama, doğru ve güncel bilgilerle hastalığın seyri, tedavisi ya da aşı gibi konuları yoğun takip ettiklerini dile getirmektedirler. Sürecin iletişim alanına etkileri konusunda **MÇ7**, “İletişim alanlarının hepsi eşit etkilendi, hızlı bir adaptasyon sağlayamadı” derken **MÇ6**, “Tüm sektörler aslında olumsuz etkilendi. Pandemi ve salgın sürecine alışıldıktan sonra bazı sektörler bu durumu lehine çevirerek kullandı” şeklinde görüş bildirmektedir.

Medyanın toplumu etkilemesi ile ilgili öncelikle iletişim alanında görev yapan çalışanların etik ve mesleki sorumluluklarına vurgu yapan katılımcılar, bu anlamda haberin güncel olması kadar doğru olmasına ve gerçeklik ilkesi ile etik anlamda detayların incelenmesi gerektiğini, sosyal medyanın bilinçli ve yazılı görsel bilgilerin mutlaka denetlenebilir ve izlenebilir biçimde paylaşılması gerektiğini savunmaktadırlar. Örneğin olağanüstü durumlarda duyarlılık gerektiğine dikkat çeken **MÇ1**, “Böyle durumlarda daha toplum olarak daha duyarlı olunması kanaatine varıp bu ince düşüncelerle hareket edilmesi beklentilerine girebiliyoruz” diyerek medya sektöründe çalışanların kişilere ve topluma karşı sorumlulukları olduğunda vurgu yapmaktadır. Bu anlamda doğru bilgiye ulaşmak, bilgiyi sadeleştirebilmek, toplumun ekonomik sosyal durumunu yakından takip etmek ve saha araştırması yaparak paylaşmak, medya çalışanlarının sahip olmaları gereken beceriler olarak önemli bulunmaktadır.

MÇ2, “Toplumun bilgilendirme üzerine bir mesleğe sahip olduğumuz için onları bilgilendirirken bilgilendik bizler de. İlk aşamada maske edinmeye başladığımız bu süreçte bir iletişimci olarak sağlık kuruluşlarından ilk ağızdan bilgiler edinerek okuyucularımızı gerçek bilgi ile buluşturmayı amaçladık. Yanı sıra kişilerin bireysel önlemler alabilmesi adına destekleyici bilgi içeren haberlerle hem kendimiz için hem de ülke halkı için yine mesleğimiz gereği COVID-19 içerikli haberlere yer verdik...Burada önemli olan zaten hiç yaşanılması istenmeyen olayların topluma aktarılmasında felaket tellalı misali davranışlar sergilenmemesidir. Konuyu net, açık ve edinilen bilgiler ışığında yansıtmak ve mutlaka bir ya da birkaç uzman görüşü alınarak ifade edilmesi son derece gereklidir. Kulaktan dolma ya da asparagas....iletişim bilimci haberleri doğru ve gerçekçi anlatıp bir yandan da insana güven verici rahatlatıcı bir şekilde aktarmalıdır” görüşünü belirtirken **MÇ9**, “Hem iş bakımından hem özel hayat bakımından, biz gazeteciler toplumun bir adım önünde giden insanlar olmalıyız. ...öyle kabul ediyorum. Kendim de öyleyim demiyorum ama öyle olmayı çaba gösteriyorum. Eşim biraz endişelenmişti....yani daha fazla endişe taşıyorlar” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Pandemide ilk duygunun kaygı, endişe içerikli olduğu dikkati çekerken, medya çalışanlarının görüşlerinin medyanın toplumu etkileme gücüne yönelik olmaktadır. Bu anlamda **MÇ10**'da hazırlanan kamu spotlarının salgın hakkında toplumu bilgilendirdiğini söylemektedir. Medya sektöründe çalışırken deneyimlerine odaklanan

MÇ10, COVID-19 salgın sürecinde alanının uzmanı olmayan, sıradan insanların sosyal medyada yaptığı açıklamalar nedeniyle toplumun olumsuz etkilendiğine vurgu yapmaktadır. Hatta **MÇ10**'a göre “*Bu konuda devletin önlem alması*” gerekmektedir. **MÇ9** ise salgında en çok olumsuz etkilenen sektörün gazetecilik olduğunu en çok güçlenen platformun ise sosyal medya olduğunu ifade etmektedir. Bu grupta yer alan tüm katılımcıların ortak görüşüne göre ise iletişim bilimi oldukça etkili olmakta ve toplumsa yaşama önemli katkı sağlayan bir disiplin olarak görev yapmaktadır.

İzleyen bölümde araştırmadan elde edilen verilerin sonuçları, ulusal ve uluslararası alan yazını temel alarak tartışılmış, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Ulusal medyada olduğu kadar tüm dünya medyasında da COVID-19 salgınının uzun vadeli etkilerinin neler olacağı henüz bilinmemekte, sürecin karmaşık bir denklem olduğu ileri sürülmektedir. Bu alanda yapılmış araştırma ve çalışmalarda (Koltermann:2021; Otfried:2020; Srivastava vd.:2020) salgından edinilen deneyimlerin medya sektöründe ancak bir durum tespitini sunabileceğini ve gelecek yıllarda nasıl bir çerçeve çizilmesi gerekliliğinin yine zaman içinde ortaya konulabileceği genel bir kabul olarak ifade edilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgularda ulusal medya sektörü çalışanlarının salgın dönemine ilişkin görüşleri ve söz konusu süreçte edindikleri deneyimler bir ana tema olarak toplanmıştır. Söz konusu ana temada birleşen pandemi deneyimleri, karar verme süreci ve toplumu etkileme olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Bu sayede ulusal medya çalışanlarının gerek rutin çalışma koşulları gerekse kriz zamanlarında değişen çalışma şartları ve medya sektörünün değişimini anlamada yol gösterici nitelikte olduğu söylenebilmektedir.

Katılımcıların vermiş oldukları görüşler doğrultusunda iş alanlarıyla ilgili çeşitli eğitimler aldıkları görülmekte ve medya sektöründe çalışmaya karar vermeleri kariyer hedeflerinin bir parçası olduğunu dile getirilmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, medya sektöründe diploma almanın önemli olduğunu ancak yine bu sektörde alaylı olarak da çalışılabileceğinin altını çizmektedirler. Bu görüş uluslararası alanyazında medya sektöründe çalışmak isteyenlerin üniversite eğitiminin yine bu alanda olmasının önemli bulunduğu ve medya sektöründe istihdam edilmenin hayatboyu bir eğitimi ve gelişimi de beraberinde getirdiği söylenmektedir (Weischenberg:1990; Löffelholz & Kieppe:1990; Dernbach:2022).

Katılımcılar görüşlerinde özellikle “kendini geliştirme” kavramı üzerine durmakta ve bunu sağlamak için mesleki ve teknik becerilerin, kişisel bağlantıların ve sektörel tecrübelerin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Katılımcıların pandemi süreciyle ilgili deneyimlerinin sırasıyla; endişe ve tedirginlik, uyum sağlama çabaları, hızlı dijitalleşme ve olumsuzlukları avantaja çevirebilme şeklinde seyrettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte pandemiyle ilgili haber üretmek için sahada olmaya devam ettiklerini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bu durum medya sektörünün bir yandan pandeminin maske ve izolasyon gibi evrensel tedbirler altında çalışma mecburiyetinde kaldığını diğer yandan bu mesleğin bir gereği olarak halkı doğru ve güvenilir biçimde bilgilendirmeye devam ettiğinin bir göstergesi niteliğindedir. Thomas Krüger Haziran 2021 tarihinde *European Publishing Congress* etkinliğinde bu konuyla ilgili olarak bir sunum gerçekleştirmiş ve

Almanya'daki salgın sürecinde özellikle yerel basının zorlukları aşmada büyük başarı gösterdiğini ve salgına ilişkin doğru, dürüst ve hızlı haber aktarımını gerçekleştirebildiğini ifade etmektedir. COVID-19 salgın sürecinde koruma tedbirlerin, kuralların ve şartların sürekli değişmesiyle birlikte insanlarda bir bilgilendirilme ihtiyacı doğmuş, anıdalık ilkesi doğrultusunda da medya çalışanlarının bu ihtiyacı gidermek için haber üretiminde ve bilgi aktarımında hızlı düşünme ve karar vermesini gerektirmiştir. Buna ilaveten gelen bilgileri doğru sınıflandırmak ve analiz ederek topluma aktarmak medya çalışanlarına önemli bir sorumluluk ve görev atfetmiştir.

Bu gelişmelere paralel olarak UNESCO'nun (2023) yapmış olduğu bir çağrı üzerinden bir araya gelen Doğu Afrika ülkeleri ve Ortadoğu ülkeleri medya profesyonellerinin de ülkemiz ulusal medya sektöründe çalışanlarla benzer deneyimleri edindikleri tespit edilmektedir. Buna ilaveten salgın sürecinde dezenformasyonun engellenmesi, çalışanların teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ya da topluma model olacak ve kriz yönetiminde etkin olacak psikolojik ve fiziksel yetkinliklere sahip olmaları önem arz ettiği de ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcılar, COVID-19 pandemi döneminde öncelikle sağlık kuruluşlarından bizzat kendilerinin bilgilendirilmesinin ve sonrasında ise onların toplumu doğru ve dürüst bir biçimde bilgilendirmelerinin önemini vurgulamıştır. Bir katılımcı pandemiden en çok olumsuz etkilenen sektörün gazetecilik sektörü olduğunu, en fazla güçlenen platformun ise sosyal medya olduğunu ileri sürmüştür. Bir diğer katılımcı sıradan insanların sosyal medyada yaptığı açıklamaların toplumu olumsuz etkilediğini ve bu duruma bir önlem alınması gerektiğini ifade etmiştir. "*Covid-19 Pandemisinin Takip Edildiği Medya Kaynaklarının ve Güvenli Bulunma Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*" (Hayır Kanat & Görgülü Arı:2020) başlıklı makale çalışması da bu ifadelerle benzer bulgular elde etmiştir. Çalışmaya göre geleneksel iletişim araçlarından olan gazete, pandemide bilgi edinme açısından önemini yitirmiştir; televizyonun ise önemi artmış, insanlar daha fazla televizyon izler hale gelmiştir. Çalışmaya göre sosyal medya platformlarından biri olan Twitter uygulaması, gerek birçok insanın bilgiye kolaylıkla erişmesi gerekse resmi makamların da Twitter'dan açıklamalar yapması sebebiyle pandemide en çok güvenilen sosyal medya platformu olmuştur. Dolayısıyla her ne kadar bazı tartışılır bilgiler içerse de sosyal medyanın pandemi sürecinde güçlendiği söylenebilir.

Katılımcılardan elde edilen bilgilere göre uzaktan çalışma sistemine kısa zamanda uyum sağlanmıştır. Bununla birlikte görev icabı gidilmesi gereken yerlere gittiklerini belirten katılımcılar, mesleklerini yerine getirmekle ilgili yıpratıcı bir süreçten bahsetmemiş veya işverenlerinin bu süreçteki tavırlarıyla ilgili olumsuz bir düşünce belirtmemişlerdir. Hatta bazı katılımcılar bu durumu kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda pandemi süreci, medya çalışanlarının işleri ve kurumları hakkında negatif bir algı yaratmamıştır. Nitekim buna benzer bir veriyi COVID-19 pandemi sürecinde medya sektörünü ele alan nadir çalışmalardan birisi olan "*Covid-19 Sürecinde Uzaktan Çalışma, İş-Yaşam Dengesi ve*

Örgüte Bağlılık Arasındaki İlişki: Medya Sektörü Örneği” (Altun, 2021) başlıklı yüksek lisans tez çalışması da ortaya koymaktadır. Televizyon, gazete, dergi ve dijital yayınlarda çalışan 258 medya çalışanı ile anket tekniği kullanılarak yapılan bir analize dayanan bu çalışmada, medya çalışanlarının iş-yaşam dengesi ile örgüte bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte çalışma, uzaktan çalışmanın iş-yaşam dengesine kısmen olumlu etki yaptığını ve iş-yaşam uyumunun örgüte bağlılığı artırdığını tespit etmektedir. Katılımcılardan elde edilen bilgiler, tez çalışmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bütün bu tartışmaların ekseninde salgın ya da afet gibi kriz dönemlerinde toplumsal yaşamı organize etme ve bireyleri bilinçlendirme süreçlerinde medya çalışanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için aşağıda yer alan öneriler tavsiye edilmektedir:

- 1- İletişim fakülteleri ve onların çok değerli dış paydaşları olan medya çalışanları arasında akademik ve sektörel işbirliklerinin protokole bağlanması;
- 2- Medya çalışanlarının kişisel deneyim ve tecrübelerini şahsen aktarabilecekleri dersleri eğitim müfredatında yer vererek bunun fiilen uygulanması;
- 3- Düzenli olarak ulusal, ancak daha da önemlisi yerel medya kuruluşlarıyla istikrarlı olarak dönemsel seminer, panel, konferans, çalıştay ya da söyleşi düzenlenerek mesleki beceri, yetkinlik ve tecrübeleri yeni kuşak medya çalışan adaylarına aktarılması;
- 4- İletişim bilimci akademisyenler tarafından düzenli eğitimler organize edilerek medyada özellikle de yerel medyada istihdam edilen alaylı çalışanların gelişimlerine katkı sağlanması.

Sonuç olarak söz konusu öneriler gelecekte yaşanabilecek yeni kriz ve salgın durumlarında bilimsel verilerin sağlanmasına, medyanın ve bu alanda çalışanların niteliklerini geliştirilmesine, haber aktarımında, program tasarımı ve uygulamasında güncel doğru haber paylaşımlarının yapılmasına ve etkili bir iletişim sürecinin planlanmasına fırsat tanınacağı düşünülmektedir. Böylesi bir girişim kriz dönemlerinde toplumda panik, korku, çaresizlik ve negatif algı oluşumunu önemli ölçüde engelleyecek ve toplumun kriz süreçlerinde bilinçli hareket etmesine önemli katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akay E., Uzuner Y., Girgin Ü. (2014). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal Of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68.
- Akser M. (2020). Cinema, life and other viruses: the future of filmmaking, film education and film studies in the age of covid-19 pandemic. *CINEJ Cinema Journal*, 8(2), 1-13.
- Alipour J. V., Falck O., Schüller S. (2020). Homeoffice während der Pandemie und die Implikationen für eine Zeit nach der Krise. *İfo Schnelldienst*, 73(07), 30-36.
- Altun M. (2021). Covid-19 Sürecinde Uzaktan Çalışma, İş-Yaşam Dengesi Ve Örgüte Bağlılık Arasındaki İlişki: Medya Sektörü Örneği. *İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Balcı Y., Çetin G. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinin Türkiye'de İstihdama Etkileri ve Kamu Açısından Alınması Gereken Tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 40-58.
- Bareja-Wawryszak O, Pajewski T, Çakaröz KM, Kavas B. (2022). Changes in Consumer Behavior during the COVID-19 Pandemic: A Comparative Analysis between Polish and Turkish Consumers. *Sustainability*. 14(16):10276.
- Berger C. R., Roloff M. E., Ewoldsen D. R. (Eds.). (2010). *The handbook of communication science*. Sage
- Bogdan C. R., Biklen S. K. (2007). *Qualitative Research For Education*. Boston: MA: Allyn Ve Bacon, Inc.

- Bozkurt V. (2020). Pandemi Döneminde Çalışma: Ekonomik Kaygılar, Dijitalleşme ve Verimlilik. COVID-19 Pandemisinin Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Etkileri, 115-136.
- Creswell & Creswell (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*, Fifth Edition. London: Sage Pub.
- Dernbach B. (2022). "Ausbildung Für Journalismus". *Handbuch Journalismustheorien*. Löffelholz, M., Rothenberger L. (Eds). Springer VS, Wiesbaden.
- Ero, E.D. , Erol İ. (2021). "Dijital Teknolojik Gelişim ve Covid 19 Salgınının İstihdam Piyasasına Etkisi". *Journal Of Academic Value Studies*, 7 (4), 451- 457.
- Fangerau H., Labisch A. (2020), *Pest Und Corona: Pandemien in Geschichte, Gegenwart und Zukunft*, Verlag Herder
- Gerold S., Geiger S. (2020). *Arbeit, Zeitwohlstand und Nachhaltiger Konsum während der Corona-Pandemie*. TU Berlin.
- Hahlweg K., Ditzen B., Job A.K., Gastner J., Schulz W., Supke M., Walper S. (2020), "COVID-19: Psychologische Folgen für Familie, Kinder und Partnerschaft", *Zeitschrift Für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 49:3, 157-171
- Hayır Kanat, M., Görgülü Arı, A. (2020). "Covid-19 Pandemisinin Takip Edildiği Medya Kaynaklarının ve Güvenli Bulunma Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Ulakbilge*, 48, Mayıs. S. 527–546.
- İmga O., Ayhan U. (2020), *Kovid-19 Salgını ve Sonrası: Toplum, Devlet ve Küresel Sistem*. Polis Akademisi Yayınları, Ankara.
- Jones A. L., Kessler M. A. (2020). November. Teachers' emotion and identity work during a pandemic. In *Frontiers in Education*. Vol. 5, p. 583775. Frontiers Media SA.
- Kaushik M., Guleria N. (2020). "The impact of pandemic COVID-19 in workplace". *European Journal of Business and Management*, 12(15), 1-10.
- Kılıç O. (2020), "Tarihte Küresel Salgın Hastalıklar ve Toplum Hayatına Etkileri", *Küresel Salgının Anatomisi İnsan Ve Toplumun Geleceği*, Muzaffer Şeker, Ali Özer, Cem Korkut (Ed.), Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara
- Koltermann F. (2021), "Corona und Die Journalistische Bildkommunikation. Praktiken und Diskurse Des Visuellen".
- Krüger T. (2021). "Der Lokaljournalismus ist in Der Corona-Krise über sich Hinausgewachsen", <https://kress.de/news/detail/beitrag/147548-der-lokaljournalismus-ist-in-der-corona-krise-ueber-sich-hinausgewachsen-thomas-krueger-auf-dem-european-publishing-congress.html>, Erişim Tarihi: 03.04.2023
- Kuznetsova L. (2020). COVID-19: The World Community Expects the World Health Organization to Play a Stronger Leadership and Coordination Role in Pandemics Control. *Front Public Health* 8:470
- Löffelholz M., Kieppe M. (1990). *Viele Programme, Viele Probleme*. Weischenberg, S. (Eds) *Journalismus und Kompetenz*. VS Verlag Für Sozialwissenschaften
- Lübker M., Zucco A. (2020). Was ist wichtig? Die Corona-Pandemie als Impuls zur Neubewertung systemrelevanter Sektoren. *WSI-Mitteilungen*, 73(6), 472-484.
- Meyer N., Buschle C. (2020). *Soziale Arbeit in der Corona-Pandemie: Zwischen Überforderung und Marginalisierung; Empirische Trends und professionstheoretische Analysen zur Arbeitssituation im Lockdown*.
- Mikos L. (2020). Film and television production and consumption in times of the COVID-19 pandemic—the case of Germany. *Baltic Screen Media Review*, (8), 30-34.
- Otfried J., (2020). "Das Öffentlich-Rechtliche Fernsehen İn Zeiten Von Corona". *Epd Medien*, 13:3-6
- Radtke Rainer, (2023). "Weltweite Zahl der Todesfälle in Zusammenhang mit dem Coronavirus (COVID-19) seit Februar 2020". [https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1103240/umfrage/entwicklung-der-weltweiten-todesfaelle-aufgrund-des-coronavirus/#:~:text=Entwicklung%20der%20weltweiten%20Todesf%C3%A4lle%20mit%20Coronavirus%20\(COVID%2D19\)%20bis%202023&text=Bis%20zum%207.,als%206%2C9%20Millionen%20F%C3%A4lle](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1103240/umfrage/entwicklung-der-weltweiten-todesfaelle-aufgrund-des-coronavirus/#:~:text=Entwicklung%20der%20weltweiten%20Todesf%C3%A4lle%20mit%20Coronavirus%20(COVID%2D19)%20bis%202023&text=Bis%20zum%207.,als%206%2C9%20Millionen%20F%C3%A4lle). Erişim tarihi: 08.08.2023
- Saptorin, E., Zhao X., Jackson D. (2022). Place, power and the pandemic: The disrupted material settings of television news making during Covid-19 in an Indonesian broadcaster. *Journalism Studies*, 23(5-6), 611-628.
- Sayıcı Ö. Ü. F. (2021). Covid-19 Karantina Günlerinde Türkiye'de Televizyon Dizilerinin Yeniden Üretimi: "Ev Yapımı" Örneği. *Disiplinlerarası Akademik Çalışmalar*, 71.
- Seidman I. (2006). *Interviewing As Qualitative Research: A Guide For Researchers İn Education And The Social Sciences*. Teachers College Press.
- Srivastava K. C., Shrivastava D., Chhabra K. G., Naqvi W., Sahu A. (2020). "Facade Of Media And Social Media During Covid-19: A Review". *International Journal Of Research İn Pharmaceutical Sciences ; 11(Special Issue 1):142-149*
- Tan W., Hao F., McIntyre R. S., Jiang L., Jiang X., Zhang L., Tam W. (2020). Is returning to work during the COVID-19 pandemic stressful? A study on immediate mental health status and psychoneuroimmunity prevention measures of Chinese workforce. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 84-92.

- Turanlı F., Yüksel H. (2018). “Kültürel Miras Olarak Tarihi Değerlerin Anlatımında Yüz Yüze Gerçekleştirilen İletişim Sürecinin Önemi”. TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi, 10(40), 554.
- Türten B. (2021). Covid-19 Sürecinde Sinema Endüstrisinin Ekonomik Yapısı Üzerine Bir Değerlendirme. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(2), 976-1006.
- UNESCO (2023), “Supporting Journalism Around The World in Times Of COVID-19”, <https://www.Unesco.Org/En/Articles/Supporting-Journalism-Around-World-Times-Covid-19>, Erişim Tarihi: 27.05.2023.
- Uslu F., Demir E. (2023). “Nitel Bir Veri Toplama Tekniği: Derinlemesine Görüşme”. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 40(1): 289-299.
- Weischenberg S. (1990). Journalismus Lehren. In: Weischenberg, S. (Eds) Journalismus & Kompetenz. VS Verlag Für Sozialwissenschaften.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Proje Koordinatörlüğü tarafından finansal olarak desteklenmiştir.

Proje Numarası: SHD-2022-4087

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenen SHD-2022-4087 SHD-2022-4087 nolu ve “Koronavirüs COVID19 Salgın Sürecinde İletişim Perspektifi: İletişim Fakültesi Öğrenci ve Akademisyenleri ile Medya Çalışanları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı projesinin verilerinden medya çalışanlarını içeren bölümden üretilmiştir. Vermiş olduğu mali destek için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne teşekkürlerimizi arz ederiz.

Etik Kurul İzin: Yapılan 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 izin bilgileri Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Etik değerlendirme kararının tarihi= 30.06.2021 Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 08/02 Protokol No: 1014

Araştırmacı Katkısı: Doç. Dr. Pınar ÖZGÖKBEL BİLİS katkı oranı %50, Doç. Dr. Ali Emre BİLİS katkı oranı: %20, Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN katkı oranı: %15, Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE katkı oranı: %15

THE EFFECTS OF PREVENTIVE INTERVENTIONS INVOLVING HOLISTIC INTERVENTION ON SUBSTANCE DEPENDENCY IN STUDENTS: A PROSPECTIVE FOLLOW-UP STUDY

Gülnaz KARATAY*
Nazan GÜRARSLAN BAŞ**

ABSTRACT

The usage of substances is preventable, thus requiring continuous multidimensional interventions and monitoring. The increasing trend of substance use among young people highlights the need to evaluate the effectiveness of studies conducted in this field. This study aims to demonstrate the effectiveness of substance dependency prevention efforts within a local community in Eastern Turkey. This study adopts a comparative cross-sectional type based on prospective monitoring. It was completed with a total of 1089 students. Data for the research were collected using the Substance Use and Reasons Survey and the Self-Efficacy Scale for Preventing Substance Addiction in Adolescents between March and April 2018, following necessary permissions. The data were analyzed using percentages, chi-square, t-tests, ANOVA, correlation, regression analysis, and Odds Ratio values in the SPSS program. According to the research findings, over three years compared to multidimensional studies, the rates of cigarette (2015: 21.7%, 2018: 19.5%) and alcohol (2015: 21.7%, 2018: 19.5%) usage showed a decreasing tendency, while there was a slight increase in the usage of other addictive substances (2015: 4.2%, 2018: 4.8%). Additionally, there was an observed increase in scores on the Substance Addiction Prevention Scale for Adolescents (2015: 93.61±18.99, 2018: 100.09±18.18).

Keywords: Adolescent, Holistic Program, Prevention, Substance Dependency.

BÜTÜNCÜL MÜDAHALEYİ İÇEREN ÖNLEYİCİ ÇALIŞMALARIN ÖĞRENCİLERDE MADDE BAĞIMLILIĞINA ETKİLERİ: PROSPEKTİF İZLEM ÇALIŞMASI**ÖZET**

Madde kullanımı önlenabilir olduğundan, sürekli çok boyutlu müdahalelere ve izleme ihtiyaç vardır. Gençler arasında madde kullanımının giderek artan eğilimi, bu alanda yapılan çalışmaların etkinliğinin değerlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin doğusunda yerel bir toplulukta madde bağımlılığını önleme çalışmalarının etkinliğini ortaya koymaktır. Bu çalışma, prospektif izleme dayanan karşılaştırmalı türden kesitsel bir çalışmadır. Çalışma, toplam 1089 öğrenci ile tamamlandı. Araştırmanın verileri gerekli izinler alındıktan, sonra Mart-Nisan 2018 tarihleri arasında Madde Kullanımı ve Nedenleri Anketi ve Ergenlerde Madde Bağımlılığında Korunma Öz-Yeterliği Ölçeği kullanılarak toplandı. Veriler SPSS programında yüzde, ki-kare, t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizi ve Odds Ratio değeri kullanılarak değerlendirildi. Araştırma bulgularına göre, çok boyutlu çalışmalara göre 3 yıllık dönemde sigara (2015: %21,7, 2018: %19,5) ve alkol (2015: %21,7, 2018: %19,5) kullanım oranları azalma eğilimi gösterirken, diğer bağımlılık yapıcı maddelerin kullanımında ise hafif bir artış olduğu görüldü (2015: %4,2; 2018: %4,8). Ayrıca Ergenler İçin Madde Bağımlılığını Koruma Ölçeği puanlarının (2015; 93,61±18,99, 2018; 100,09±18,18) arttığı gözlemlendi.

Anahtar Kelimeler: Adolesan, Bütüncül Program, Önleme, Madde Bağımlılığı.

1. INTRODUCTION

Substance use has become an important social problem all over the world due to the trend toward increase and the problems it causes. That is this reason, more than two decades have concentrated on different levels of studies to prevent substance addiction (Norberg, Kezelman, & Lim-Howe, 2013; Tobler et al., 2000). The most important result of these studies is that the treatment of substance addiction is quite costly and

* Prof. Dr., Munzur Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, gkaratay@munzur.edu.tr ORCID: 0000-0002-6488-0890

** Doç. Dr., Munzur Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, nbas@munzur.edu.tr ORCID: 0000-0002-6546-192X

Araştırma Makalesi
Makale Geliş Tarihi: 07.11.2023

Sayfa Sayısı: 995-1006
Makale Kabul Tarihi: 23.12.2023

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2023

difficult, and therefore, protective interventions towards the individual, family, and society should be encouraged. Adolescents constitute the target population for protection from substance use. It is also necessary to start protective intervention before this age (Miech, Johnston, O'Malley, Bachman, & Schulenberg, (2016:5-9, 52); Stueve & O'Donnell, 2005). The aim of these programs should be to increase the resistance skills of adolescents, to treat the use in the initial stage and to delay the age of contact with the substance (Karatay & Gürarslan Baş, 2017).

In the region where this study is carried out, studies are being carried out at the institutional level on cigarette, alcohol and other addictive substances in young people and it is needed to evaluate whether these studies are effective in three years period. Since the first data gathered in 2015, a lot of action programs were purposively built to decrease substance use prevalence among teenagers in the city that study conducted. These action programs included individual, family, and community-based interventions. These interventions focused mainly on the use of cigarettes, alcohol, and cannabis, because of these are the most widely used substances in this community. In this context, three social projects (covering artistic and cultural activities for risk groups), one scientific research project (Karatay, & Gürarslan Baş, 2017), continuous education activities in schools and parent education were performed. All these interventions were planned within the framework of social influence, resistance and information approach. The researchers who conducted this study planned scientific studies, developed projects and made significant contributions to the shaping of these programs in substance use prevention commissions. A researcher specialized in education management made significant contributions to the access to schools, coordination and data collection processes.

Conceptual framework: effectiveness of prevention programme

Substance use and related problems are largely preventable (Gottfredson, Wilson, 2003; Renstrom, Ferri, & Mandil, 2017). Substance use preventive interventions are needed to plan a public health perspective. Prevention intervention is based on scientific evidence, working with whole populations, families, schools, and communities as comprehensive multi-disciplinary and multi-sectoral approaches (EMCDDA, 2018). Cost-effective programs are needed as part of national policies to prevent substance usage, especially in low-middle income countries (Renstrom, Ferri, & Mandil, 2017). When the intervention conducted in different countries are evaluated; It is seen that there are family- oriented (Bühler, & Thru, 2015:31-35; UNODC, 2012), school-oriented (Caria, Faggiano, Bellocco, Galanti, EU-Dap Study Group Collaborators, 2011; Norberg, Kezelman, & Lim-Howe, 2013; Storm, Adolfsen, Fossum, Kaiser, & Martinussen M, 2014) and community-oriented (Carson, Brinn, & Labiszewski, 2011; Patnode, O'Connor, & Whitlock, 2013) interventions aimed to prevent or decrease substance addiction.

School-based interventions are particularly prominent in multiple intervention studies. From a population perspective, adolescent-focused prevention initiatives include some intervention for young people, especially in school settings (Campbell et al.,2008; Strøm et al., 2014). Schools are the most easily accessible

and ideal places for the prevention of substance addiction. However, studies to prevent substance addiction should be evidence-based in line with the scientific approach.

Review articles and meta-analyses showed that while only-information based, universal programmes or ineffective implemented programmes have limited effect to reducing substance addiction, combined social competence and social influences curricula have a significant effect on it (Cuijpers, 2002; Thomas, McLellan, & Perera, 2013; Spoth, Greenberg, & Turrisi, 2008; Vogl, Teesson, Newton & Andrews, 2012). There was evidence that multidimensional interventions were effective in reducing substance usage rates (Müller-Riemenschneider, Bockelbrink, & Reinhold, 2008).

The purpose of this study is to reveal the substance use status, risk factors and the changes that have occurred over the years in a local community in Turkey. For the purpose of research, questions of the study were generated as follows:

- a) What is the trend of using cigarettes, alcohol and other substances in the province where the study is conducted?
- b) What are the new cultural risk factors affecting substance use?
- c) Are substance abuse prevention training conducted in schools effective?

2. METHODS

Study design and setting

This cross-sectional comparative study based on follow-up was conducted at a local community in East Turkey. The universe of research was consisted of 1392 males, 1252 females, totally 2644 students who studying a province where located in the eastern part of Turkey. The majority of the students (1788) were studying in the city center. While selecting the sample, each class and class was considered as a cluster unit and selection was made using the cluster sampling method. In order to ensure maximum diversity and heterogeneity one branch from each grade level was taken from all schools in the city and district centers. The branches to be sampled at each grade level were determined by lottery method. In this context, 1089 students (41.18% of the universe) were included in the study. In 2015, data was collected from 613 high school students (34.7% of the universe) studying in the city center of the same province, using the same data collection tools and method. In this study, the data obtained in 2015 and 2018 were compared.

Instruments

The data of the study were collected by using The Questionnaire on Substance Use and Causes and Self-Efficacy for Adolescents Protecting Substance Abuse Scale (SEAPSAS).

The Questionnaire on Substance Use and Causes: The questionnaire was prepared by the researcher in light of literature (Cuijpers, 2002; Espada, González, Orgilés, Lloret, & Guillén-Riquelme, 2015; Renstrom, Ferri, & Mandil, 2017; Thomas, Baker, Thomas, & Lorenzetti, 2015; TUBIM, 2014) and received expert opinions for validity of questions. The first 20 questions of 38 questions were related to socio-demographic

characteristics, while the other 18 questions were related to substance use status. The last 5 questions in the questionnaire were aimed at assessing the effectiveness of the training on prevention. Therefore, the students were asked to evaluate the effectiveness of the training programs. At the beginning of the questionnaire, there was explanatory information for the students and they were asked to fill in an objective perspective.

Self-Efficacy for Adolescents Protecting Substance Abuse Scale (SEAPSAS): This scale was developed by Eker, Akkuş, and Kapusuz (2013) is to evaluate the self-efficacy perceptions of high school students regarding resisting substance abuse in the Turkish Language. The scale was composed of 24 items with 4 factors and 1 control item. Regarding the experts' opinion, subscales were named as Staying Away From Drugs/Stimulant Drugs–General (12 items), Staying Away From Drugs/Stimulant Drugs–Under Pressure (4 items), Help-Seeking About Drugs/Stimulant Drugs (4 items), and Supporting a Friend About Drugs/Stimulant Drugs (3 items). According to the scale, higher scores indicate higher self-efficacy in protection against substance abuse. The SEAPSAS was first applied to 9th, 10th and 11th graders in three major high schools in the province of Düzce in Turkey. The Cronbach internal consistency coefficient of the whole scale was found to be 0.81. The internal consistency of subscales ranged from 0.45 to 0.87. In this study, Cronbach's Alpha value was found to be 0.81.

Data collection procedures

The data of the study were collected between March and April 2018 with a mass questionnaire method. The data were collected under the supervision of researchers in the city center and guidance teachers in the districts. Before the data were collected, guidance teachers were given 2 hours of pre-training and were asked to manage the factors that would decrease data quality. It took an average of 15-20 minutes to complete each questionnaire.

Data analysis

The data were evaluated by using computer-based SPSS program. Number, percentage, chi-square, t-test, ANOVA, correlation and regression analyses were used to evaluate the data. Multinomial logistic regression analysis. The odds ratio was calculated how the use of alcohol affects the use of other substances.

3. RESULTS

Demographic characteristics

In high schools with four years of education, the distribution of students according to class was similar. 53.4% of students consisted of male and 65.8% of them were studying in normal high schools called Anatolian High Schools in Turkey; 32.7% of their family lived in the provincial center, 35.4% in the district and 32% in the villages. 41.2% of the students stated that they actively participate in a sport, while 12.7% said they did not like to do sports and 15.0% said they were just watching. 45.9% of the students described themselves as assertive-outward-looking, 29.4% shy-introverted, 17.9% nervous-aggressive, and 63.4% had a history of trauma.

Table 1. Some Socio-Demographic Charecteristics of Students (n=1089)

Charecteristics	n*	%
Sex		
Male	582	53.4
Female	507	46.6
Grade		
1.Class	324	29.8
2.Class	292	26.8
3.Class	242	22.2
4.Class	231	21.2
School type		
Science high school	96	8.8
Anatolia high school	717	65.8
Vocational high school	276	25.4
Family residence		
City center	355	32.7
Borough	384	35.3
Village	347	32.0
Interest to sport		
Doesn't like sport	136	12.5
Like watching only	162	15.0
Active participation in a sports branch	443	41.2
Only plays on the street and at school	264	24.5
Other	74	6.8
Self-assesment of temperament		
Assertive-outward	477	45.6
Shy-introvert	305	29.2
Nervous-aggressive	186	17.8
Other	78	7.5
Trauma experience		
Yes	672	63.4
No	388	36.6

*Boş bırakılan sorular nedeniyle soru bazı örneklem sayısı değişmektedir.

Three-years results with numbers

In the study, the students' substance use status was evaluated according to year. While the rates of use of cigarettes (2015: 21.7%, 2018: 19.2%) and alcohol (2015: 47.3%, 2018: 34.8%) were decreased, rates of illicit drug use were increased. In general, The average SEAPSAS score of the students (2015: 93.61 ± 18.99, 2018: 100.09 ± 18.18) was increased.

Table 2. The Status of Substance Use of Students By Years

Status of substance use	Years	
	2015 %(n)*	2018 %(n)*
Cigarette		
Occasionally smokes	11.5 (55)	8.3 (86)
Regularly smokes	10.2 (49)	11.9 (123)
Totally	21.7(104)	19.2 (209)
Alcohol		
Drinks	47.3 (229)	34.8 (379)
İllicit drugs intake		
Yes	4.2 (24)	4.7 (51)
SEAPSAS Score (Mean±SD)	93.61±18.99	100.09±18.18

*Cevaplama durumuna göre örneklem büyüklüğü değişkenlik gösterebilmektedir.

When the relationship between SEAPSAS scores and some variables were evaluated; The mean score of SEAPSAS was higher in the female students (102.28±17.59) versus male students (94.10±23.12), who were studying in the city center (100.09±18.18) versus studying in the county (95.03±24.13), who were living of their family in the province center (100.87±17.15) versus their family living district (96.42±22.65), who were studying in science high schools (105.13±12.48) versus vocational school (95.10±21.68) and evaluating the academic achievement as good (101.09±19.35) versus poor (87.03±27.56).

Table 3. The Relationship Between the Students' SEAPSAS Score and Some Variables (Mean±SD)

	SEAPSAS Score	Significant Test	
	Ort.± SS	F, t	p
Sex			
Female	102.28±17.59	47.505	<0.001
Male	94.10±23.12		
Residential			
City center	100.09±18.18	43.020	<0.001
Borough	95.03±24.13		
Family residential			
City center	100.87±17.15	29.289	<0.001
District	96.42±22.65		
School type			
Science high school	105.13±12.48	8.322	<0.001
Anatolia high school	98.16±21.33		
Vocational high school	95.10±21.68		
Self-assessment of school success	87.0361±27.56		
Poor	97.6657±20.67	15.113	<0.001
Middle	101.0906±19.35		
Good			

Re-evaluation of risk factors

Logistic Regression Analysis was used to again evaluate risk factors for substance use, According to test results; male students, 3rd and 4th grades, who had low school success, who had trauma experience, who

had smoker family member or friend, who received weekly allowance more than 25 Turkish Liras were more used substance than others.

Table 4. Regression Analysis of Risk Factors on Substance Use

	B	SH	β	t	p
Sex	.39	.23	.07	2.247	.025
Grade	.12	.02	.21	6.107	.001
School type	.044	.04	.03	1.086	.278
Residential	.10	.05	.07	1.998	.046
Marital status of parent	.04	.05	.02	.810	.418
Self-assesment of temperament	.08	.02	.01	0.320	.749
Self-assessment of school success	-.08	.04	-.07	-2.116	.035
Interest to sport	-.03	.04	-.04	-.44	.448
Trauma experince	-.16	.05	-.11	-.32	.001
Smoking by family member	.18	.04	.13	3.839	.001
Smoking of best friends	.018	.04	.13	3.839	.001
Weekly allowance	.32	.01	.24	2.841	.005
R²	0.158				

The relationship between usage of cigarette, alcohol and other addictive substance

When we look at the relationship between smoking, alcohol and other addictive substances; the rate of alcohol drinking among non-smokers was 27.1%, while 73.2% of regular smokers was drunk and the difference was statistically significant ($X^2 = 123.230$, $p = 0.001$); while 2.3% of the non-smoker students was used other addictive substances, 20.7% of the students were used it and the difference was statistically significant ($X^2 = 75.448$, $P = 0.001$); Similarly, 2.2% of the students who didn't use alcohol used other addictive drugs, while this rate was 9.8% in the users and the difference was statistically significant ($X^2 = 30.818$, $p = 0.001$). In the statistical evaluation, it was observed that alcohol use increased the rate of using other addictive substances by 4.94 times (CI: 2.66-9.14).

The effectiveness of substance addiction training

69.1% of the students stated that they found useful in substance addiction training. Considering the relationship between some variables and usefulness of preventive training; students living in district centers (74.4%) compared to to the provincial center (65.2%) ($p > 0.05$, $X^2 = 9.535$); the male students (72.2%) compared to female (65.7%) found that trainings were more useful ($p > 0.05$, $X^2 = 4.949$). In addition, as the number of education increased, the rates of perception of useful were increased, specially by the first year students ($X^2 = 7.542$, $p = 0.056$) and the vocational high school students ($X^2 = 4.951$, $p = 0.016$). Looking at the relationship between substance addiction and educative satisfaction; school teachers were the least effective group for students; the most influential group was external experts ($X^2 = 28.087$, $SD = 5$, $p = 0.001$).

4. DISCUSSION

When the studies on prevention of addiction in children and adolescents are considered, the benefits of some programs are highlighted and it is seen that there is no ideal program to recommend. Programs with content focused on social influences. Programs with content focused on social influences' knowledge,

resistance skills, and that use participatory or interactive session were more effective than a classical universal approach. Research indicates that parents, schools, social environment play an important role in the reduction in substance use at young people (Faggiano et al., 2005). In this study, the effects of multiple interventions targeting adolescents, their families and the social/cultural environment have been evaluated in the large time period. Within the scope of these interventions, the parent-child relationships, peer refusal skills, role-playing, social pressures, and providing information session were taking place.

Three year results with numbers

According to the findings, it was seen that the trend of using cigarette and alcohol was decreasing in comparison with the data of 2015. The trend of using other addictive drugs, mostly cannabis, has been on an upward trend. Although this study includes smoking and alcohol consumption trend downward, these rates are still higher than the average of Turkey. According to TUBİM (Turkish Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction), 8.3% of the students were smoking cigarettes, and 9.7% were using alcohol in Turkey (TUBİM, 2014). The province where the study is carried out has some disadvantages such as historical trauma and discrimination, it is thought that this situation affects the next generations. Alcohol consumption in this study is more readily tolerated than in other parts of Turkey due to cultural difference. Therefore culturally alcohol use among adolescents in our city needs to be effectively addressed because of the early onset of alcohol use is associated with problematic substance abuse in later adolescence (Currie et al., 2012:155-162).

According to the findings obtained in the study, the tendency to decrease at alcohol use in 3 years follow-up was higher than cigarette use. In the meta-analysis study of Storm et al. (2014), it was stated that alcohol-related prevention studies in schools changed the results of alcohol use in a small portion but this change was positive. As with all over the world (Johnston, O'Malley, Bachman, & Schulenberg, 2011), in Turkey (TUBİM, 2014:155) and also carried out in the province where the work is noteworthy that the increase related to cannabis use. This suggests that more specific studies should be conducted to prevent cannabis use.

Re-evaluation of risk factors

In order to prevent drug addiction, it is important that each country, region, and even the cultural group make a specific risk map and manage the risks according to priorities (Renstrom, Ferri, & Mandil, 2017). In this study, risk factors were re-evaluated in order to reshape the substance addiction prevention programs for adolescents. According to the findings, it was observed that males, 3rd and 4th-grade students, those with low academic achievement, who had a history of trauma, who had cigarette smoking between their family and close friends, had a higher risk of using the drug than others. In addition, it was observed that there was a close relationship between smoking, alcohol and other addictive substances and the use of cigarette and alcohol increased the tendency toward other relative substances. According to SEAPSAS scores, students who study in the district and vocational high schools are also added to the risk factors. According to the risks identified in

this study, new plans were made at the beginning of 2018-2019 academic year in order to reduce the dependence by the Coordination Council on Combating Addiction and the National Education Directorate.

The Relationship Between Addiction of Cigarette, Alcohol and Other Addictive Substance

According to the findings of the study; the use of cigarettes, alcohol and other addictive substances seems to be related to each other. Similar findings can be found in other studies (Engel, Scalf, 2010; Harrell, Trenez, Scherer, Ropelewski, & Latimera, 2012). According to culture and different geographies, the initial substance may change. For example, in Turkey cigarette use, in European countries, alcohol, marijuana may be the initial starting substance. The use of a substance changes the susceptibility and response to other substances because the brain's reward center is stimulated (Levine, et al., 2011; Weinberger, Platt, & Goodwin, 2016). Epidemiologic and preclinical data suggest that the use of marijuana in adolescence could influence multiple addictive behaviors in adulthood. In this study, alcohol and cigarettes are the first tried substances due to cultural tolerance.

The effectiveness of substance addiction training

In this study, the effectiveness of the training conducted in schools as part of the multi-intervention program was evaluated. Education has been used as the most important protective method. With age-gender-cultural appropriate information about the harm associated with substance use is a key component in prevention programming (Suls, Luger, & Curry, 2012; Lipari, 2017). When the number of studies increased, the self-efficacy level of the students was observed to be increased. In the meta-analysis study of Tobler et al. (2000), it was seen that the number of sessions increased and the effectiveness of the programs increased. In the study of Onrust et al. (2016), it was stated that substance addiction prevention studies according to developmental perspective should be structured differently according to age groups in adolescents. In this study, Onrust et al. (2016) proposed different types of education according to age groups. While the resistance and rejection skills of secondary school students were studied, it was based on the social influence approach and harm approach.

In this study, the majority of the students stated that they found the substance addiction prevention training beneficial and especially the risk groups were more affected by the training. Those living in rural areas, high school students and male students stated that they found the training more useful. Prevention programmes and related interventions are most effective during critical transition periods, for example the period of transition from middle to high school (Renstrom, Ferri, & Mandil, 2017), high school to university. When the educators were evaluated, it was seen that the students were more affected by the experts they did not know before, than the school teachers. In meta-analysis studies, it was observed that students were more affected by health professionals, external experts and interactive methods (Espada, Rosa, & Méndez, 2003). In the same study, it was seen that educational techniques that appeal to different sensory organs at the same time were more beneficial.

5. CONCLUSION

According to the findings of the multidimensional prospective follow-up study aimed at preventing substance addiction, comprehensive preventive intervention has a positive effect on smoking and alcohol dependence and has no effect on other other addictive substances such as cannabis. When the school-based training were evaluated; the majority of the students, especially the risk groups, found the training useful. In this respect, continuity of multidimensional programs to prevent substance addiction should be ensured, and it is recommended to continue to evaluate the effects of long term effects in larger samples.

Limitations

This prospective fallow up study, reflecting results containing a specific region and cannot be generalized to the Turkey population. The findings gathered from the study are subjective because they are based on students' self-report.

Acknowledgment

We would like to thank the guidance teacher and students of the high schools, the Provincial National Education Directorate, which helped us organize the study, and to Coordination Council on Combating Addiction of Tunceli Governorate.

REFERENCES

- Bühler, A., & Thrul, J. (2015). Prevention of addictive behaviors. Luxembourg: EMCDDA; 2015. Retrieved from http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_242416_EN_TDXD15018ENN.pdf, accessed 12 November 2018).
- Campbell, R., Starkey, F., Holliday, J., Audrey, S., Bloor, M., Parry-Langdon, ... Moore, L.(2008). An informal school-based peer-led intervention for smoking prevention in adolescence (ASSIST): a cluster randomized trial. *Lancet*, 371, 1595-1602.
- Caria, M.P., Faggiano, F., Bellocco, R., Galanti, M.R., & EU-Dap Study Group Collaborators (2011). Effects of a school-based prevention program on European adolescents' patterns of alcohol use. *J Adolesc Health*, 48(2), 182–188.
- Carson, K.V., Brinn, M.P., & Labiszewski, N.A.(2011). Community interventions for preventing smoking in young people. *Cochrane Database Syst Rev.*, CD001291.
- Cuijpers, P.(2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs. A systematic review. *Addict Behav.* 27, 1009–1023.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M de., Roberts, C., ... Barnekow V.(Eds.) (2012) Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Eker, F., Akkuş, D., Kapisız, Ö.(2013). The development and psychometric evaluation study of self-efficacy for protecting adolescences from Substance Abuse Scale. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(1),7-12 (in Turkish)
- Engel, C., Scaf, N. (2010). The Slippery Slope: A Connection Between Smoking and Drug Attitudes. *Pacific Northwest Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*: Vol. 1, Article 2. Retrieved from <http://commons.pacificu.edu/pnwestjurca/vol1/iss1/2>
- EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction). Best Practice Portal. Lisbon: EMCDDA; 2016 (<http://www.emcdda.europa.eu/best-practice>, accessed 08 November 2018).

- Espada, J.P., Rosa, A.I., & Méndez, F.X. (2003). Eficacia de los programas de prevención escolar de drogas con metodología interactiva [Effectiveness of school-based prevention programs drug with interactive methodology]. *Salud y Drogas*, 3, 61-82.
- Espada, J.P., González, M.T., Orgilés, M., Lloret, D., & Guillén-Riquelme, A. (2015). Meta-analysis of the effectiveness of school substance abuse prevention programs in Spain. *Psicothema*, 27(1), 5-12.
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., Lemma, P. (2005). School-based prevention for illicit drugs' use. *The Cochrane Database of Systematic Reviews* (2), 18(2):CD003020.
- Gottfredson, D.C., & Wilson, D.B.(2003). Characteristics of effective school-based substance abuse prevention. *Prev Sci*, 4(1), 27-38.
- Harrell, P.T., Trenz, R.C., Scherer, M., Ropelewski, L.R., Latimera, W.W. (2012) Cigarette smoking, illicit drug use, and routes of administration among heroin and cocaine users. *Addict Behav.*, 37(5), 678–681.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2011). Monitoring the Future national results on adolescent drug use: Overview of key findings, 2010. Ann Arbor: Institute for Social Research, The University of Michigan.
- Karatay, G., & Gürarşlan Baş, N. (2017). Effects of Role-Playing Scenarios on the Self-efficacy of Students in Resisting Against Substance Addiction: A Pilot Study. *Inquiry*, 54, 46958017720624.
- Levine, A., Huang, Y., Drisaldi, B., Griffin, E.A Jr., Pollak, D.D., Xu, S., ... Kandel, E.R. (2011). Molecular mechanism for a gateway drug: epigenetic changes initiated by nicotine prime gene expression by cocaine. *Sci Transl Med.*, 3(107):107ra109
- Lipari, R.N.(2017). Exposure to substance use prevention messages among adolescents. The CBHSQ Report: Center for Behavioral Health Statistics and Quality, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Rockville, MD.
- Miech, R. A., Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2016). Monitoring the Future National Survey Results on Drug Use, 1975-2015: Volume 1, Secondary School Students, Ann Arbor, Institute for Social Research, The University of Michigan, Retrieved from: http://www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/mtf-vol1_2015.pdf. Decline on 2017, August 17.
- Müller-Riemenschneider, F., Bockelbrink, A., & Reinhold T. (2008). Long-term effectiveness of behavioral interventions to prevent smoking among children and youths. *Tob Control*, 17, 301–302.
- Norberg, M.M., Kezelman, S., & Lim-Howe, N. (2013). Primary prevention of cannabis use: A systematic review of randomized controlled trials. *PloS One*, 8, Article e53187.
- Onrust, S.A., Otten, R., Lammers, J., & Smit F. (2016). School-based programmes to reduce and prevent substance use in different age groups: What works for whom? Systematic review and meta-regression analysis. *Clin Psychol Rev.*, 44, 45-59.
- Patnode, C.D., O'Connor, E., Whitlock, E.P. (2013). Primary care-relevant interventions for tobacco use prevention and cessation in children and adolescents: A systematic evidence review for the US preventive services task force. *Ann Intern Med.*, 158, 253–260.
- Renstrom, M., Ferri, M., & Mandil, A.(2017). Substance use prevention: evidence-based intervention. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 23(3), 198-205.
- Spoth, R., Greenberg, M.T., & Turrisi R.(2008). Preventive interventions addressing underage drinking: state of the evidence and steps toward public health impact. *Pediatrics*. 121, 311–336.
- Strøm, H.K., Adolfsen, F., Fossum, S., Kaiser, S., & Martinussen, M. (2014). Effectiveness of school-based preventive interventions on adolescent alcohol use: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Subst Abuse Treat Prev Policy*. 13 (9), 48.
- Stueve, A., & O'Donnell, L.N. (2005). Early alcohol initiation and subsequent sexual and alcohol risk behaviors among urban youths. *Am J Public Health*, 95(5), 887-93.
- Suls, J.M., Luger, T.M., & Curry S.J. (2012). Efficacy of smoking-cessation interventions for young adults: A meta-analysis. *Am J Prev Med.*, 42, 655–662.
- Thomas, R.E., Baker, P., Thomas, B.C., & Lorenzetti D.L.(2015). Family-based programmes for preventing smoking by children and adolescents. *Cochrane Database Syst Rev.*, 2, CD004493.

- Thomas, R.E., McLellan, J., Perera, R.(2013). School-based programmes for preventing smoking. *Evidence-based Child Health A Cochrane Rev J.*, **8**, 1616–2040.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V., Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *J Prim Prev.*, **20**, 275–336.
- TUBİM (Turkey Monitoring Centre of Drug and Drug Use). Turkish Drug Report 2014. Retrieved from <http://www.kom.pol.yt/tubim/SiteAssets/Sayfalar/Türkiye-Uyuşturucu-Raporu/TUBİM%202014>. Available date: 08 November 2018
- Vogl, L.E, Teesson, M., Newton, N. C, & Andrews G. (2012). Developing a school-based drug prevention program to overcome barriers to effective program implementation: The CLIMATE schools: Alcohol module. *Open Journal of Preventive Medicine*, **2**(3), 410-422.
- Weinberger, A.H., Platt, J., & Goodwin, R.D.(2016). Is cannabis use associated with an increased risk of onset and persistence of alcohol use disorders? A three-year prospective study among adults in the United States. *Drug Alcohol Depend*, **161**, 363-7

Ethical consideration

The ethical permission was obtained from The Ethics Committee of XXX University Non-Invasive Researches Ethics Committee (Date:14.02.2018, No: 1 (6)). Written informed consent was obtained from the relevant institutions and participants.

KUMAR BAĞIMLILIĞININ YOL AÇTIĞI PSİKOSOSYAL SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ**Demet KARAKARTAL*****ÖZET**

Kumar bağımlılığı; bireylerin ruh sağlığına, kişilerarası ilişkilerine, aile ilişkilerine ve mesleki yaşamlarına zarar veren, olumsuz sonuçlarına rağmen kumar oynama davranışının sürdürülmesi ile karakterize edilen bir davranış bağımlılığı ve dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Kumar oynama davranışı verdiği tahribat nedeniyle sadece bireyi değil toplumu da olumsuz yönde etkilemekte bir ve birçok psikososyal sorunu beraberinde getirmektedir. Birey açısından değerlendirildiğinde depresyon, intihar girişimleri, okul ve iş yaşamında başarısızlıklar, kişilerarası ilişkilerde bozulmalar, ebeveyn ihmali, aile içi çatışma ve boşanmalar görülmektedir. Toplum açısından değerlendirildiğinde ise toplum içerisinde itibar kaybı ile suç davranışı sayılabilecek davranışlarına yönelme olmaktadır. Bu derleme çalışmasında da kumar bağımlılığının yol açtığı psikososyal sorunların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kumar, Bağımlılık, Kumar Bağımlılığı, Psikososyal Sorunlar.**EVALUATION OF PSYCHOSOCIAL PROBLEMS CAUSED BY GAMING ADDICTION****ABSTRACT**

Gambling addiction; It is defined as a behavioral addiction and impulse control disorder that can harm individuals' mental health, interpersonal relationships, family relationships and professional lives, and is characterized by the continuation of gambling behavior despite its negative consequences. Gambling behavior negatively affects not only the individual but also the society due to the damage it causes and brings with it many psychosocial problems. When evaluated from an individual perspective, depression, suicide attempts, failures in school and work life, deterioration in interpersonal relationships, parental neglect, family conflict and divorce are observed. When evaluated from the perspective of society, there is a loss of reputation within the society and a tendency towards behavior that can be considered criminal behavior. This review study aims to evaluate the psychosocial problems caused by gambling addiction.

Key Words: Gambling, Addiction, Gambling Addiction, Psychosocial Problems.**1. GİRİŞ**

Bağımlılık, kişinin psikolojik durumunu ve toplumsal hayatını olumsuz yönde etkileyen bireyin kullandığı madde, alkol, nesne ya da yaptığı bir eylemi üzerindeki kontrolünü kaybetmesi olarak tanımlanmaktadır (Ertunç 2019: 15). Preyde ve Adams (2008) bağımlılığı, hem biyolojik hem de davranışsal bir bozukluk olarak ifade etmişlerdir. Bağımlılık terimi geleneksel olarak sadece madde bağımlılığı olarak bilinmekte ve bireylerin ilk olarak aklına alkol, sigara ve uyuşturucu gibi bağımlılık yapıcı maddeler gelmektedir. Bunlar dışında başka davranış bağımlılıkları da bulunmakta (Ögel 2017:22) ve bu davranış bağımlılıkları geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadırlar (Aksoy 2010: 147). Ögel (2017) davranış bağımlılıklarını; internet bağımlılığı, seks bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, alışveriş bağımlılığı, egzersiz bağımlılığı ve kumar bağımlılığı şeklinde açıklamaktadır.

* Doç. Dr. Kıbrıs Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, d.karakartal@auc.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7890-8340.

Bu derleme çalışmasında da davranış bağımlılıkları içerisinde yer alan kumar bağımlılığı ele alınacaktır. Kumar bağımlılığı; bireylerin ruhsal durumunu, kişilerarası ilişkilerini, aile ilişkilerini ve iş yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen ve negatif sonuçlar doğurmasına rağmen kumar oynama davranışının sürdürülmesi ile karakterize edilen bir davranış bağımlılığı ve dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Aksoy 2010: 147). Kumar oynama davranışına ilişkin ölçütlerin mental bozukluk tanısallık ve sayımsal el (DSM) kitabında sürekli değişiklik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; kumar oynama davranışı, ilk olarak DSM-III'te "Patalojik Kumar Oynama" kategorisinde (APA, 1980). DSM-IV'te (1994) "Başka yerde sınıflandırılmamış dürtü kontrol bozuklukları" kategorisinde, son olarak DSM-5'de (2013) ise "Madde ile ilişkili bozukluklar ve bağımlılık bozuklukları" kategorisinde ve "Madde ile ilişkili olmayan bozukluklar" başlığı altında yer almıştır (APA, 2013). Potenza ve arkadaşları (2002) kumar bağımlılığını, değerli bir şeyi elde etmek ümidi ile kendisi için değerli olan başka bir şeyi riske atmak olarak tanımlamıştır. Rizeanu, (2014) kumar bağımlılığını, bireyin kumarla ilgili kesintisiz ya kendini da devamlı olarak kontrol edememesi, sürekli kumarla uğraşması, irrasyonel düşüncelerin oluşması ve olumsuz sonuçlara rağmen kumar oynama davranışını sürdürmesi ile karakterize edilen zihinsel bir hastalık olarak tanımlamaktadır. Güriz ve arkadaşları (2012) kumar bağımlılığını, kesintisiz devam eden ve yenileyen bir biçimde kumar oynama, buna bağlı olarak da kişinin aile hayatını, sosyal hayatını ve mesleki hayatını olumsuz etkileyen ve önemli kayıplara neden olan psikolojik bozukluk şeklinde açıklamaktadır. Pınarcı (2014) kumar bağımlılığının kriterlerini, sürekli kumar oynama düşüncesi, heyecanı artırmak için daha yüksek oranlarda oynamak, kumar oynama davranışı azaldığında öfke durumunun artması, ekonomik açıdan kaybettiklerini yerine koymak amacıyla oynamak ve kumar oynamak amacı ile yasal olmayan yollardan para bulmaya çalışmak, yakın çevresi ile ilişkilerde kopukluklar, maddi açıdan başkalarına gereksinim duymak ve kumar oynama isteğini kontrol etme veya tamamen ortadan kaldırma konusunda başarısız olma durumu şeklinde açıklamaktadır.

Kumar bağımlılığı, verdiği tahribat nedeniyle sadece bireyi değil toplumu da olumsuz yönde etkilemekte ve birçok psikososyal sorunu beraberinde getirmektedir. Birey açısından değerlendirildiğinde depresyon, intihar girişimleri, okul ve iş yaşamında başarısızlıklar, iş hayatında maddi kayıplar, kişilerarası ilişkilerde bozulmalar, ebeveyn ihmali, aile içi çatışma ve boşanmalar görülmektedir (Ögel 2015:22). Bunun yanı sıra suç sayılabilecek ve yasalara ters düşebilecek davranışlara yönelme, kişinin toplum içerisinde saygınlığını kaybetmesi gibi toplumsal sorunlara da yol açmakta ve kişinin hem bireysel hem de sosyal yaşamını tehdit eder hale gelmektedir (Ögel, 2015). Bununla ilintili olarak kumar bağımlılığı kişinin hayatında hem psikolojik hem de sosyal açıdan birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Kumar oynamanın hem bireye hem de topluma verdiği zararlar dikkate alınarak, kumar oynama ve kumar oynamanın yarattığı psikososyal sorunlar hakkında toplumu bilinçlendirmenin öneminin büyük olduğu düşünülmekte dolayısıyla bu derleme çalışmasında kumar bağımlılığının yol açtığı psikososyal sorunların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2. KUMARIN TANIMI

Uzun bir geçmişe sahip olan kumarın alan yazında birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Ögel (2017) kumarı; kişinin kendi isteği ile riske girmek ve bir üretim işi olmadan servetin yeniden dağılımı olarak tanımlamaktadır. Babayiğit (2018) kişinin psikolojisinde, aile ilişkilerinde ve sosyal ilişkilerinde bozulmalara yol açtığı, kazanan tarafın haz aldığı, kaybeden tarafın ise zarara uğradığı bir kavram olarak tanımlamaktadır. Lam (2017) kumarı, bireylerin maddi kazanç elde etmek amacıyla ortaya para ya da değerli bir eşya koyarak oynadıkları oyun şeklinde tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu kumarı, “ortaya para koyarak oynanan talih oyunu” olarak ifade etmektedir. TCK’nın 228/4. maddesine göre ise kumar, “Ceza Kanununun uygulanmasında kumar, kazanç amacıyla icra edilen ve kar ve zararın talihe bağlı olduğu oyunlar olarak açıklanmaktadır. TCK’nın 569. Maddesine göre ise kumar, “Ceza Kanununun tatbikinde kumar, kazanç kastiyle tatbikat kılınp kar ve zarar baht ve talihe bağlı bulunan oyunlar” olarak ifade etmektedir.

3. KUMAR BAĞIMLILIĞI

Kumar bağımlılığı; zarar verici olumsuz sonuçları olmasına ve kumar bağımlısı bireyin durmak istenmesine rağmen şiddetli bir kumar oynama arzusu duyması olarak tanımlanmaktadır (Irmak ve Erdoğan, 2016). Rizeanu (2014) kumar bağımlılığını, bireyin kumar ile ilgili sürekli ya da periyodik olarak kontrol kaybının ve akılcı olmayan düşünme biçiminin olması ve olumsuz sonuçlarına karşın kumar oynama davranışının sürdürülmesi ile karakterize edilen zihinsel bir hastalık olarak tanımlamaktadır. Demet (2009) kumar bağımlılığını, bireyin psikososyal ve ekonomik sorunlar yaşamasına sebebiyet veren bir dürtü kontrol bozukluğu olarak ifade etmektedir. Güriz ve arkadaşları (2012) kumar bağımlılığını, sürekli olarak devam eden, kişinin tüm yaşam alanlarını olumsuz etkileyen ve önemli kayıplara sebebiyet veren ruhsal bir bozukluk olarak tanımlamaktadır. Walker’a (1992) göre kumar bağımlılığı, dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Raylu ve Oci’ye (2004) göre kumar bağımlılığı, kişinin kumar oynama noktasında kontrolden çıkarak kişilerarası ve sosyal alanlarda sorun yaşamasıdır. Köroğlu (2012) kumar bağımlılığını bireyin aile ve iş yaşantısını olumsuz etkileyen, toplum ile uyum sorunları yaşamasına neden olan yineleyen ve devam eden bir davranış bağımlılığı olduğunu belirterek bireyin sürekli olarak kumar oynama ile ilgili düşünceler içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra para kazanma uğruna farklı yollar bulma çabaları ile karakterize edilen bir bozukluk olarak görülmektedir. DSM-5’de ise (2013) “Madde ile ilişkili bozukluklar ve bağımlılık bozuklukları” kategorisinde ve “Madde ile ilişkili olmayan bozukluklar” başlığı altında yer alan ve on iki aylık bir süre içinde en az dördü ya da daha çoğu ile kendini gösteren, klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ya da işlevsellikte düşmeye yol açan, sürekli ve yineleyici, sorunlu bir kumar oynama davranışının kriterleri aşağıda belirtilmektedir:

1. İsteddiği coşkuyu sağlayabilmek için giderek daha çok parayla kumar oynama gereksinimi duyar.
2. Kumar davranışını bırakma veya durdurma yönelimleri sırasında huzursuz ya da kolay sinirlenen biri olur.

3. Kumar davranışını kontrol altına almak, bırakmak veya durdurmak için, tekrarlayan, netice alamadığı çabaları mevcuttur.
4. Devamlı olarak kumar oynama üzerinde düşünmektedir (örn. geçmişteki kumar oynama yaşantılarını yeniden yaşamayı sürekli düşünme hali, bir sonraki girişimini engellemek ya da tasarlamak, kumar oynamak için para bulma yollarını düşünme).
5. Sıklıkla, sıkıntı duyarken kumar oynama (örn. çaresiz, suçlu, bunalmış, çökkün).
6. Parayla kumar oynayıp kaybettiğinde, süregelen bir şekilde, geri kazanmak için bir başka gün tekrar gelir (kaybettiklerinin arkasından gider)
7. Kumar oynama halini saklamak için yalana başvurur.
8. Kumar oynama nedeniyle, önemli bir ilişkisini, iş hayatını, eğitim ya da iş olanağını tehlikeye atmış ya da kaybetmiştir.
9. Kumar oynaması nedeniyle içinde bulunduğu umutsuz maddi durumlardan kurtulabilmek için başkalarının parasal kaynak sağlaması beklentisine girer. Görüldüğü üzere kumar bağımlılığı farklı araştırmacılar tarafından ele alınmakta ve çok yönlü bir kavram olabilmektedir.

4. KUMAR BAĞIMLIĞININ RİSK FAKTÖRLERİ

Alan yazın incelendiği zaman kumar oynayan bireylerin çok farklı motivasyonlarla kumar oynamaya başladığı görülmektedir. Bahsedilen bu motivasyonlar; sosyalleşme, eğlenme, sorunlardan kaçma, heyecan ve parasal nedenler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Lorains, Cowlshaw ve Thomas, 2011). Kumar bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar, kumar bağımlılığında olumsuz duygusal durumların, kumar oynayan bireylerin kumar oynamaya yönelik motivasyonlarını artırabileceğini ortaya koymuşlardır (Lee, Chae, Lee, Kim, 2007; Takamatsu ve Martens,2016). Depresif belirtilere sahip bireylerin ise; sorunlarından uzaklaşmak amacıyla kumar oynadıkları belirtilmektedir (Wood ve Griffiths, 2007). Lee, Chae, Lee, Kim (2007) Kore’de yaptıkları araştırmanın sonucunda; sosyalleşme, eğlenme, sorunlardan kaçma ve para kazanma, kumar bağımlıları için başlıca motivasyon nedenleri olduğunu ortaya çıkmıştır. Wiebe ve Volberg’in (2003) kumar bağımlıları ile yaptıkları çalışmanın sonucunda ise, kumar oynama nedenlerinin para kazanmak, sorunlarına bir çözüm getirmek ve problemlerden kaçmak olduğu saptanmıştır. Kumar oynama davranışında motivasyonel nedenlerin yanı sıra kişilik özelliklerinin, cinsiyetin, yaşın, genetik ve kalıtsal özelliklerin, aile yapısının, toplumsal özelliklerin, psikopatolojinin, alkol ve madde kullanımının da kumar oynama davranışında etkili olabileceği belirtilmektedir. Örneğin; kişilik özellikleri ile patolojik kumar oynama ilişkisi konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre; dürtüsellik, heyecan arama, risk alma ve antisosyal kişilik örüntülerinin patolojik kumar oynama ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Vitaro ve ark., 1997; Coventry ve Constable, 1999, Petry ve Casarella, 1999; Perty, 2000). Cinsiyet ve patolojik kumar oynama davranışı ile ilgili yapılan bir çalışmada, kadınların erkeklere oranla daha çok patolojik kumar oynadıkları saptanmıştır (Hraba ve Lee, 1996). Kumar oynama davranışı üzerinde etkili olduğu düşünülen diğer bir faktör ise; yaş olmaktadır. Bu konuda yapılan bir

çalışmada kumar ile ilgili sorunların daha çok ergenlik yılları ile gençlik yıllarında başladığı ve patolojik kumar oynama davranışının ergenlik yıllarında görülme olasılığının, yetişkinlikte görülme olasılığını ikiye katladığı saptanmıştır (Lightsey ve Hulse, 2002). Kumar oynama davranışı üzerinde etkili olan diğer bir faktör ise; genetik ve kalıtsal faktörler olmaktadır. Bu konuda yapılan bir çalışmada, kumar bağımlısı olan kişilerin birinci derecedeki aile bireyleri arasında kumar oynama sorunları olduğu ortaya çıkmıştır (Black ve ark., 2006). Lobo ve Kennedy'nin (2006) 3359 erkek ikiz üzerinde yapılan genetik çalışmaların sonuçları; patolojik kumar oynama davranışının kalıtım oranının %50 ile %60 arasında değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aile yapısının, kumar oynama davranışı üzerinde etkili olduğu belirtilmiş ve bu konuda yapılan bazı araştırma sonuçları, ergenlerdeki kumar oynama problemlerinin daha çok anne ya da babanın kumar oynama patolojileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Gupta ve Derevensky, 1998; Haroon, Gupta ve Derevensky, 2004). Bunun yanı sıra çevresel bileşenlerin, kumar oynama davranışına başlama konusunda önemli bir etken olduğu belirtilmekte ve bu çevresel bileşenlerin de kumar oynanan yer, bölgedeki kumar oynanan yerlerin sayısı ile kişileri kumar oynama davranışına yönlendirecek reklamların olduğu ifade edilmektedir (Meyer ve ark., 2009). Kumar oynama davranışına neden olabilecek bir diğer faktör de ekonomik durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan bir çalışmada aile geliri 80,000 dolar olan kişilerin kumar oynamaya ayırdıkları pay %0.6 olarak saptanırken; yıllık geliri 20,000 doların altında olan kişilerin ayırdıkları pay %2.3 olarak saptanmıştır (Cavion ve ark., 2008). Düşük ekonomik gelire sahip olmanın yanı sıra, yalnız yaşayan ve işsiz olanların da kumar oynama davranışı gösterme konusunda risk grubunda olduğu belirtilmektedir (Hendriks, ve ark., 1997). Bununla birlikte kumar oynama problemi yaşayan kişilerin daha çok şehir dışında ya da büyük şehirlerde yaşayan ve yerleşim yeri konusunda sabit olmayan, sürekli yer değiştiren kişiler olduğu ifade edilmektedir (Hraba ve Lee, 1996; Hraba, Mok ve Huff, 1990).

5. KUMAR BAĞIMLILIĞININ YOL AÇTIĞI AKIL SAĞLIĞI SORUNLARI

Kumar bağımlılığı, bireyin hayatını önemli derece etkileyebilen psikolojik bir rahatsızlık olmakta ve verdiği tahribat nedeniyle birçok akıl sağlığı sorununu da beraberinde getirmektedir (Arisoy, 2009). Bahsedilen bu akıl sağlığı sorunları arasında stres, huzursuzluk, kumar oynamayı durdurma esnasında huzursuzluğu ve sinirliliği kontrol etmek ya da durdurmak amacıyla tekrarlanan başarısız çabalar, yoksunluk belirtileri, obsesif bozukluk, cinsel işlev bozuklukları, paranoya, depresyon, kumar bağımlılığının oluşturduğu koşullar nedeniyle intihar girişimleri, uyku bozuklukları, diğer bağımlılıklara (alkol, sigara vs) kolay bir şekilde geçiş yer almaktadır (Ögel 2015:22). Bu konu ile ilgili Altıntaş (2018) yapmış olduğu bir çalışmada, kumar oynama bozukluğu tanısı almış hastalar ile kumar oynama bozukluğu tanısı almamış hastaların depresyon, kaygı ve negatif düşünce düzeyleri arasında anlamlı derecede fark olduğunu ortaya koymuştur. Petry ve Kiluk (2002) yaptığı çalışmada, kumar bağımlılığının, intihar girişimi ve intihar düşüncesi ile arasında anlamlı bir ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kumar oynama bozukluğunda intihar girişim riskini araştırmak amacıyla yapılan diğer bir çalışmada kumar oynayan kişilerde intihar girişiminin yaygın olduğu ortaya çıkmıştır (Hakansson ve

Karlsson, 2020). Avusturya Madde Dışı Bağımlılık Araştırmaları Derneğinin 862 kumar bağımlısıyla yaptığı bir araştırmada intihar girişiminde bulunan bireylerin oranı %4 ile 40 arasında ve intihar düşüncelerinin ise %12 ile %92 arasında kumar sorunu olduğu saptanmıştır (Thon ve ark. 2014). Andreeva ve arkadaşları bağımlılığının intihar girişimi için risk oluşturduğunu belirtmiştir. İntihar vakalarının araştırıldığı bir başka çalışmada 150 intihar vakası içerisinde 17'sinin kumar bağımlısı olduğu ortaya çıkmıştır (Wong ve ark. 2010: 1). 19-25 yaşları arasındaki yetişkinlerde intihar nedenleri konusunda yapılan çalışmada, 23 kişiden 5'inin kumar nedeniyle intihar ettiği sonucuna varılmıştır (Kaggwa ve ark. 2021). Namrata ve Oei (2009) kumar problemi yaşayan bireylerin ekonomik, psikolojik, yasal ve mesleki konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kerber ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları bir araştırmada kumar bağımlısı bireylerin %25,5'inde komorbid kaygı bozukluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Baydil (2019) ise patolojik kumar oynama davranışı sergileyen kişilerin yaygın anksiyete bozukluğu yaşadığını belirtmiştir. Yapılan diğer bir araştırmada ise, kumar bağımlısı bireylerin psikososyal açıdan fonksiyonel bozulmalar yaşadığını ortaya koymuştur (Swanton ve Gainsbury, 2020). Linden ve arkadaşlarının (1986) yaptığı bir araştırmada, 25 patolojik kumarbazın (37-70 yaş arası) aile öyküleri ve tanı durumları incelenmiş ve patolojik kumar oynama ile majör duygusal bozukluk arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Kaplan ve Sadock (2000) patolojik kumar oynayanların, alkol ve diğer maddelerle birlikte çoklu bağımlılığa sahip olduğunu belirtmiş ve tedavideki madde bağımlısı hastalarda patolojik kumar oynayanların oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Zimmerman, Chelminski ve Young (2006) kumar bozukluğu olan bireylerin yaklaşık %75'nin alkol kullanım sorunu, %40-%60 arasında oranla ise; madde kullanım sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Westphal ve Johnson'un (2003) kumar oynama bozukluğu tedavisi görmekte olan örneklem ile yaptıkları çalışmada; kadınlarda (%32) erkeklere (%21) göre daha 24 yüksek oranlarda bir ya da iki komorbid bozukluğun eşlik ettiği tespit edilmiştir. Bu bozukluklardan alkol kullanım bozukluğu erkeklerde kadınlara göre; aşırı yemek yeme, yeme bozuklukları, kompulsif alışveriş, sakinleştirici ilaç kullanımı kadınlarda erkeklere göre anlamı derecede yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak sıralanan bu araştırmalarda da vurgulandığı gibi kumar bağımlılığının ağır bir tahribata yol açtığını ifade etmek mümkündür.

6. KUMAR BAĞIMLILIĞININ YOL AÇTIĞI SOSYAL SORUNLAR

Kişinin yaşamının olumsuz şekilde etkilenmesine neden olan kumar oynama davranışı, bağımlılar ile birlikte bağımlıların ailelerini, çevresini ve toplumu da olumsuz yönde etkilemekte ve kumar bağımlılığı toplumsal bir sorun olarak da karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kumar bağımlılığının toplumsal sonuçları üzerine yapılan sosyolojik araştırmaların, kumar bağımlılığının bireyin aile hayatına arkadaşlarına, iş hayatına ve okul yaşamına verdiği zararlar üzerinde odaklandığı görülmektedir (Preston, Shapiro ve Keene 2007:102). Örneğin; Binde (2016) işyerinde kumarla ilgili zarar ve suç davranışını önlemek konusunda yaptığı araştırmasında, kumar bağımlılığının iş yerinde verimin düşmesine ve devamsızlığa neden olduğunu ifade etmekte ve kumar oynama davranışının sürekli olarak bir maddi ihtiyaca neden olduğundan dolayı kişinin

çalıştığı işyerinde hırsızlık yapmasına neden olabileceğini betimlemektedir. Frong (2005:22) kumar bağımlılığının bireyin mesleki ve sosyal yaşantısında olumsuz sonuçlara ve yasal sorunlara yol açtığını, kumar bağımlısı kişilerin de suç sayılabilecek davranışlara yöneldiğini belirtmektedir. Volberg ve arkadaşları (2010) kumar oynama davranışının ekonomik ve psikososyal anlamda ciddi olumsuz sonuçlara yol açan bir davranış olduğunu belirtmektedir. Salonen ve arkadaşlarının (2016) kumar oynamaya katılım, kumar alışkanlıkları, kumarla ilgili zararlar ve kumar reklamcılığı konusunda yaptıkları çalışmada, katılımcıların kumardan önemli miktarda zarar gördüklerini betimlemişlerdir. Volberg ve arkadaşları (2010) kumar oynama davranışının ekonomik ve sosyal anlamda ciddi olumsuz sonuçlara yol açan bir davranış olduğunu belirtmektedir. Sood, Pallanti ve Hollander (2003) kronik ve ilerleyici özelliğe sahip olan kumar bağımlılığının aile ve evlilik hayatına yönelik problemler yarattığını bu problemlerin de ebeveyn ihmali, aile içi çatışma, aile kurumunun zarar görmesi ve boşanmalar gibi problemler olduğunu belirtmektedir. Wiebe, Single ve Falkowski-Ham'ın (2003) yaptıkları araştırma sonucunda, kumar oynayanlar arasında, kumar oynamak için aldığı borçları geri ödeyemedikleri, eşyalarını satmak gibi ekonomik sorunlar ya da tehdit edilmek gibi sosyal sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Duvarcı (1998) kumar bağımlısı kişinin kendisine ait sorumlulukları yerine getirememesi nedeniyle bu durumun aile içi ilişkilerinde problemler yaratabildiğini ve ailenin ekonomik olarak sıkıntı yaşayabileceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra kumar bağımlılığının topluma da zararının olduğunu belirterek çevresinden borç almaya yönelen kumar bağımlısı kişinin, aldığı borcu ödememesi hem kurumu hem de birçok kişiyi zor durumda bırakabileceğini, kumar bağımlısının periyodik olarak aklının kumar ile ilgili meşgul olması nedeniyle de işlerini aksattığını bunun sonucunda ise, çalıştığı kurumu hem de bu kurumda hizmet bekleyen bireyleri rahatsız edebildiğini ifade etmektedir. Görüldüğü gibi kumar oynama sonucunda yaşanan olumsuz durumlar sadece kumar oynayan kişiyi değil kişinin çevresindekilere verdiği zararlar göz önüne alındığında sosyal bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Kumar bağımlılığının yol açtığı sosyal sorunlar konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde kumar bağımlılığının ciddi sosyal sorunlara yol açtığı açıkça görülmektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada kumar bağımlılığının yol açtığı psikososyal sorunlar üzerinde durulmuştur. Kumar bağımlılığının yol açtığı psikososyal sorunlar konusunda yapılan araştırmaların birçoğu, kumar bağımlılığının olumsuz psikososyal sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Birey açısından değerlendirildiğinde psikolojik sorunlara yol açmakta depresyon, intihar girişimleri, okul ve iş yaşamında başarısızlıklar, kişilerarası ilişkilerde bozulmalar, ebeveyn ihmali, aile içi çatışma ve boşanmalar görülmektedir. Toplum açısından değerlendirildiğinde ise toplum içerisinde itibar kaybı ile suç davranışı sayılabilecek davranışlara yönelme olabilmekte bu psikososyal sorunlar da kişinin tüm hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla kumar bağımlılığında önleyici önlemlerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Toplum, davranış bağımlılıkları konusunda bilinçlendirilebilir. Kumar bağımlılığının yarattığı psikososyal sorunlar konusunda toplumda farkındalık yaratılabilir. Kumar bağımlılığının bireylerin ruh sağlıklarını ve hayatlarını nasıl etkilediği konusunda farkındalık kazandırılabilir. Gençler için davranış bağımlılığı oluşmadan önce okul temelli önleme programları hazırlanabilir. Özellikle okullarda davranış bağımlılıkları konusunda seminerler, yaş ve eğitim düzeylerine göre öğrencilerin toplumun geleceği adına olumlu çıktılar alınması amacıyla farkındalıklarını arttıracak aktiviteler planlanabilir. Akıl sağlığı alanında çalışan uzmanların, sivil toplum kuruluşları ile birlikte konsültasyon yaparak bireylerin davranış bağımlılıkları ve psikososyal sonuçları konusunda bilinçlenmelerini sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, (2010). Diğer bağımlılıklar. Sigara alkol ve madde kullanım bozuklukları: tanı, tedavi ve önleme. İstanbul: Yeniden Yayınları
- Altıntaş, M. (2018). Kumar oynama bozukluğu tanısı olan hastalarda, anksiyete, depresyon, ruminasyon ve dürtüsellik. *Cukurova Medical Journal*. 43(3), 624-633
- American Psychiatric Association. (1980). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Publishing.
- Andreeva, M., Audette-Chapdelaine, S. ve Brodeur, M. (2022). Gambling-Related completed suicides: A scoping review. *Addiction Research & Theory*, 30(2), 1-12.
- APA (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition (DSM-IV). Washington, DC. American Psychiatric Association.
- Arısoy, Ö. (2009) İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1 (1), 55-67.
- Babayiğit, B. (2018). Kumar oynama ve kumar oynanması için yer ve imkân sağlama fiilleri. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 34, 283-315.
- Black, D. W., Monahan, P. O., Temkit, M. H., & Shaw, M. (2006). *A family study of pathological gambling. Psychiatry Research*, 141(3), 295-303.
- Baydil, B. (2019). Akdeniz ve ege bölgesi'nde kumar bağımlılığının psikolojik semptomlarla olan ilişkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi) Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, G. (2018). Kumar ve Şans Oyunlarına Toplumsal Bakış: Niğde Örneği. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 58-83.
- Cavion, L., Wong, C., & Zangeneh, M. (2008). Gambling. In In the pursuit of Springer US.
- Coventry, K. R., & Constable, B. (1999). Physiological arousal and sensation-seeking in female fruit machine gamblers. *Addiction*, 94(3), 425-430.
- Demet, M. M. (2009). Patolojik kumar oynama. *Journal of Psychiatry Special Topics*, 2(1), 35-45.
- Duvarcı, İ. (1998). Patolojik kumar oynama: tanısına ve eşlik eden özelliklerin belirlenmesine ilişkin betimsel bir çalışma. Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.
- Ertunç, S. (2019). Alkol ve madde bağımlılığı tedavisi gören bireylerin görüşlerine göre serbest zaman aktivitelerinin alkol ve madde bağımlılığı tedavi sürecindeki rolü (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fong, TW. (2005). The biopsychosocial consequences of pathological gambling. *Psychiatry* 2, 22-30.
- Gupta, R., & Derevensky, J. L. (1998). Adolescent gambling behavior: A prevalence study and examination of the correlates associated with problem gambling. *Journal of gambling studies*, 14(4), 319-345.
- Güriz, S. O., Ekinci, A., & Türkçapar, M. H. (2012). Bir patolojik kumar hastasının bilişsel davranışçı terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 105-112.
- Hakansson, A., Karlsson, A. (2020). Suicide attempt in patients with gambling disorder associations with comorbidity including substance use disorders. *Front Psychiatry*, 16 (11), 533-593.

- Hardoon, K. K., Gupta, R., & Derevensky, J. L. (2004). Psychosocial variables associated with adolescent gambling. *Psychology of addictive behaviors*, 18(2), 170.
- Hraba, J., & Lee, G. (1996). Gender, gambling and problem gambling. *Journal of Gambling studies*, 12(1), 83-101.
- Hraba, J., Mok, W., & Huff, D. (1990). Lottery play and problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 6(4), 355-377.
- Hendriks, V. M., Garretsen, H. F., & Van de Goor, L. A. (1997). A "parliamentary inquiry" into alcohol and drugs: a survey of psychoactive substance use and gambling among members of the Dutch parliament. *Substance use & misuse*, 32(6), 679-697.
- Irmak, A.Y. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27, 1-11.
- Kaggwa, M. M., Muwanguzi, M., Nduhuura, E., Kajjimu, J., Arinaitwe, I., Rukundo, G. Z. (2021). Suicide among Ugandan university students: Evidence from media reports for *BJPsych International*, 18(3), 63-67.
- Kaplan HI, Sadock BJ. (2000). Comprehensive textbook of psychiatry 7th Edition.
- Kerber, C. S., Black, D. W. and Buckwalter, K. (2008). Comorbid psychiatric disorders among older adult recovering pathological gamblers. *Issues in Mental Health Nursing*, 29(9), 1018-1028
- Köroğlu, E. (2012). Klinik psikiyatri Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Lam, D. (2007). An Exploratory Study Of Gambling Motivations And Their Impact On The Purchase Frequencies Of Various Gambling Products. *Psychology & Marketing*, 24(9), 815-827.
- Lee HP, Chae PK, Lee HS, Kim YK. (2007). The fivefactor gambling motivation model. *Psychiatry Res*, 150 (1), 21-32.
- Lightsey Jr, O. R., & Hulse, C. D. (2002). Impulsivity, coping, stress, and problem gambling among university students. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 202.
- Linden, R. D., Pope, H. G., & Jonas, J. M. (1986). Pathological gambling and major affective disorder: preliminary findings. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 47(4)201-203.
- Lobo, D. S., & Kennedy, J. L. (2009). Genetic aspects of pathological gambling: a complex disorder with shared genetic vulnerabilities. *Addiction*, 104(9), 1454- 1465.
- Lorains FK, Cowlshaw S, Thomas SA. (2011). Prevalence of comorbid disorders in problem and pathological gambling: Systematic review and metaanalysis of population surveys. *Addiction*, 106,490-498.
- Namrata, R., & Oei, T. P. S. (2009). Factors associated with the severity of gambling problems in a community gambling treatment agency. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 7(1), 124-137.
- Ögel, K. (2015). Bağımlı aileleri için rehber kitap: alkol, uyuşturucu, bilgisayar, sigara ve diğer bağımlılıkları olanların yakınlarına bilgiler. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ögel, K. (2017). Bağımlılık ve tedavisi temel kitabı. Yalın Yayıncılık.
- Petry, N. M., & Casarella, T. (1999). Excessive discounting of delayed rewards in substance abusers with gambling problems. *Drug and alcohol dependence*, 56(1), 25-32.
- Petry, N., Kiluk, B. (2002). Article funding information suicidal ideation and suicide attempts in treatment-seeking pathological gamblers. *J Nerv Ment Dis*. 190 (7), 462-9.
- Preston, FW., Shapiro, PD., Keene, JR.(2007). Successful aging and gambling: Predictors of gambling risk among older adults in Las Vegas. *Am Behav* 51(1), 102-121.
- Preyde, M., Adams, G. (2008). Foundations of addictive Problems: Developmental, social and neurobiological factors. In Adolescent Addiction.
- Potenza, M. N., Fiellin, D. A., Heninger, G. R., Rounsaville, B. J. ve Mazure, C. M. (2002). Gambling. *Journal of General Internal Medicine*, 17(9), 721-732
- Pınarcı, G. (2014). Üniversite öğrencilerinde kumar oynama, patolojik kumar bağımlılığı ve ilişkili karakter özellikleri. (Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi, Madde Bağımlılığı Toksikoloji ve İlaç Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Raylu, N., Oei, T. P. (2004). Role of culture in gambling and problem gambling. *Clinical Psychology Review*, 23 (8),1087-1114.

- Rizeanu, S. (2014). The efficacy of cognitive-behavioral intervention in pathological gambling treatment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 626–630.
- Salonen, A.H., Hellman, M., Latvala, T., (2018). Gambling participation, gambling habits, gambling-related harm, and opinions on gambling advertising in Finland in 2016. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*. 35(3), 215- 234.
- Sood, E. D., Pallanti, S., & Hollander, E. (2003). Diagnosis and treatment of pathologic gambling. *Current Psychiatry Reports*, 5(1),9–15.
- Swanton, T. B. ve Gainsbury, S. M. (2020). Gambling-related consumer credit use and debt problems: A brief review. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 31(17),21-31.
- Takamatsu SK, Martens MP, Arterberry BJ. (2016). Depressive symptoms and gambling behavior: Mediating role of coping motivation and gambling refusal self-efficacy. *J Gambl Stud*, 32(2), 535-546.
- Thon, N., Preuss, U. W., Pölzleitner, A., Quantschnig, B., Scholz, H., Wurst, F. M. (2014). Prevalence of suicide attempts in pathological gamblers in a nationwide Austrian treatment sample. *General Hospital Psychiatry*, 36(3), 342-346.
- Vitaro, F., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (1997). Dispositional predictors of problem gambling in male adolescents. *The American journal of psychiatry*, 154(12), 1769-1770
- Walker, M. B. (1992). The psychology of gambling. Pergamon Press.
- Wiebe, J., Cox, B., Falkowski-Ham, A. (2003). Psychological and social factors associated with problem gambling in ontario: A One Year Follow-Up.
- Westphal, J. R., Johnson, L. J. (2003). Gender differences in psychiatric comorbidity and treatment-seeking among gamblers in treatment. *Journal of Gambling Issues*, 8 (12), 1-15.
- Wood RT, Griffiths MD. A. (2007). qualitative investigation of problem gambling as an escape-based coping strategy. *Psychol Psychother*, 80 (1), 107-125.
- Wong, P. W., Cheung, D. Y., Conner, K. R., Conwell, Y. ve Yip, P. S. (2010). Gambling and completed suicide in Hong Kong: A review of coroner court files. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, 12(6), 1-7.
- Wood, R. T. A., & Griffiths, M. D. (2007). A qualitative investigation of problem gambling as an escape-based coping strategy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80(1), 107–125
- Zimmerman, M., Chelminski, I., Young, D. (2006). Prevalence and diagnostic correlates of dsm-iv pathological gambling in psychiatric outpatients. *Journal of Gambling Studies*, 22, 255-262.

Çatışma Beyanı: Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı: Makale etik kurul raporu gerektiren çalışmalar dışındadır.

Katkı Oranı: Makale tek yazarlıdır.

EFILE HAVALARININ VOKAL İCRA ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Merve DURMAZ**

ÖZET

Bu araştırma çoğunlukla Ordu/Akkuş ve Tokat/ Reşadiye-Niksar yörelerinde icra edilen Efilo havalarının vokal icra özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öncelikle konu ile ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Daha sonra Ordu ili Akkuş ilçesi ve Tokat ili Niksar ve Reşadiye ilçelerinde Efilo havalarını icra ettiği tespit edilen yerel sanatçılarla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler 'betimsel analiz' yoluyla çözümlenmiştir. Sonra yerel sanatçıların seslendirdiği Efilo havalarının vokal icra özellikleri, belirlenen başlıklar altında analiz edilmiştir. Analiz yapılırken öncelikle elde edilen ses ve görüntü kayıtlarından belirlenen türkülerin notaları 'Finale' nota yazım programı kullanılarak yazılmıştır. Notaların üzerinde vokal icraya dair söyleme teknikleri ve nüansların yer almasına özellikle dikkat edilmiştir. Daha sonra türküler, analiz için belirlenen ve vokal icraya dair yapılmış çalışmalarda sıklıkla kullanılan başlıklar olan; form (cümle-seyir), duruş (postür), ritmik kalıp, hız, icra tekniği, nüans, söz-telaffuz ve rezonans özellikleri bakımından incelenmiştir. Sonuç olarak, Efilo havalarını ilk okuyan kişinin Efiloğlu lakaplı Mustafa Efil olduğu, ticaretle ve tarımla uğraşan Efiloğlu'nun ağa kimliğiyle yörede çok sevilen biri olduğu, saz çalıp türküler söylediği ve anlık maniler yazabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Efiloğlu'nun seslendirdiği Efilo havalarının "Oy Bir Sigara Ver Bana" ve "Yayla Yayliya Bakar" isimli iki türküden ibaret olduğu ve bu türkülerden özellikle "Oy Bir Sigara Ver Bana" isimli türküye, farklı yöre sanatçılarının türkünün kalıp ezgisinin üzerine yeni sözler yazmasıyla varyantlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizin sonucu olarak ise Efilo havalarının; ezgisel hareketinin 'çargah kararlı çargah ezgileri' şeklinde olduğu, eskiden ağır, günümüzdeki varyantlarının ise hareketli söylendiği, icrasında vibrato, çarpma ve vurgu tekniklerinin kullanıldığı, sözlerde ise harf değişikliği, harf ekleme, sessiz düşmesi, hece kısaltması ve ulama ile kelimeyi değiştirerek birleştirmenin yapıldığı ve icrada rezonansın genellikle 'do' (çargah perdesi) notasında *yutakta*, 're' (neva perdesi) notasında *nazal bölge ile dil kökü* arasında, 'mi' (hüseyni perdesi) notasında *damakta*, 'sol' (gerdaniye perdesi) notasında ise nazal bölgede yapıldığı fakat bazı harflerin telaffuzu gereği rezonansın *ön damakta* yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Efilo Havaları, Efiloğlu, Akkuş Müzik Kültürü.

RESEARCH OF THE VOCAL PERFORMANCE FEATURES OF EFILE SONGS

ABSTRACT

This research is carried out to determine the vocal performance characteristics of Efilo songs, which are mostly performed in Ordu/Akkuş and Tokat/Reşadiye-Niksar regions. In order to collect data in the research, firstly, a literature review was conducted on the subject. Later, face-to-face interviews were held with local artists who were found to be performing Efilo songs in Akkuş district of Ordu province and Niksar and Reşadiye districts of Tokat province. The data obtained was analyzed through 'descriptive analysis'. Then, the vocal performance characteristics of Efilo songs performed by local artists were analyzed under the recorded tapes. While analyzing, first of all, the notes of the folk songs recorded from the audio and video recordings are recorded in the 'Finale' note writing program. Particular attention was paid to include singing techniques and nuances related to vocal performance on the notes. Later, folk songs were frequently used titles in the diaries recorded and performed vocally for analysis; according to the characteristics of form (sentence-seyir), posture, rhythmic pattern, speed, performance technique, nuance, word-pronunciation and resonance. As a result, it has been determined that the first person to sing Efilo songs was Mustafa Efil, nicknamed Efiloğlu, and that Efiloğlu,

* Bu makale, yazarın Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Geleneksel Türk Müziği Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Geleneksel Türk Müziği Tezli Yüksek Lisans Programı, Samsun, merveozkaya3452@gmail.com, ORCID: 0009-0002-2205-7473.

who was engaged in trade and agriculture, was a very popular person in the region as an agha, played the saz, sang folk songs, and could write spontaneous poems. In addition, the Efilo songs sung by Efiloğlu consist of two folk songs named "Oy Bir Sigara Ver Bana" and "Yayla Yayliya Bakar" and the variants of these folk songs, especially the folk song called "Oy Bir Sigara Ver Bana", were created by different local artists writing new lyrics on the folk song's patterned melody. It was concluded that the as a result of the analysis, Efilo songs; The melodic movement is in the form of 'çargah determined çargah melodies', in the past it was sung slowly but today's variants were sung fastly, vibrato, multiplication and emphasis techniques were used in its performance, and in the lyrics, letter changes, letter additions, consonants, syllable shortening and ulama were used to combine the words by changing them and in performance, the resonance is generally made in the pharynx for the 'do' (çargah fret), between the nasal region and the tongue root for the 're' (neva fret) note, on the palate for the 'mi' (hüseyni fret) note, and in the nasal region for the 'sol' (gerdaniye fret) note. However, it was concluded that the resonance was made in the front palate due to the pronunciation of some letters.

Key Words: Efilo Songs, Efiloğlu, Akkuş Music Culture.

1. GİRİŞ

Halk müziği halkın ortak duygu ve düşüncelerini yansıtan, halk içinde her zaman var olan halk sanatçıları tarafından yakılmış, yaratılmış, bestelenmiş, değişimler ve yoğunlularla dilden dile, telden tele, kulaktan kulağa yayılarak geçmişten günümüze ulaşmış geleneksel müziktir (Büyükyıldız, 2015: 108). Ayrıca kendine özgü çalgıları, çalış ve söyleyiş tavırları, türleri, biçimleri ve geniş dağarıyla ulusal nitelikleri bünyesinde taşıyan halk biliminin diğer dallarıyla iç içe oluşan, yöresel müziklerin birleşimiyle ortaya çıkan bir müzik çeşididir (Emnalar, 1998: 27). Halk müziğinde yöresellik ya da bölgesellik özelliği vardır. Eğitimli veya dikkatli bir kulak tarafından birbirinden ayrılabilen, her ulusun halkının genel zevkine yönelik sanatsal motifler olduğu gibi bunları bir diğerinden ayıran yöresel veya bölgesel motif, tarz ve tavır farklılıkları halk müziklerinin olağan özelliklerindedir (Büyükyıldız, 2015: 111). Bu bağlamda halk müziğinin yöresellik özelliği, halk müziğinin zenginliğine ve çok çeşitliliğine de kaynaklık eder (Büyükyıldız, 2015: 112). Coğrafi anlamda, bir bölgenin farklı özelliklerini barındıran bölümler içerisinde yine farklı özellikler gösteren alanlara 'yöre' denmektedir. Yöre kavramı, müzik açısından ele alındığında da coğrafi tanım ile ilişkili olabilmektedir. Yalnızca karşılık bulunduğu bileşenler farklıdır. Bu bağlamda kullanılan çalgıların türleri, repertuvar, icracıların yetişme biçimi, müziğin alıcısı olan halkın müziğe bakışı, çalgılarda ses üretme biçimi, teknik ve estetik kaygıların varlığı ve/veya yokluğu, müziğin kültürel değerlerle iç içe olması gibi değişkenler yöresel müziğin iç dinamiklerini oluşturmaktadır (Öztürk, 2018: 87). Her kültürel bölgenin türküsü gerek melodik yapısı gerekse konuları bakımından söylendiği veya üretildiği yörenin parmak izi gibidir (Ekici, 2013: 6).

Yöresel üslupların oluşumunda yöreyi temsil eden öncü icracıların rolü çok büyüktür. Yöresel üsluplar aslında yöre içerisinde öncü olmuş icracıların bir bütünü şeklindedir. Bu icracıların kişisel üslupları birbirinden farklı olabilir fakat yöreyi temsil noktasında yöre halkı tarafından benimsenmiş ve takip edilmiş kişiler olmuşlardır. Efiloğlu olarak tanınan Mustafa Efil de Ordu/Akkuş yöresinde halk müziği açısından yöreyi temsil eden öncü isimlerden olmuştur. Yörede Efiloğlu isminin kısaltılarak Efilo şeklinde söylendiği bilinmektedir. Bu isimden yola çıkarak Efiloğlu'nun söylediği türküler Türk halk müziği camiasında "Efilo havaları" olarak bilinmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde Efilo havaları ile alakalı olarak kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Hatta bazı kaynaklarda Ordu ve Tokat illerinde söylenen ‘do’ (çargâh perdesi) kararlı ezgilerin Efiloğlu’na mal edildiği görülmüş ve hangi türkülerin Efilo havası olduğu konusunda bir kafa karışıklığının olduğu anlaşılmıştır. Buradan hareketle bu çalışma Efilo havalarının tanımlanması ve vokal icra özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel özellikte tarama modeli bir araştırmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2005: 77).

2.2. Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada veri toplamak amacıyla öncelikle konu ile ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Sonra Ordu ili Akkuş ilçesi ve Tokat ili Niksar ve Reşadiye ilçelerinde Efilo havalarını icra ettiği tespit edilen yerel sanatçılarla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması planlanmış ve uzman görüşü alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Sonra görüşmelerin yapılabilmesi için, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 25.08.2023 tarih ve 2023-727 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra görüşmeler kamera ile ses ve görüntü kaydı alınarak Ordu ili Akkuş ve Ünye ilçeleri ile Tokat ili Niksar, Reşadiye ve Merkez ilçelerinde yüz yüze olarak yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan kaynak taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Daha sonra yerel sanatçıların seslendirdiği Efilo havalarının vokal icra özellikleri, analiz için belirlenen başlıklar altında incelenmiştir. Başlıklar belirlenirken öncelikle literatür değerlendirmesi yapılmış ve vokal icra alanında “ses eğitiminin temel öğelerinin: postür, solunum, rezonans, artikülasyon, diksiyon ve çeşitli söyleme teknikleri” (Polat, 2017: 17) olduğu görülmüştür. Bu başlıklara ilave olarak araştırmada cümle-seyir, ritmik kalıp ve hız gibi önemli unsurların da yer alması kararlaştırılmıştır. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda çalışmanın analiz için başlıkları: form (cümle-seyir), duruş (postür), ritmik kalıp, hız, icra tekniği, nüans (artikülasyon), söz-telaffuz (diksiyon) ve rezonans özellikleri olarak belirlenmiştir.

Öncelikle elde edilen ses ve görüntü kayıtlarından belirlenen türkülerin notaları ‘Finale’ nota yazım programı kullanılarak yazılmıştır. Notaların üzerinde vokal icraya dair söyleme teknikleri ve nüansların yer almasına özellikle dikkat edilmiştir. Sonra Efilo havalarının form analizi yapılırken Türkel Oter (2018) tarafından geliştirilen ve formu ortaya koyarken güfte ile ezgiyi birlikte gösterebilen bir yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntem şu şekilde tarif edilmektedir:

Bütün kaynaklarda kabul gören harf sistemi kullanılmaya devam edilecek ve harfler her zaman ezgileri anlatacaktır. Büyük müzik cümleleri büyük harflerle (A, B, C, D,,gibi), karşılanacak, cümlecik olarak ifade ettiğimiz asma karar yerleri için ise küçük harfler tercih edilecektir (a,b,c,d,...). (...) Bu yeni form analizi yönteminde en önemli yenilik,

güfteleri ifade etmek maksadıyla sayıların kullanılmasıdır. Bu uygulama üç şekilde yer alacaktır. Bunlardan ilki, güftenin mısralarını göstermek amacıyla, harflerin hemen sol tarafına yazılacak olan sıralı sayılardır. Örneğin birinci mısrayı ifade etmek için “1.” ve mısranın ezgisini belirtmek için de “A” harfi kullanılarak “1.A” şeklinde bir tanımlama tercih edilecektir. (...) Son olarak sayılar, sözlerin bir mısra içerisinde bölünerek, eser içerisinde herhangi bir yerde tekrar etmesi durumunu gösterebilmek maksadıyla yer alacaktır. Bir mısra içerisindeki söz bütünlüğü göz önüne alındığında, bölünerek tekrar eden kısımların ifadesi için, bütünün bir parçası olduğunu göstermeye yönelik olarak üssü sayılar kullanılacaktır. Örneğin “1.A” şeklindeki bir ifade birinci mısranın ezgisini bir bütün olarak nitelerken “1.A^{1a}” kullanımı, bir bütün içerisinden birinci mısranın ilk kısmını ezgisel olarak tanımlamaktadır. Böylelikle ezgilerin rastgele değil, güfteye göre bölündükleri ve bu kısımdaki ezgilerin zaman zaman aynı kalarak veya değişerek tekrar edildiği anlaşılacaktır. Formların en genel şekillerini tespit etmeyi amaçlayan bu yöntemde, öncelikle büyük cümlelerin kullanımı önem arz etmektedir. Bu sebeple sözlü eserlerde her mısra bir cümle olacak şekilde bir analiz yoluna gidilecek, bu cümleler içerisinde yine söze bağlı olarak cümlecikler yer alıyorsa, onlar büyük cümlenin bir parçası olarak 1.A (1.A^{1a}+1.A^{2b}) + 2.B (2.B^{1a}+2.B^{2b}+2.B^{2c}) + T1.C (T1.C^{1a}+T1.C^{2b}) şeklinde parantez içerisinde gösterilecektir. Parantez içerisindeki gösterimler, kendinden önce ifade edilen kısmın açılımı niteliğinde düşünülmüştür. Bu kullanım, formun hem en genel şemasını hem de detaylarını rahatlıkla göstermeyi amaçlamaktadır. Yukarıda gösterildiği gibi küçük harfler yani cümlecikler hangi mısra’ın ve ezginin parçası ise parantez içerisinde ilgili sayı ve harfle birlikte yer alacaktır. Böylelikle cümlecikleri ifade etmek için her seferinde yeni bir harf vermek yerine, her yeni mısra kendi içerisinde değerlendirilecek ve her mısra içerisindeki cümlecikler yine küçük “a” harfinden başlayacaktır. Cümleciklerin başında ilgili mısra ve ezgi bilgisi verileceğinden hem tekrar kullanılan harflerin birbirine karışması engellenecek, hem de özellikle büyük formlarda sırasıyla kullanılan harflerin biteceği endişesi ortadan kaldırılmış olacaktır. Sadece bağlantı terennümleri ve ezgileri itibarıyla küçük değişiklik arz eden kullanımlar, üssü (‘) işareti kullanmak suretiyle belirtilecek ve çok benzer olduğu kendinden önceki ezgiden farklı bir harfle gösterilmeyecektir (Türkel Oter, 2018: 294-295).

Türkülerin form yapılarına yönelik bilgiler bu araştırma kapsamında yazılan notaların üzerinde de belirtilmiştir. Ayrıca üzerinde apostrof ile ifade bulan form analizleri, 1. ana ezginin farklı çeşitlemeleriyle meydana geldikleri için tek apostrofla ifade edilmişlerdir. Bu çeşitlemeler 1. ana ezgi ile birebir aynı değil ancak nağmeleri açısından oldukça benzer yapıdadırlar.

Türkülerin seyir hareketleri belirlenirken sadeleştirme tekniği kullanılmıştır. “Sadeleştirme tekniği bir ezgi yapısındaki etkin sesleri (merkez, odak), sadece destek amaçlı kullanılan seslerden (uydu) ayırmak için sıklıkla başvurulan bir tekniktir”¹ (Güray, 2011: 114). Sonra sadeleştirilen seyir hareketi, daha anlaşılır olması bakımından ‘Microsoft Excel’ ve ‘Paint’ programları kullanılarak grafik hale dönüştürülmüştür. Bu noktada türkülerin müzik cümlelerinin çeşitleme şeklinde tekrarlandığı durumlarda sadece 1. müzik cümlesinin seyrinin sadeleştirilmesi oluşturulan grafik için yeterli görülmüştür. Duruş özellikleri için yerel sanatçıların icraları esnasındaki farklı duruş pozisyonlarını gösteren 3 adet resim eklenmiştir. Daha sonra analizde türkülerin karakteristik ritmik kalıpları, hızı, icra tekniği, nüansları ve söz-telaffuz özellikleri tespit edilmiştir. Bu noktada nota üzerinde türkülerin sözlerinin yerel sanatçıların telaffuz ettikleri şekliyle yazılmasına karar verilmiştir. Son olarak ise vokal icrada kullanılan rezonansa² (rezonatör bölgeler) ilişkin bilgiler tablolar halinde verilmiştir.

¹ Sadeleştirme tekniği ile ilgili olarak Cen Güray’ın (2011) hazırladığı ‘Bin Yıllık Mirası-Makamı Var Eden Döngü: Edvar Geleneği’ isimli kitabın 140 ve 145. sayfaları arasında 2 adet türkü notasının nasıl sadeleştirildiğine dair örnekler yer almaktadır.

² “Larenks tarafından üretilmiş sesler yansımaya hazırdırlar. Ses, kaynağından çıktıktan sonra çevrenin akustik özellikleriyle de şekillenerek nitelik kazanır. Buna rezonans olayı denir” (Helvacı, 2003: 125).

3. BULGULAR

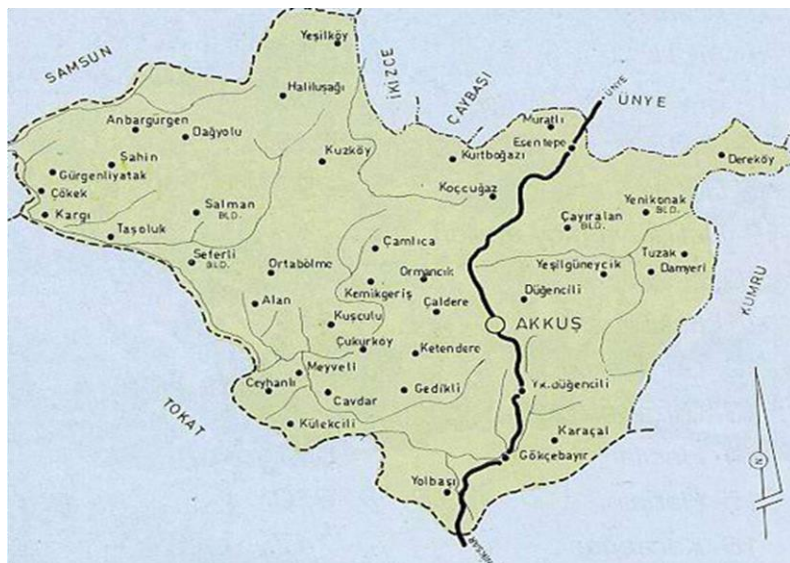
3.1. Akkuş Yöresi Tarihi ve Müzik Kültürü

Oğuzların XI. yüzyılda yurt kurmak gayesi ile Anadolu'ya göç etmeye başladıkları zamanda, bu topraklara gelen Oğuz boyları yerleşebilecekleri yerler ararlar. Oğuzların hangi boyu olduğu kesin bilinmemekle beraber rivayetlere göre: boylardan birisi, bir kişiyi görevlendirip yerleşecek bir yer arayıp gelmesini isterler. Görevlendirilen zat konaklama yerine döndüğünde herhangi bir yer bulup bulamadığını sorarlar. Görevli kişi "Bir yer buldum. İssiz ve tenha. Gökyüzünde uçan kara kara kuşlardan başka hiçbir şey yok" der. Daha sonra konaklama yerinden kalkan aileler bugünkü Akkuş ilçesinin bulunduğu yere gelip yerleşirler ve buranın adına Karakuş adını verirler (Çelik, 2002: 31-32).

1858-1892 yılları arasında Sivas vilayetinin Samsun sancağına bağlı bir yerleşme merkezi olan Karakuş, 1892-1920 tarihleri arasında Karakuş Bucağı olarak Samsun ilinin Ünye ilçesine bağlı kalmıştır. 1920 yılında Ordu'nun il olması ile birlikte Ünye ilçesiyle birlikte Ordu iline bağlanmış ve 1954 yılına kadarda karakuş adı ile işlem görmüştür (Çelik, 2002: 32).

Karakuş topraklarına yerleşmiş olan ilk sakinlerinin; Samsun ili ve sahil ilçeleri ile Tokat ilinde vuku bulan sıtma salgını sonucu, yüksek ve serin olan bu yerlere göçleri, 1402 yılında Sivas ilinde meydana gelen çatışma ve karışıklıklar sonucu yapılan göçler, kan davaları yüzünden kaçan ailelerin, Selçuklu, Anadolu Beylikleri ve Osmanlılar dönemindeki savaş ve istilalar sırasında göç ederek gelen ailelerin yerleşmeleri sonucu ortaya çıkmıştır (Çelik, 2002: 32-33).

Karakuş nahiyesinin ilçe olması için, nahiye sakinlerinden Ahmet Sevindik önderliğinde 6 kişilik bir heyet (bu grupta Efiloğlu'da yer almıştır) başkent Ankara'ya giderek, zamanın başbakanı (...) Adnan Menderes'e Karakuş'un ve halkının tabiat ve devlet hizmetleri yönünden içinde bulunduğu zor şartları dile getirirler. Bunun üzerine (...) Menderes, "Hay hay Karakuşu ilçe yapalım. Fakat kara günler geride kaldı. Bundan sonra Karakuş'un adı Akkuş olsun" der. (...) Ankara'ya giden heyet geri döndükten hemen sonra Karakuş, 4 Mart 1954 tarihinden sonra Akkuş ilçesi olarak bugünkü adını alır (Çelik, 2002: 39-40).



Şekil 1. Akkuş İlçesi Haritası (Web1)

İlçe, Canik dağları üzerinde Argın tepesinin eteklerine kurulduğu için arazi kullanım oranında yer almakta olan orman, çayır ve mera alanları geniş bir alan kapsamaktadır. Yörede yaşayan halk tarafından

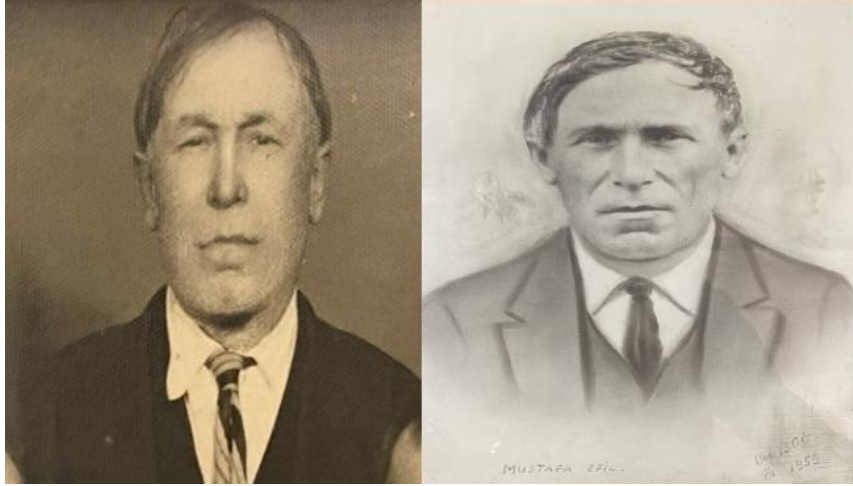
hayvancılık faaliyetleri ekonomik yönden önemli bir potansiyel taşımaktadır. Sahada ilkbahar mevsiminde hayvanlar yaylalara çıkarılmaktadır. Çayır ve meralık alanlarda yapılan bu faaliyet sonbahar dönemi sonuna kadar devam etmektedir (Yaman, 2021: 171). İlçenin başlıca ekonomisi; Tarım, Hayvancılık, El Sanatları, Orman ürünleri ile bunlara dayalı olan ticarete bağlıdır (Çelik, 2002: 111).

Akkuş ilçesindeki müzik pratiklerine bakıldığında bunların; düğünler, imeceler ve özel toplantılarında icra edildiği görülmektedir. Bu pratiklerde önceleri davul, zurna, bağlama ve keman çalınırken günümüzde çoğunlukla bu çalgılara klavyenin de eklendiğini görülmektedir.

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü'nün sosyal ve kültürel kurslarında müzik kursları da yer almaktadır. Bu kurslar içerisinde en fazla ilgi duyulana: Bağlama öğretimi, Flüt öğretimi, Türk halk müziği çalma ve koro kurslarıdır (Çelik, 2002: 188).

3.2. Efiloğlu'nun Hayatı ve Efilo Havaları

Akkuş yöresinde Efiloğlu Mustafa, Efil Ağa ve Efilo olarak tanınan Mustafa Efil, 1306 (Hicri) yılında Ordu ili Akkuş ilçesi Çaldere köyünde doğmuştur. Kökenleri asıl olarak Kahramanmaraş Andırın köyünden gelmektedir. Soyadı kanununun çıkmasıyla kendi istekleri doğrultusunda 'esmek' anlamına gelen 'Efil' soyadını almışlardır. "Efilo dendiği zaman, (o) lakap sonundaki '...oğlu' kelimesinin kısaltılmış hali olarak kullanılmaktadır" (Can, Turhan, 2006: 29). Efiloğlu'nun dedesi aynı isimdeki Mustafa Efil, babası İbrahim Kahya'dır. Efiloğlu'nun 5 eşi 28 çocuğu vardır. Eşleri ile ilgili bilgiyi Efiloğlu'nun torunu olan ve aynı isimdeki Mustafa Efil şöyle aktarmaktadır; "İlk ebem Safiye ebem, ikinci Kebire ebem ama herkes "Boncuk" derdi. Üçüncü Fatma, dördüncü Emine, beşinci ise Ünye Pelitliyatak'ta yaşayan Bahar ebemdir, ondan çocuğu yoktu. Bahar ebem ile Emine ebem kardeş, Emine ebemin kocası savaşta ölünce, Keltepe'de Yunanlı Sirop adında bir eşkıya varmış, bu eşkıyalar zarar vermesinler diye onu da yanına almış" (Mustafa Efil, kişisel görüşme, Ekim 2023).



Resim 1. Efiloğlu Mustafa (Mustafa Efil)¹

Ticaretle ve tarımla uğraşan Efiloğlu yörede çok sevilen biri olmuştur. Ağa kimliğiyle fakirlere destek olan biridir. İmecileri şenlik havasında geçer, tarlaya gelen köylüler o şenlik havasıyla yorulduğunu bile hissetmezmiş. İmecilere kapısında mal (Büyükbaş hayvan) keser et yemeklerini hiç ihmal etmezmiş (Mustafa

¹ Sağdaki resim Efiloğlu'nun oğlu Mehmet Efil tarafından kara kalem çalışması olarak çizilmiştir. Resmin üzerinde Efiloğlu'nun doğum ve ölüm tarihleri yer almaktadır (Mustafa Efil, kişisel görüşme, Ekim 2023).

Efil, kişisel görüşme, Ekim 2023). Efiloğlu gençliğinde saz çalmış türküler söylemiştir. Ayrıca mâni dörtlükleri yazma konusunda da yetenekli olduğu bilinmektedir.

Efilo havaları düğünlerde bilhassa davul, zurna ile gelin alma havası olarak ağır bir şekilde çalınmıştır. Sözleri “Alçaklara Kar Yağıyor Üşümedin Mi Sen Bu İşin Sonunu Düşünmedin Mi” şeklindedir. Birde hareketli oyun havası olarak söyleneni vardır, onun sözleri ise “Oy Gidelim A Sevdiğim Ben Gene Gelürüm” şeklindedir (Mustafa Efil, kişisel görüşme, Ekim 2023).

Hıdır Alisi lakaplı Ali Töngel Efiloğlu’nun “Oy Bir Sigara Ver Bana” ve “Yayla Yayliya Bakar” isimli iki türküyü seslendirdiğini ve asıl Efilo havalarının bunlar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca zamanla türküler sevilmiş ve farklı yöre sanatçılarının türkünün kalıp ezgisinin üzerine yeni sözler yazmasıyla da varyantlarının ortaya çıktığını söylemiştir (Ali Töngel, kişisel görüşme, Eylül 2023). “Keltepe’nin Taşları” ve “Şu Akkuş’un Gürgeleri” gibi türküler, “Oy Bir Sigara Ver Bana” isimli Efilo havasının varyantlarıdır. Ayrıca Akkuş, Niksar ve Reşadiye yörelerinde okunan ve Efiloğlu’na ait olmayan bazı türkülerin Efiloğlu’na mal edildiği görülmektedir.

68 yaşında vefat eden Efiloğlu’nun mezarı Akkuş ilçesi Çaldere köyü mezarlığında bulunmaktadır. Efiloğlu’nun mezar taşına ölüm tarihi 1956 olarak yazılmıştır. Fakat Efiloğlu ile aynı ismi taşıyan torunu Mustafa Efil “dün gibi hatırlıyorum. Dedem 12 Mayıs 1959 tarihinde vefat etti” diyerek asıl ölüm tarihini belirtmiştir (Mustafa Efil, kişisel görüşme, Ekim 2023). Ayrıca Resim 1 de yer alan ve Efiloğlu’nun oğlu Mehmet Efil’in karakalem çalışması olarak çizdiği resimde Efiloğlu’nun ölüm tarihinin 1959 olarak yazıldığı açıkça görülmektedir.



Resim 2. Efiloğlu Mustafa’nın Mezarı

3.3. Efilo Havalarının Notası ve Vokal İcra Analizleri

3.3.1. “Gel Aylama Sevdiceğim Ben Gine Gelürüm” İsimli Efilo Havasının Notası ve Analizi

Seslendiren : Mustafa AŞÇI
Notaya Alan : Merve DURMAZ

Gel Aylama Sevdiceğim Ben Gine Gelürüm

Süre : (♩) 57

1.A.a

O y bi zi ga ra ve r ba na da ı ha y di de bah du ma na da

f mf f mf f mf

3

1.A.b

du ma na ha y di de bah du ma na da du ma na ı

f mf

6

2.A'.a

Nesen ö l d ün gur tu l du n da ha y di de ne se n ge l di n de i ma na

f mf f mf

9

2.A'.b

ha y di de ne se n ge l di n de i ma na ı

f mf

11

3.A'.a

O y ge ley la ma se v di ce gi m be n gi ne ge lü rü m

f mf

13

3.A'.b

a h ret hak gı he la l e y le be l ki de ö lü rü m

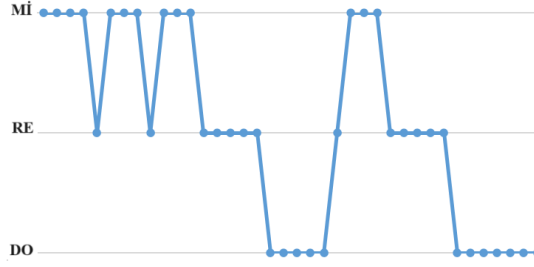
f mf

Oy bi zigara ver bana da haydide bah dumana da dumana haydide bah du mana da dumana
Nesen öldün gurtuldunda haydide nesen geldiğinde imana haydide nesen geldiğinde imana
Oy gel aylama sevdiceğim ben gine gelürüm ahret hakkın helal eyle belkide ölürüm

Ordu ili, Akkuş ilçesi Gökçebayır köyü Aşçılı mahallesinde (Argan yaylasında) yaşayan ve yöredeki müzik pratiklerinde davul çalıp vokal icra yaptığını belirten, 1954 doğumlu Mustafa AŞÇI, “Gel Aylama Sevdiceğim Ben Gine Gelürüm” isimli Efilo havasını ‘kırık hava’² şeklinde seslendirmiştir. Türkünün tarafımızca yazılan notası incelendiğinde, 1 ile 5. ölçü arasının A, 6 ile 10. ölçü arasının A’ ve 10 ile 14. ölçü arasının A’ şeklinde (A cümlesinin çeşitlendirildiği) benzer üç müzik cümlesinden, 1. kıtanın sözlerinin ise birbirinden farklı 3 mısradan meydana geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin güfte ve ezgileri analiz edildiğinde form yapılarının 1.A (a + b) + 2.A’ (a + b) + 3.A’ (a + b) şeklinde olduğu görülmüştür. 3 cümlelerin de seyir yapılarına bakıldığında ilk cümlecikte ‘mi’ notasının (hüseyini perdesi) ağırlıklı olarak vurgulanmış olduğu daha sonra ikinci cümlecikte ise inici bir hareketle ‘do’ notasında (çargâh perdesi) karara gelindiği görülmüştür. Bu

² Belli bir usûl ile okunan ritimli ezgiler Türk Halk müziğinde ‘kırık hava’ olarak adlandırılmaktadır.

cümlelerin seyir hareketlerinin aynı yapıda olmaları nedeniyle sadece 1. müzik cümlesi sadeleştirilerek seyir grafiğinin oluşturulması türkünün seyir yapısının ifadesi anlamında yeterli görülmüştür. Bu bağlamda seyir grafiği aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 2. "Gel Aylama Sevdiceğim Ben Gine Gelürüm" Türküsü Sadeleştirilmiş Seyir Grafiği

Yukarıda belirtilen bilgiler değerlendirildiğinde türkünün Çargâh kararlı bir Çargâh ezgisi olduğu görülmektedir.

Mustafa Aşçı'nın türküyü seslendirme esnasındaki birkaç farklı duruş pozisyonu aşağıda resim 3'te görülmektedir.



Resim 3. Mustafa AŞÇI'nın Duruş Pozisyonları

Türkünün hızı dörtlük notaya 57 birim olarak icra edilmiştir. Türkü içerisinde tespit edilen karakteristik ritmik kalıplar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Ritmik Kalıplar

Türkünün icrasında 29 notada belirgin vibrato yapıldığı tespit edilmiştir. Bu vibratoların 15'i sekizlik, 14'ü ise onaltılık notaya yapılmıştır. Vibratoların yapılaş şekillerine dikkat edildiğinde, sekizlik notalara yapılanların 5'inde sırasıyla otuzikilik-otuzikilik-onaltılık notaların, 10'unda notaların içerdiği her bir onaltılık değer, onaltılık notalara yapılanların ise her bir otuzikilik notanın belirginleştirilmesi şeklinde oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Vibrato Uygulaması

Vibrato Uygulanan Nota Değeri	Uygulanan	
Nota Değeri İçerisinde Belirginleştirilen Kalıp		

Türküde belirgin bir şekilde 8 notada çarpma tekniği kullanılmıştır. Bunlardan 1'i asıl notadan önce kullanılan ve değerini kendinden sonraki notadan alan, diğerleri ise asıl notadan sonra kullanılan ve değerini kendinden önceki notadan alan çarpma tekniği şeklindedir. Çarpmaların genellikle ardışık seslerde kullanıldığı fakat 3'ünün re ve mi notasının arasında kullanılan sol çarpması şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Türkü içerisinde 9 yerde belirgin vurgu yapılmıştır. Bu vurguların yapıldığı noktalarda sesin şiddetinin forte (f) (kuvvetli) olarak kullanıldığı sonrasında ise genel olarak türkünün mezzoforte (mf) (orta kuvvette) şiddetinde okunduğu görülmüştür.

Türkünün sözleri incelendiğinde bazı kelimelerde 's' yerine 'z', 'k' yerine 'h' veya 'g', 'ğ' yerine 'y', 'y' yerine 'g' ve 'i' yerine ise 'ü' harfinin kullanıldığı görülmektedir. Bu değişim türküde sigara/zigara, bak/bah, hakkı/hakgı, kurtuldun/gurtuldun, gel ağlama/gel aylama, yine/gine ve gelirim/gelürüm şeklinde yer almaktadır. Ayrıca 'ma', 'na' ve 'da' heceleri ile biten uzun süreli notaların sonunun "ı" harfine dönüştürülerek söylenildiği tespit edilmiştir. Türkünün vokal icrasında kullanılan rezonans bölgeleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. "Gel Aylama Sevdiceğim Ben Gine Gelürüm" Türküsü Rezonans Bölgeleri Tablosu

Türkünün Sözü	Rezonans Bölgeleri
Oy bi zigara ver banadaı	'Oy bi zigara' derken sırasıyla <i>damak/nazal bölge/damak</i> , 'ver bana' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak</i> ve sözün sonunda yer alan 'da' hecesi söylenirken ise 'ı' vokalinin tınsal netliğinden faydalanarak <i>ön damakta</i> rezonans yapılmıştır.
Haydide bah dumanada dumama	'Haydide bah du' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak</i> , 'manada' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası</i> , 'dumama' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ön damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damakta</i> rezonans yapılmıştır.
Haydide bah dumana da dumanai	Yukarıdaki sözün tekrarı olan bu sözde yukarıdakinden farklı olarak sonda yer alan 'dumanaı' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ön damak/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
Nesen öldün gurtuldunda	'Nesen öldün' derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası</i> , 'gurtuldunda' derken ise <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damakta</i> rezonans yapılmıştır.
Haydide nesen geldinde imama	'Haydide nesen' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası</i> , 'geldinde' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/damak</i> , 'imama' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ön damak/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damakta</i> rezonans yapılmıştır.
Haydide nesen geldinde imanaı	Yukarıdaki sözün tekrarı olan bu sözde yukarıdakinden farklı olarak sonda yer alan 'imanaı' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ön damak/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
Oy gel aylama sevdiceğim	'Oy gel aylama' derken <i>damak/nazal bölge/damak/nazal bölge ile dil kökü arası</i> , 'sevdiceğim' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası</i> rezonans yapılmıştır.
Ben gine gelürüm	'Ben gine' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , 'gelürüm' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/ön damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ ön damak/damak/ ön damak/damakta</i> rezonans yapılmıştır.
Ahret hakgı helal eyle	'Ahret hakgı' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası</i> , 'helal eyle' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
Belki de ölürüm	'Belki de' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , 'ölürüm' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> 'rezonans' yapılmıştır.

3.3.2. “Oy Bir Sigara Ver Bana” İsimli Efilo Havasının Notası ve Analizi

Seslendiren : Hıdır ALİSİ (Ali TÖNGEL)
Notaya Alan: Merve DURMAZ

Süre : (♩) 55

Oy Bir Sigara Ver Bana

1.A

1.A.a

O y bi si ga ra__ ve r ba na da__ ha y di bah du__ ma³ na da__

mp

1.A.b

du³ ma na__ ha y di bah du__ ma³ na da__ du³ ma³ na

2.A'.a

O__ y ben öl me di m gur tuldum da__ Ha y di ne sen ge³ l din de i³ ma__ na__

2.A'.b

Ha y di ne sen ge³ l din de i³ ma__ na__

3.A'.a

O y ge lay la ma__ se v dü³ ce ğim be n gi ne ge lü__ rü__ m

3.A'.b

A__ h ret hak kı n he la³ l ey le be l ki de ö lü__ rü__ m

Oy bir sigara ver bana da haydi bah dumana da dumana
Oy ben ölmedim gurtuldumda haydi de ne sen geldin de imana
Oy gel aylama sevdiğim ben gine gelürüm ahret hakkın helal eyle belkide ölürüm

Oy geçi saldım bayıra da haydi de tıngır mıngır yayıla
Oy eller bulmuş yarını da haydi bizi mevlam kayıra
Oy gel aylama sevdiğim ben gine gelürüm ahret hakkın helal eyle belki de ölürüm

Ordu ili, Ünye ilçesi Pelitliyatak köyü Yukarı mahallede yaşayan ve yöredeki müzik pratiklerinde hem bağlama çaldığını hem de vokal icra yaptığını belirten, 1950 doğumlu Hıdır Alisi lakaplı Ali Töngel, “Oy Bir Sigara Ver Bana” isimli Efilo havasını ‘kırık hava’ şeklinde seslendirmiştir. Türkünün tarafımızca yazılan notası incelendiğinde, 1 ile 5. ölçü arasının A, 6 ile 10. ölçü arasının A’ ve 10 ile 14. ölçü arasının A’ şeklinde (A cümlesinin çeşitlendirildiği) benzer üç müzik cümlesinden, 1. kıtanın sözlerinin ise birbirinden farklı 3 mısradan meydana geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin güfte ve ezgileri analiz edildiğinde form yapılarının 1.A (a + b) + 2.A’ (a + b) + 3.A’ (a + b) şeklinde olduğu görülmüştür. 3 cümlelerin de seyir yapılarına bakıldığında ilk cümlecikte ‘mi’ notasının (hüseyni perdesi) ağırlıklı olarak vurgulanmış olduğu daha sonra ikinci

cümlecikte ise inici bir hareketle ‘do’ notasında (çargâh perdesi) karara geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin seyir hareketlerinin aynı yapıda olmaları nedeniyle sadece 1. müzik cümlesi sadeleştirilerek seyir grafiğinin oluşturulması türkünün seyir yapısının ifadesi anlamında yeterli görülmüştür. Bu bağlamda seyir grafiği aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 4. “Oy Bir Sigara Ver Bana” Türküsü Sadeleştirilmiş Seyir Grafiği

Yukarıda belirtilen bilgiler değerlendirildiğinde türkünün Çargâh kararlı bir Çargâh ezgisi olduğu görülmektedir.

Hıdır Alisi’nin türküyü seslendirme esnasındaki birkaç farklı duruş pozisyonu aşağıda resim 4’te görülmektedir.



Resim 4. Hıdır Alisi’nin Duruş Pozisyonları

Türkünün hızı dörtlük notaya 55 birim olarak icra edilmiştir. Türkü içerisinde tespit edilen karakteristik ritmik kalıplar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Ritmik Kalıplar

Türkünün icrasında 41 notada belirgin vibrato yapıldığı tespit edilmiştir. Bu vibratoların 1’i dörtlük, 20’si sekizlik, 2’si noktalı onaltılık, 18’i ise onaltılık notaya yapılmıştır. Vibratoların yapılış şekillerine dikkat edildiğinde, dörtlük ve sekizlik notalara yapılanların her bir onaltılık notayı, noktalı onaltılık ve onaltılık notalara yapılanların ise her bir otuzikilik notayı belirginleştirecek şekilde yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Vibrato Uygulaması

Vibrato Uygulanan Nota Değeri				
Nota Değeri İçerisinde Belirginleştirilen Kalıp				

Türküde belirgin bir şekilde 3 notada çarpma tekniği kullanılmıştır. Bütün bu çarpmalar asıl notadan sonra kullanılan ve değerini kendinden önceki notadan alan çarpma tekniği şeklindedir. Çarpmaların 2'sinin re ve mi notaları arasında sol çarpması, 1'inin ise iki kez yinelenen re notasının arasında mi çarpması olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türkü içerisinde hiçbir yerde vurgu yapılmamıştır. Türkünün bütününde sesin şiddetinin mezzopiano (mp) (orta hafiflikte) olarak okunduğu görülmüştür. Hıdır Alisi yüz yüze yapılan görüşmede boynundaki bir damara stent takıldığını bu yüzden sesini çok zorlayamadığını belirtmiştir (Ali Töngel, kişisel görüşme, Eylül 2023).

Türkünün sözleri incelendiğinde bazı kelimelerde 'k' yerine 'h' veya 'g', 'ğ' yerine 'y', 'y' yerine 'g' ve 'i' yerine ise 'ü' harfinin kullanıldığı görülmektedir. Bu değişim türküde bak/bah, kurtuldun/gurtuldun, keçi/geçi, gel ağlama/gel aylama, yine/gine, sevdiceğim/sevdüceğim ve gelirim/gelürüm şeklinde yer almaktadır. Ayrıca bir kelimedede sessiz düşmesi yapılarak 'bir' yerine 'bi' kullanılmıştır. Türkünün vokal icrasında kullanılan rezonans bölgeleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. "Oy Bir Sigara Ver Bana" Türküsü Rezonans Bölgeleri Tablosu

Türkünün Sözü	Rezonans Bölgeleri
Oy bi sigara ver banada	'Oy bi sigara' derken sırasıyla nazal bölge ile dil kökü arası/damak, 'ver bana da' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arasında rezonans yapılmıştır.
Haydide bah dumanada dumana	'Haydide bah du' derken nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası, 'manada' derken nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak, 'dumana' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/damakta rezonans yapılmıştır.
Haydi bah dumanada dumana	Yukarıdaki sözün tekrarı olan bu sözde yukarıdaki açıklamadan farklı olarak sonda yer alan 'dumana' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.
Oy ben ölmedim gurtuldumda	'Oy ben ölmedim' derken damak/nazal bölge/damak, 'gurtuldumda' derken ise damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.
Haydi nesen geldiinde imana	'Haydide nesen' derken nazal bölge ile dil kökü arası/damak, 'geldinde' derken nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/damak, 'imana' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/damakta rezonans yapılmıştır.
Haydi nesen geldiinde imana	Yukarıdaki sözün tekrarı olan bu sözde yukarıdakinden farklı olarak sonda yer alan 'imana' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.
Oy gel aylama sevdüceğim	'Oy gel aylama' derken damak/nazal bölge/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası, 'sevdüceğim' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ön damak/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.

Ben gine gelürüm	'Ben gine' derken nazal bölge ile dil kökü arası/yutak, 'gelürüm' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/ön damak/nazal bölge ile dil kökü arası/ön damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damakta rezonans yapılmıştır.
Ahret hakkın helal eyle	'Ahret hakkın' derken nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası, 'helal eyle' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.
Belkide ölürüm	'Belkide' derken nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası, 'ölürüm' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/ön damakta rezonans yapılmıştır.

3.3.3. "Yayla Yayliya Bakar" İsimli Efilo Havasının Notası ve Analizi

Seslendiren : Hıdır ALİSİ (Ali TÖNGEL)
Notaya Alan : Merve DURMAZ

Süre: (♩) 57

Yayla Yayliya Bakar

1.A. a 1.A. b
A h yay la yay li ya ba ka r ya y la da su yu ya na kar
mf mp

2.A'. a 2.A'. b
Vu r ma da be ni ga yık çı in san da yü z yü ze ba kar

3.A'. a 3.A'. b
Me şe lik te gü ze li m me şe lik de yak tın be ni ge nç lik de

4.A'. a 4.A'. b
Yar ben se ni ta nı yo m ey ni n de ki iç li k den

Ah yayla yayliya bakar yaylada suyu yan akar
Vurma beni gayıkçı insanda yüz yüze bakar
Meşelikte güzelim meşelikde yaktın beni gençlikte
Yar ben seni tanyom eynindeki içlikten

Hıdır Alisi seslendirdiği "Yayla Yayliya Bakar" isimli havayı Efiloğlu'nun "Oy Bir Sigara Ver Bana" isimli Efilo havasından sonra kısaca okuduğunu ve bu havanın da bir Efilo havası olduğunu belirtmiştir. Fakat bu havayı Efiloğlu'nun seslendirdiği gibi değil de kendi tarzında okuduğunu belirtmiş ve türküyü 'kırık hava' şeklinde seslendirmiştir (Ali Töngel, kişisel görüşme, Eylül 2023). Türkünün tarafımızca yazılan notası incelendiğinde, 1 ile 2. ölçü arasının A, 3 ile 4. ölçü arasının A', 5 ile 6. ölçü arasının A' ve 7 ile 8. ölçü arasının ise A' şeklinde (A cümlesinin çeşitlendirildiği) benzer dört müzik cümlesinden, 1. kıtanın sözlerinin ise birbirinden farklı 4 mısradan meydana geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin güfte ve ezgileri analiz edildiğinde

form yapılarının $1.A (a + b) + 2.A' (a + b) + 3.A' (a + b) + 4.A' (a + b)$ şeklinde olduğu görülmüştür. 4 cümlelerin de seyir yapılarına bakıldığında ilk cümlecikte 'mi' notasının (hüseyni perdesi) ağırlıklı olarak vurgulanmış olduğu daha sonra ikinci cümlecikte ise inici bir hareketle 'do' notasında (çargâh perdesi) karara gelindiği görülmüştür. Bu cümlelerin seyir hareketlerinin aynı yapıda olmaları nedeniyle sadece 1. müzik cümlesi sadeleştirilerek seyir grafiğinin oluşturulması türkünün seyir yapısının ifadesi anlamında yeterli görülmüştür. Bu bağlamda seyir grafiği aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 6. "Yayla Yayliya Bakar" Türküsünün Sadeleştirilmiş Seyir Grafiği

Yukarıda belirtilen bilgiler değerlendirildiğinde türkünün Çargâh kararlı bir Çargâh ezgisi olduğu görülmektedir.

Hıdır Alisi'nin türküyü seslendirme esnasındaki birkaç farklı duruş pozisyonu aşağıda resim 5'te görülmektedir.



Resim 5. Hıdır Alisi'nin Duruş Pozisyonları

Türkünün hızı dörtlük notaya 57 birim olarak icra edilmiştir. Türkü içerisinde tespit edilen karakteristik ritmik kalıplar aşağıda yer almaktadır.









Şekil 7. Ritmik Kalıplar

Türkünün icrasında 28 notada belirgin vibrato yapıldığı tespit edilmiştir. Bu vibratoların 4'ü noktalı sekizlik, 10'u sekizlik, 14'ü ise onaltılık notaya yapılmıştır. Vibratoların yapılış şekillerine dikkat edildiğinde,

noktalı sekizlik notaya yapılanların her bir onaltılık notayı, sekizlik notalara yapılanların 6'sının her bir onaltılık notayı ve 4'ünün ise otuzikilik-otuzikilik-onaltılık notaları, onaltılık notalara yapılanların ise her bir otuzikilik notayı belirginleştirecek şekilde yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Vibrato Uygulaması

Vibrato Uygulanan Nota Değeri			
Nota Değeri İçerisinde Belirginleştirilen Kalıp			

Türküde belirgin bir şekilde 2 notada çarpma tekniği kullanılmıştır. Bütün bu çarpmalar asıl notadan sonra kullanılan ve değerini kendinden önceki notadan alan çarpma tekniği şeklindedir. Çarpmaların 2'sinin re ve mi notaları arasında sol çarpması, diğer 2'sinin ise iki kez yinelenen do notasının arasında re çarpması olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türkü içerisinde sadece bir yerde vurgu yapılmıştır. Vurgunun yapıldığı yerde mezzoforte (mf) (orta kuvvette) şiddetinden mezzopiano (mp) (orta hafiflikte) şiddetine düşüldüğü ve türkünün bütününde sesin şiddetinin mezzopiano (mp) olarak okunduğu görülmüştür.

Türkünün sözleri incelendiğinde bazı kelimelerde 'a' yerine 'i', 'k' yerine 'g', 't' yerine ise 'd' harfinin kullanıldığı görülmektedir. Bu değişim türküde yaylaya/yayliya, kayıkçı/gayıkçı, metelikte/metelikde, gençlikte/metelikde ve içlikten/içlikden, şeklinde yer almaktadır. Ayrıca bir kelime, 2 adet sessiz harf düşmesi yapılarak 'tanıyorum' yerine 'tanıyom' şeklinde kullanılmıştır. Türkünün vokal icrasında kullanılan rezonans bölgeleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. "Yayla Yayliya Bakar" Türküsü Rezonans Bölgeleri Tablosu

Türkünün Sözü	Rezonans Bölgeleri
Ah yayla yayliya bakar	'Ah yayla' derken nazal bölge/damak, 'yayliya' derken nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ön damak/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası, 'bakar' derken ise yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/damakta rezonans yapılmıştır.
Yaylada suyu yan akar	'Yaylada suyu' derken damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak, 'yan akar' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.
Vurmada beni gayıkçı	'Vurmada beni' derken damak/nazal bölge/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası, 'gayıkçı' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/ön damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damakta rezonans yapılmıştır.
İnsanda yüz yüze bakar	'İnsanda yüz' derken damak/ön damak/yutak/ön damak, 'yüze bakar' derken ise damak/ön damak/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.
Meşelikte güzelim meşelikde	'Meşelikte güzelim' derken damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası/damak, 'meşelikde' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damakta rezonans yapılmıştır.
Yaktın beni gençlikde	'Yaktın beni' derken damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak, 'gençlikde' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.

Yar ben seni tanıyom	‘Yar be seni’ derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak</i> , ‘tanıyom’ derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak</i> ta rezonans yapılmıştır.
Eynindeki içlikden	‘Eynindeki’ derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası</i> , ‘içlikden’ derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.

3.3.4. “Kel Depenin Daşları” İsimli Efilo Havasının Notası ve Analizi

Seslendiren : Rıza DALGA
Notaya Alan: Merve DURMAZ

Kel Depenin Daşları

Stüre: (♩) 40

1.A

1.A.a

Kel de pe nin de daş la rı mı ko yu n mu san dı n

1.A.b

Gı z se vip se vi p ay rıl mayı da gü lüm gü lüm o yu n mu san dı n

2.A'

2.A'.a

İç mem gü ze li m iç me m iç mem bir yu dum i ç me m

2.A'.b

Dü ya do lu da yar o l sa da sen den de vaz ge ç me m

Akkuş'un gürgenleride yihılma dı mı yar üstüne yar sevmeyede sıhılmadın mı
Öyle bi dert derlerde tombul gelin de böyle mi derler o boncukluda gerdanına yavrum yayla mı da derler

Yavaş yürüde usul usul yürü topuhlarında görünsün kız ben ahlına geldükçede yavrum ciğerlerinde söküsün
Atıp elindende dabancayıda merminde yoksa hiç yaşamanda bu dünyada seveninizde yoğusa

Rıza Dalga'nın seslendirdiği “Kel Depenin Daşları” isimli havanın sözlerinin Efiloğlu'nun Efilo havasının melodisi üzerine sonradan yazılan sözler vasıtasıyla oluşturulduğunu ve Niksar yöresine ait bir varyant olduğunu belirtmiş ve türküyü ‘kırık hava’ şeklinde seslendirmiştir (Rıza Dalga, kişisel görüşme, Eylül 2023). Türkünün tarafımızca yazılan notası incelendiğinde, 1 ile 4. ölçü arasının A ve 5 ile 8. ölçü arasının A' şeklinde (A cümlesinin çeşitlendirildiği) benzer iki müzik cümlesinden, 1. kıtanın sözlerinin ise birbirinden farklı 2 mısradan meydana geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin güfte ve ezgileri analiz edildiğinde form yapılarının 1.A (a + b) + 2.A' (a + b) şeklinde olduğu görülmüştür. 2 cümlelerin de seyir yapılarına bakıldığında ilk cümlecikte ‘mi’ notasının (hüseyni perdesi) ağırlıklı olarak vurgulanmış olduğu daha sonra ikinci

cümlecikte ise inici bir hareketle ‘do’ notasında (çargâh perdesi) karara geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin seyir hareketlerinin aynı yapıda olmaları nedeniyle sadece 1. müzik cümlesi sadeleştirilerek seyir grafiğinin oluşturulması türkünün seyir yapısının ifadesi anlamında yeterli görülmüştür. Bu bağlamda seyir grafiği aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 8. “Kel Depenin Daşları” Türküsünün Sadeleştirilmiş Seyir Grafiği

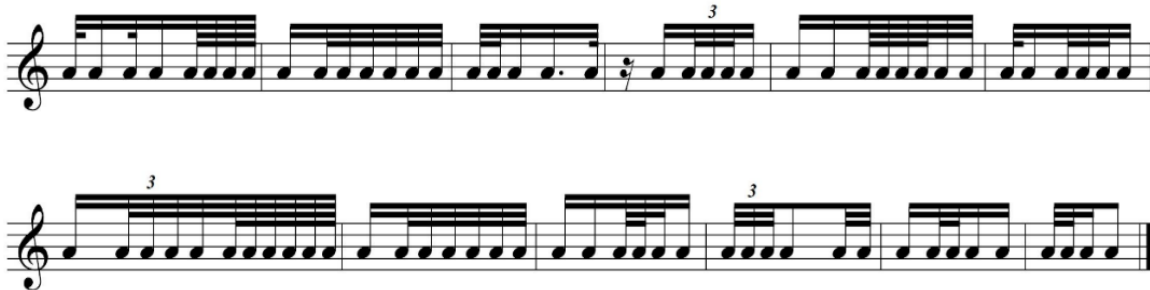
Yukarıda belirtilen bilgiler değerlendirildiğinde türkünün Çargâh kararlı bir Çargâh ezgisi olduğu görülmektedir.

Rıza Dalga'nın türküyü seslendirme esnasındaki birkaç farklı duruş pozisyonu aşağıda resim 6'da görülmektedir.



Resim 6. Rıza Dalga'nın Duruş Pozisyonları

Türkünün hızı dörtlük notaya 40 birim olarak icra edilmiştir. Türkü içerisinde tespit edilen karakteristik ritmik kalıplar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 9. Ritmik Kalıplar

Türkünün icrasında 14 notada belirgin vibrato yapıldığı tespit edilmiştir. Bu vibratoların 3'ü sekizlik, 1'i noktalı onaltılık, 10'u ise onaltılık notaya yapılmıştır. Vibratoların yapılış şekillerine dikkat edildiğinde, sekizlik notaya yapılanların 1'inin her bir otuz ikilik notayı, 2'sinin ise otuz ikilik-otuz ikilik-onaltılık notaları,

noktalı onaltılık ve onaltılık notalara yapılanların ise her bir otuzikilik notayı belirginleştirecek şekilde yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Vibrato Uygulaması

Vibrato Uygulanan Nota Değeri			
Nota Değeri İçerisinde Belirginleştirilen Kalıp			

Türküde belirgin bir şekilde 6 notada çarpma tekniği kullanılmıştır. Bütün bu çarpmalar asıl notadan sonra kullanılan ve değerini kendinden önceki notadan alan çarpma tekniği şeklindedir. Çarpmaların hepsinin yanaşık olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türkü içerisinde vurgu yapılmamıştır. Türkünün bütününde sesin şiddetinin forte (f) (kuvvetli) olarak kullanıldığı görülmüştür.

Türkünün sözleri incelendiğinde bazı kelimelerde ‘t’ yerine ‘d’, ‘k’ yerine ‘g’ ‘ğ’ ve ‘h’, ‘ü’ yerine ‘ö’ ve ‘i’ yerine ise ‘ü’ harfinin kullanıldığı görülmektedir. Bu değişim türküde taş/daş, yok ise/ yoğuşa, kız/gız, topuk/topuh, yıkılmadı/yihılmadı, sıkılmadı/sihılmadı, içlikten/içlikden ve geldikçe/geldükçe şeklinde yer almaktadır. Ayrıca bir kelime hece kısaltması yapılarak yaşamayın/yaşaman olarak kullanılmıştır. Türkünün vokal icrasında kullanılan rezonans bölgeleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. “Kel Depenin Daşları” Türküsü Rezonans Bölgeleri Tablosu

Türkünün Sözü	Rezonans Bölgeleri
Kel depeninde daşlarını	‘Kel depeninde’ derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası</i> , ‘daşlarını’ derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/damak/ nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Koyun mu sandın	‘Koyun mu’ derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , ‘sandın’ derken <i>yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Gız sevip sevip ayrılmayıda gülüm gülüm	‘Gız sevip sevip’ derken <i>nazal bölge/damak/nazal bölge/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , ‘ayrılmayıda’ derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , ‘gülüm gülüm’ derken ise <i>yutak/nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Oyunmu sandın	‘Oyun mu sandın’ derken <i>yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
İçmem güzelim içmem içmem	‘İçmem güzelim içmem içmem’ derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Bir yudum içmem	‘Bir yudum’ derken <i>yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , ‘içmem’ derken ise <i>yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Dünya doluda yar olsada	‘Dünya dolu da’ derken <i>damak/ nazal bölge ile dil kökü arası</i> , ‘yar olsada’ derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/damakta</i> rezonans yapılmıştır.

Sendende vaz geçmem

'Sendende' derken damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak, 'vaz geçmem' derken ise nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta rezonans yapılmıştır.

3.3.5. "Şu Akkuş'un Gürgenleri" İsimli Efilo Havasının Notası ve Analizi

Seslendiren : Akkuşlu Metin (Metin PANTU)
Notaya Alan: Merve DURMAZ

Süre: (♩) 52

Şu Akkuş'un Gürgenleri

1.A

1.A.a

Vib

Vib

Vib

Vib

Vib

Vib

Vib

Vib

Vib

Şu Ak gu şun da 3 gür ge n le ri de gü lü m yı hı l ma dı mı

mp

3

1.A.b

Vib

Vib

Vib

Vib

Vib

Yar üs tü me de ya r se v me ye gü lü m sı hı l ma dın mı

5

2.A'.a

Vib

Vib

Vib

Vib

Vib

Ya nı ma ge l ya nı ma da o tur ya nı ba şı ma

7

2.A'.b

Vib

Vib

Vib

Vib

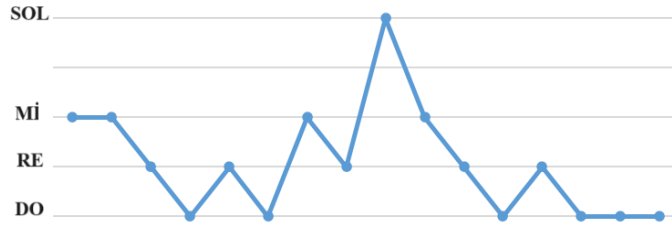
Vib

Şu gen ç lik te ne le r gel di gü lü m ca hil de ba şı ma

Şu Akkuşun da gürgenleri de gülüm yihılmadı mı yar üstüme de yar sevmeye de gülüm sıhılmadın mı
Yanıma gel yanıma da otur yanı başıma şu gençlikte neler geldi gülüm cahil de başıma

Akkuşlu Metin (Metin Pantu) "Şu Akkuş'un Gürgenleri" isimli türkünün sözlerinin Efiloğlu'nun yazdığı Efilo havasının melodisi üzerine sonradan yazılan sözler vasıtasıyla oluşturulduğunu belirtmiş ve türküyü 'kırık hava' şeklinde seslendirmiştir (Metin Pantu, kişisel görüşme, Eylül 2023). Türkünün tarafımızca yazılan notası incelendiğinde, 1 ile 4. ölçü arasının A ve 5 ile 8. ölçü arasının A' şeklinde (A cümlesinin çeşitlendirildiği) benzer iki müzik cümlesinden, 1. kıtanın sözlerinin ise birbirinden farklı 2 mısradan meydana geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin güfte ve ezgileri analiz edildiğinde form yapılarının 1.A (a + b) + 2.A' (a + b) şeklinde olduğu görülmüştür. 2 cümlelerin de seyir yapılarına bakıldığında ilk cümlecikte 'mi' notasının (hüseyini perdesi) ağırlıklı olarak vurgulanmış olduğu daha sonra ikinci cümlecikte ise inici bir hareketle 'do' notasında (çargâh perdesi) karara geldiği görülmüştür. Bu cümlelerin seyir hareketlerinin aynı yapıda

olmaları nedeniyle sadece 1. müzik cümlesi sadeleştirilerek seyir grafiğinin oluşturulması türkünün seyir yapısının ifadesi anlamında yeterli görülmüştür. Bu bağlamda seyir grafiği aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 10. "Şu Akkuş'un Gürgenleri" Türküsünün Sadeleştirilmiş Seyir Grafiği

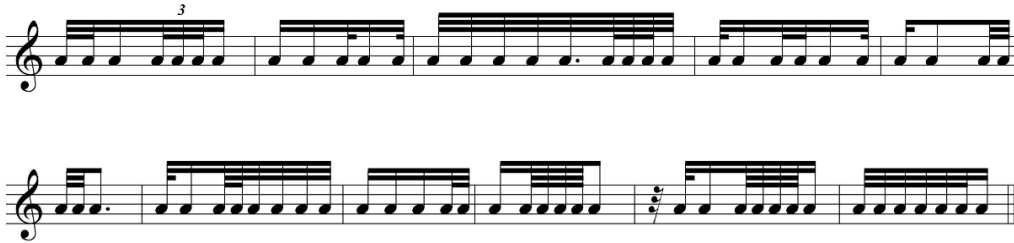
Yukarıda belirtilen bilgiler değerlendirildiğinde türkünün Çargâh kararlı bir Çargâh ezgisi olduğu görülmektedir.

Akkuşlu Metin'in türküyü seslendirme esnasındaki birkaç farklı duruş pozisyonu aşağıda resim 7'de görülmektedir.



Resim 7. Akkuşlu Metin'in Duruş Pozisyonları

Türkünün hızı dörtlük notaya 52 birim olarak icra edilmiştir. Türkü içerisinde tespit edilen karakteristik ritmik kalıplar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 11. Ritmik Kalıplar

Türkünün icrasında 16 notada belirgin vibrato yapıldığı tespit edilmiştir. Bu vibratoların 1'i dörtlük, 6'sı noktalı sekizlik, 2'si sekizlik, 7'si ise onaltılık notaya yapılmıştır. Vibratoların yapılış şekillerine dikkat edildiğinde, dörtlük, noktalı sekizlik ve sekizlik notalara yapılanların her bir onaltılık notayı, onaltılık notalara yapılanların ise her bir otuzikilik notayı belirginleştirecek şekilde yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Vibrato Uygulaması

Vibrato Uygulanan Nota Değeri				
Nota Değeri İçerisinde Belirginleştirilen Kalıp				

Türküde belirgin bir şekilde 15 notada çarpma tekniği kullanılmıştır. Bütün bu çarpmalar asıl notadan sonra kullanılan ve değerini kendinden önceki notadan alan çarpma tekniği şeklindedir. Çarpmaların 14'ünün yanaşık olarak kullanıldığı tespit edilmiş, yalnızca 1'inin re ve mi notaları arasında sol çarpması şeklinde kullanıldığı görülmüştür.

Türkü içerisinde vurgu yapılmamıştır. Türkünün bütününde sesin şiddetinin mezzopiano (mp) (orta hafiflikte) olarak kullanıldığı görülmüştür.

Türkünün sözleri incelendiğinde bazı kelimelerde 'k' yerine 'g' veya 'h', harfinin kullanıldığı görülmektedir. Bu değişim türküde Akkuş/Akkuş, yıkılmadı/yıhılmadı, sıkılmadı/sihilmadı şeklinde yer almaktadır. Türkünün vokal icrasında kullanılan rezonans bölgeleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. "Şu Akkuş'un Gürgenleri" Türküsü Rezonans Bölgeleri Tablosu

Türkünün Sözü	Rezonans Bölgeleri
Şu Akkuşunda gürgenleride gülüm	'Şu Akkuşunda' derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , 'gürgenleride gülüm' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
Yıhılmadı mı	'Yıhılmadı' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , 'mı' derken ise <i>nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Yar üstümede yar sevmeye gülüm	'Yar üstümede' derken <i>nazal bölge/damak</i> , 'yar sevmeye gülüm' derken ise <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
Sihilmadın mı	'Sihilmadın mı' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/ yutak/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
Yanıma gel yanımada	'Yanıma gel yanımada' derken <i>damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Otur yanı başıma	'Otur yanı başıma' derken <i>yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak/ nazal bölge ile dil kökü arasında</i> rezonans yapılmıştır.
Şu gençlikte neler geldi gülüm	'Şu gençlikte neler' derken <i>nazal bölge/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/damak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutak</i> , 'geldi gülüm' derken <i>nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.
Cahilde başıma	'Cahilde başıma' derken <i>yutak/nazal bölge ile dil kökü arası/yutakta</i> rezonans yapılmıştır.

4. SONUÇ

Araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Efilo havalarını ilk okuyan kişinin Akkuş ilçesinde 1306 (Hicri) ve 12 Mayıs 1959 tarihleri arasında yaşamış olan Efiloğlu lakaplı Mustafa Efil olduğu, ticaretle ve tarımla uğraşan Efiloğlu'nun ağa kimliğiyle

yörede çok sevilen biri olduğu, saz çalıp türküler söylediği ve anlık maniler yazabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Efiloğlu'nun seslendirdiği Efilo havalarının, “Oy Bir Sigara Ver Bana” ve “Yayla Yayliya Bakar” isimli iki türküden ibaret olduğu ve bu türkülerden özellikle “Oy Bir Sigara Ver Bana” isimli türküye, farklı yöre sanatçılarının türkünün kalıp ezgisinin üzerine yeni sözler yazmasıyla varyantlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu varyantların en bilinenlerinin “Keltepe'nin Taşları” ve “Şu Akkuş'un Gürgeleri” olduğu tespit edilmiş ve türküye yörede çok fazla dörtlük yazıldığı bütün görüşme yapılan yerel sanatçılar tarafından belirtilmiştir.











Ayrıca Akkuş, Niksar ve Reşadiye yörelerinde okunan ve Efiloğlu'na ait olmayan Çargâh kararlı türkülerin Efiloğlu'na mal edildiği görülmektedir.

Efilo havalarının müzik cümlelerine bakıldığında aynı perdelerin vurgulandığı, birbirinden küçük farklılıklarla ayrılan benzer iki, üç ya da dört müzik cümlesinden meydana geldikleri ve ‘kırık hava’ olarak okundukları tespit edilmiştir. Türkülerin seyir yapıları incelendiğinde ise hepsinde öncelikle ‘mi’ notasının (hüseyni perdesi) vurgulanmış olduğu daha sonra ise inici bir hareketle ‘do’ notasında (çargâh perdesi) karara gelindiği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında türkülerin hepsinin Çargâh kararlı bir Çargâh ezgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkülerin usulüne hız unsuru açısından bakıldığında dörtlüğe 40 ile 57 birim aralığında olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre Efilo havalarının eskiden ağır, günümüzdeki varyantlarının ise hareketli söylendiği tespit edilmiştir.

Efilo havalarının icrasında dörtlük, noktalı sekizlik, sekizlik, noktalı onaltılık ve onaltılık notalara belirgin bir şekilde vibrato yapıldığı tespit edilmiştir. Vibrato yapılırken nota değerleri içerisinde vibrato salınımı ile belirginleştirilen kalıplara ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 11. Vibrato Uygulaması

Vibrato Uygulanan Nota Değeri					
Nota Değeri İçerisinde Belirginleştirilen Kalıp					

Türkülerde çarpma tekniği hem asıl notadan önce kullanılan ve değerini kendinden sonraki notadan alan, hem de asıl notadan sonra kullanılan ve değerini kendinden önceki notadan alan çarpma tekniği şeklinde kullanılmıştır. Çarpma notalar genellikle yanaşık seslerde yapılmış, bundan farklı olarak sadece re ve mi notaları arasında sol çarpmasının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sadece iki eserde vurgu tekniğinin belirgin kullanıldığı görülmüştür. Nüans olarak ise türküler forte (f) (kuvvetli), mezzoforte (mf) (orta kuvvette) ve mezzopiano (mp) (orta hafiflikte) şiddetinde okunmuşlardır.

Türkülerin sözleri incelendiğinde kelimelerde harf değişikliği, harf ekleme, sessiz düşmesi, hece kısaltması ve ulama ile kelimeyi değiştirerek birleştirme tespit edilmiştir. Örneklendirecek olur isek bazı kelimelerde ‘s’ yerine ‘z’, ‘k’ yerine ‘h’ veya ‘g’, ‘ğ’ yerine ‘y’, ‘y’ yerine ‘g’, ‘i’ yerine ise ‘ü’, ‘a’ yerine ‘i’ ve ‘t’ yerine ‘d’ kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu değişim türkülerde sigara/zigara, bak/bah, topuk/topuh yıkılmadı/yıhılmadı, sıkılmadı/sihılmadı, hakkı/hakgı, kurtuldun/gurtuldun, keçi/geçi, kayıkçı/gayıkçı, kız/gız, Akkuş/Akguş, gel ağlama/gel aylama, yine/gine, gelirim/gelürüm, sevdiceğim/sevdüceğim, geldikçe/geldükçe, yaylaya/yayliya, metelikte/metelikde, gençlikte/metelikde, içlikten/içlikden ve taş/daş şeklinde kullanılmıştır. Ayrıca ‘ma’, ‘na’ ve ‘da’ heceleri ile biten uzun süreli notaların sonunun “ı” harfine dönüştürülerek söylenildiği, bir kelimedede sessiz düşmesi yapılarak ‘bir’ yerine ‘bi’ denildiği, bir kelimedede iki adet sessiz düşmesi yapılarak ‘tanıyorum’ yerine ‘tanıyom’ denildiği, bir kelimedede hece kısaltması yapılarak ‘yaşamayın/yaşaman’ denildiği ve ulama ile birleştirilen bir kelimedede “yok ise” yerine “yoğusa” denildiği tespit edilmiştir.

Rezonans kullanımlarına bakıldığında rezonansın genellikle “do” notasında *yutakta*, “re” notasında *nazal bölge ile dil kökü arasında*, mi notasında *damakta*, sol notasında ise nazal bölgede yapıldığı anlaşılmıştır. Fakat bazı harflerin telaffuzu gereği örneğin “ı, i, ü ve “ö” kullanımında rezonansın *ön damakta* yapıldığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Büyük yıldız, H. Z. (2015). Türk Halk Müziği- Ulusal Türk Müziği. İstanbul: Arı Sanat Yay.
- Can T., Turhan S. (2006). Ordu'nun Dereleri Ordu Türküleri, Ordu Belediyesi. Ankara: Kültür Yay.
- Çelik, A. (2002). Tarihi, Sosyal, Kültürel ve Coğrafi Yönleriyle Akkuş. İstanbul: Küçükler Kitabevi.
- Ekici, S. (2013). Türk Halk Müziği Dersi Ders Notları, Gaziantep Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Gaziantep.
- Emnalar, A. (1998). Tüm Yönleriyle Türk Halk Müziği ve Nazariyatı. İzmir: Ege Üniversitesi Basım Evi.
- Güray, C. (2011). Bin Yılın Mirası Makamı Var Eden Döngü: Edvar Geleneği. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Helvacı, A. (2003), “Ses Eğitiminde Register ve Rezonans”. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu'nda Sunulan Sözlü Bildiri, (Malatya: 15.11.2023).
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yay.
- Öztürk, S. (2018). Türk Müziği Saz Eğitiminde ve Eğitim-Öğretim Kaynaklarında Yöresel Tavır Özelliklerinin Kullanılması. *İstem*, 16 (31), s. 87-106.
- Polat, S. (2017). Ses Eğitiminin Temel Öğeleri ve Çeşitli Söyleme Tekniklerine Yönelik Uzman Görüşleri ve Performans Değerlendirme Ölçeği Örneği, *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 3 (1), s. 1-18.

Türkel Oter, S. (2018). Klâsik Türk Müsikisi'nde Sözlü Eserlere Yönelik Olarak Yeni Bir Form Analizi Yöntem Önerisi. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*; ISSN: 1308-8041, e-ISSN: 1309-4033; 10(39), s. 292-298.

Yaman, E. (2021). Akkuş İlçe Merkezi'nin Coğrafyası, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Web 1: Akkuş Yöresi Haritası, <https://www.akkusilcesi.com/ortada-dolaan-kac-tane-akku-lce-haritas-var-resmi-olarak-kanun-ckmadan-kimsenin-guecue-yetmez-akkuu-boelmeye/> (Erişim Tarihi: 18.11.2023)

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Araştırmaya yönelik etik kurul onayı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 25.08. 2023 tarih ve 2023-727 sayılı karar ile alınmıştır.

THE EXAMINATION OF VARIABLES EXPLAINING MATHEMATICS LITERACY BY CHAID ANALYSIS: PISA 2018 TURKEY

Evrin YALÇIN*
Şerife ZEYBEKOĞLU**
Ayşe BİLİCİOĞLU GÜNEŞ***
Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU****

ABSTRACT

This study aims to investigate the variables explaining mathematics literacy of Turkish students who attended at Programme for International Student Assessment (PISA). The topic of the study is at utmost importance due to the potential findings that will identify the variables influencing mathematical literacy in our education system and generate recommendations aimed at addressing shortcomings. This study utilizes the answers given to the PISA student questionnaire, which are analysed by correlational survey design. Stratified sampling design is used in the selection of 6890 students in Turkish sample. After excluding the missing data, the sample of the study consists of 5293 participants. Chi-squared Automatic Interaction Detection (CHAID) method, which is one of the data mining decision tree algorithms, is used for data analysis. According to the results of the study, the most important variable explaining Turkish students' mathematics literacy is the number of the books at home. Father's education level, highest parental education level, accessibility of ICT both at home and school, and time allocated per week to study mathematics are other variables explaining mathematics literacy.

Keywords: PISA, Mathematics Literacy, Data Mining, CHAID Analysis.

PISA 2018 TÜRKİYE MATEMATİK OKURYAZARLIĞINI AÇIKLAYAN DEĞİŞKENLERİN CHAID ANALİZİ İLE İNCELENMESİ**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, Türk öğrencilerin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 öğrenci anketine verdikleri yanıtlarla matematik okuryazarlığını açıklayan değişkenleri incelemektir. Çalışmanın konusu, eğitim sisteminde tespit edilecek eksikliklerin giderilerek gerekli önlemlerin alınabilmesi için bulgular sağlayacak olması yönüyle önemlidir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın Türkiye örneklemini tabakalı örnekleme deseniyle seçilen 6890 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini eksik değerleri içeren veriler çıkarıldıktan sonra kalan 5293 kişi oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri analizi için veri madenciliği karar ağacı algoritmalarından biri olan Ki-kare Otomatik Etkileşim Tespiti (CHAID) yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda Türk öğrencilerin matematik okuryazarlığını en iyi açıklayan değişkenin "evdeki kitap sayısı" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi, En Yüksek Ebeveyn Eğitim Seviyesi, Okulda ve Evde BİT Erişebilirliği, Matematik Dersi için Haftada Ayrılan Öğrenme Zamanı da matematik okuryazarlığını açıklayan diğer değişkenler olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: PISA, Matematik Okuryazarlığı, Veri Madenciliği, CHAID Analizi.

* Ph.D. Student, Ankara University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation, evrim0626@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2032-4208

** Ph.D. Student, Ankara University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation, serifezeybekoglu79@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0378-263X

*** Res. Asst., TED University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation, ayse.bilicioglu@tedu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1603-8631

**** Professor Dr., Ankara University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation, cokluk@education.ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3879-9204

1. INTRODUCTION

PISA is an international study conducted by the OECD to assess the mathematical, scientific and reading literacy of students continuing their education at the age of 15. PISA is conducted every three years, with each cycle focusing on one of the three areas of mathematical literacy, scientific literacy and reading literacy. The weighted domain of the most recent PISA, conducted in 2018, is reading literacy. 41 countries participated in the PISA application in 2003, 57 countries in 2006, 65 countries in 2009 and 2012, 72 countries in 2015, and 79 countries in 2018, with Turkey participating since 2003 (MoNE, 2018).

In PISA, reading skill pertains understanding, using, evaluating, retrospecting on, and associating with the reading text rather than being interested in students' basic reading skills (OECD, 2019b). Science literacy is defined by three proficiency areas. These proficiency areas are explaining scientific phenomena, designing and evaluating a scientific research, and interpreting the data and evidences scientifically. Mathematical literacy focuses on the necessity to develop students' ability to utilize mathematics in daily contexts. Increasing the number of learning experiences in mathematics classes is also essential for enhancing students' capacities in this field (OECD, 2019a). The foundation of mathematical literacy in PISA lies in active engagement with mathematics. Engaging in mathematical reasoning involves using mathematical concepts, procedures, facts, and tools to predict and explain phenomena. In particular, the verbs "formulating," "utilizing," and "interpreting" signify three processes where students actively engage as problem solvers. The content of the curriculum includes situations familiar to students, such as cooking, shopping, or watching sports events, alongside questions related to professional, societal, and scientific contexts, such as calculating the cost of a project, interpreting national statistics, or modelling natural phenomena. The mathematics proficiency defined within the scope of the PISA research assists individuals in recognizing the role of mathematics in the world and aids in making informed decisions (OECD, 2019a). The mathematics literacy defined in this manner encompasses far more than the ability to simply reproduce mathematical concepts and operations learned in school. This approach to mathematical literacy supports students in developing a strong understanding of mathematical concepts and encourages exploration in the abstract world of mathematics. PISA aims to measure how well students can derive meaning from what they know and how effectively they can use mathematical knowledge in new situations. With this objective in mind, the mathematical subtest used in PISA focuses on real-life situations where mathematical skills are employed. These questions also reflect scenarios in which individuals might use mathematical tools such as calculators or rulers when solving everyday problems (OECD, 2019b). The assessment framework for mathematical literacy was updated PISA's 2012 implementation and was utilized in the 2015 and 2018 PISA assessments. This framework reflects a broad spectrum of mathematical applications, ranging from daily personal use to the scientific demands of global issues.

In comparison with the PISA 2015 results, Turkey's PISA 2018 outcomes exhibited a substantial increase in average scores across all three areas: reading proficiency increased by 38 points to 466, mathematical literacy by 34 points to 454, and scientific literacy by 43 points to 468 (MoNe, 2018) Notably, Turkey was one of three countries among the OECD nations that significantly raised their scores in all three domains. Despite an increase in the number of participating countries in PISA 2018 (79 countries), Turkey managed to elevate its ranking in mathematics from 50th to 42nd place, marking the most significant score improvement compared to PISA 2015. Within the OECD countries, Turkey ranked 33rd among 37 nations.

Analyses of studies investigating PISA mathematical literacy and its associated predictive and explanatory variables revealed in the study by Akyüz and Satici (2012) that the most substantial impact on mathematical literacy was attributed to the implicit variable of school belonging. In the study by Aksu and

Güzeller (2012), it was concluded that to change student achievement in mathematical literacy within the Turkish sample, special emphasis should be placed on self-efficacy perception, attitudes towards the subject, anxiety levels, and the aspect of study discipline. In his study, Demir (2015) expressed that among latent variables, problem-solving behaviours emerged as the best predictor of mathematical literacy skills. Within the observed variables, the most significant predictors were identified as "persistence in problem-solving," "mathematics anxiety," and "openness to problem-solving". In Koğar's (2015) study, it was concluded that the variable most significantly explaining mathematical literacy is mathematical self-efficacy. In the study conducted by Şahin and Yıldırım (2016), it was signified that mathematical self-efficacy emerged as the strongest predictor of the variable for mathematical literacy, while mathematical interest was identified as the primary predictor of mathematical behavioural change. They further noted that mathematical self-efficacy significantly influences the prediction of mathematical literacy, and mathematical interest has a notably substantial positive impact on predicting mathematical behaviour. According to Aksu, Güzeller, and Eser (2017), gender, school type, motivation, self-efficacy, attitudes, behavior control, reasons for failure, study discipline, parental education, computer ownership, age, and tablet ownership were found to be the statistically significant predictors among student-level predictors. On the other hand, at the school level, it was determined that variables such as school income, the number of mathematics teachers in the school, total student enrolment, the teacher-student ratio in the school, and the teacher's morale have a meaningful impact on predicting mathematical literacy. Mutluer and Büyükkıdık (2017) indicated in their study that in the classification of mathematical literacy, parental education level, enjoyment derived from mathematics, self-perception of mathematical ability/quick learning, and perseverance - quick surrender demonstrated a significant impact as independent variables. When assessing the analysis methods applied in research on mathematical literacy, it is seen that numerous studies have utilized various statistical techniques including t-tests, ANOVA, correlation analysis, structural equation modelling, cluster analysis, and logistic regression analysis. However, each of these analyses has certain requirements that need to be met, such as handling missing data, outliers, multicollinearity issues, assumptions of normality, linearity, and homogeneity. Therefore, the conducted studies may include only a limited number of variables available in the surveys within the PISA due to the requirements and constraints associated with the specific analysis techniques. However, in comprehensive assessments like PISA, where countries can position themselves by comparing with other nations and evaluate educational system outputs, conducting extensive studies on each variable present in such assessments becomes critically important. Thus, recently, decision trees and data mining techniques has become more prevalent to analyze extensive datasets like PISA in order to be analysed with techniques that are less demanding (Silahtaroglu, 2013).

Decision trees are a data analysis method that dissects input data into subgroups resembling the branching of a tree, using a classification or clustering algorithm to reveal factors affecting the target variable (dependent variable) and their historical relationships until all elements belong to the same class label (Kayri, 2014). To make classification in decision trees, an appropriate tree model is created based on the available data. The dataset is then applied to this model, and the resulting outcome determines the classification. When the dataset is correctly segmented, the resulting groups tend to exhibit similar contents within each group. Decision trees involve the process of dividing vast amount of data into homogenous sub-groups based on target variable by using decision- making rules (Berry & Linoff, 2004). Decision trees are an analysis method that does not require meeting assumptions like normality, linearity, and homogeneity (Horner et al., 2010). They allow the simultaneous inclusion of numerous categorical and continuous independent variables in the analysis. One of the most commonly used decision tree algorithms is the CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) algorithm. CHAID is an analytical method used to classify the variables that are included in the analysis. The

CHAID method, an effective classification technique, utilizes the chi-squared statistic to determine the most appropriate division on the dataset (Chang, 2011). The CHAID analysis divides the dataset of categorical variables and the dependent variable into detailed, homogeneous subgroups, aiming to best explain the data. The step-by-step process of merging similar categories continues until a statistical decision is reached that no further amalgamation can be made among the variables (Doğan, 2003). If the target variable used is continuous, the F-statistic is utilized; if it is categorical, the Chi-square statistic is employed (Oğuzlar, 2004). In this context, the problem of the current study is identifying the variables that explain the mathematical literacy in PISA 2018 by utilizing CHAID analysis, which provides the opportunity for analysis without requiring various prerequisites. The topic of the study is at utmost importance due to the potential findings that will identify the variables influencing mathematical literacy in our education system and generate recommendations aimed at addressing shortcomings.

The aim of the study is to examine the variables that explain mathematics literacy by analysing students' responses to questionnaire in the PISA 2018 sample from Turkey. The research problems to be investigated within this scope are as follows:

1. What independent variable in the PISA 2018 Turkey sample best explains mathematical literacy and segments the dataset into homogeneous subgroups?
2. In the PISA 2018 Turkey sample, which variables sequentially explain mathematical literacy and segment the data into homogeneous subgroups?
3. In the PISA 2018 Turkey sample, what is the hierarchy of importance among independent variables in classifying students in terms of mathematical literacy?

2. METHODOLOGY

This research, aiming at examining the variables explaining the mathematical literacy of Turkish students based on PISA 2018 data, was conducted using a correlational survey design. The correlational survey design encompasses studies that provide insights into the relationship between variables within a group and the probability of cause-effect relationships among variables (Fraenkel et al., 2012).

Population and Sample

Turkey participated in PISA 2018 with 186 schools and 6890 students representing 12 regions that are in Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NTUS) Level 1. The selection of students in the sample was carried out randomly (probability-based) by the International Center to represent 15-year-old students in Turkey. 43.7% of the 15-year old students represented in PISA 2018 attend Anatolian high schools, 31.1% attend Vocational and Technical Anatolian high schools, and 13.7% attend Anatolian Imam Hatip High Schools. Students enrolled in Science High Schools, Social Sciences High Schools, Multi-Program Anatolian High Schools, and Anatolian Fine Arts High Schools comprise 11.2% of the PISA 2018 Turkey sample. 0.3% of the students in the target group are continuing their education at the middle school level. 49.6% of the sample in Turkey consists of female students, while 50.4% comprises male students. The sample in Turkey demonstrates a fairly balanced distribution in terms of gender groups. Upon examining the distribution of students by grade level in the sample, it was seen that 78.8% of the students are in the 10th grade, 17.7% in the 9th grade, and 2.9% in the 11th grade. The total proportion of students in the other grade levels is below 1% (MoNE, 2018).

The data belonging to 6,890 participants, intended for use in the research, was obtained by downloading from the official PISA website. Subsequently, investigations concerning missing values were conducted, and after removing the missing values from the dataset, the analysis was carried out on a total study group of 5,293 participants.

Data Collection Instruments

In the scope of the research, the PISA 2018 student questionnaires were employed as the data collection instrument. The identification of variables explaining mathematical literacy was supported by existing studies in the literature (Gursakal, 2012; Kogar, 2015; Martins & Veiga, 2010; Mutluer & Buyukkıdık, 2017; Liu et al., 2023). The selected items and indices from the PISA 2018 student questionnaire are presented in Table 1.

Table 1. Variables Used in the Research on Mathematical Literacy

Items and Indices	Explanation
ST013Q01TA	Number of Books in the House
MISCED	Education Level of Mother
FISCED	Education Level of Father
HISCED	Highest Education Level of Parents
MMINS	Time Allocated per Week for Mathematics Lessons
TMINS	Weekly Study Time
ESCS	Economic, Social, and Cultural Index
ICTHOME	Level of Access to ICT (Information and Communication Technologies) at Home
ICTSCH	Level of Access to ICT at School
HEDRES	Educational Resources at Home
ICTRES	ICT Resources
JOYREAD	Joy for Reading
ATTLNACT	Attitude Toward School: Learning Activities
GFOFAIL	General Fear of Fail
BELONG	Subjective Well-being: Sense of Belonging to School
HOMESCH	Use of ITC outside of the School (for School Work)
USESCH	Overall Use of ICT in School
COMP ICT	ICT Competence
AUTICT	Individual ICT Use
ICTCLASS	Use of ICT in the Class for Subject-related Activities

The Analysis of the Data

Prior to commencing the analysis of the data in the research, investigations were conducted on the existence of missing values. To avoid the bias due to the systematic differences between respondents and non-respondents, missing data was removed from the dataset.

In this study, the average mathematical literacy score was obtained by averaging 10 different math scores coded as PVMATH in the PISA 2018 data (Brown & Micklewright, 2004). Subsequently, the average of the achieved scores ($\bar{x}=452.61$) was determined, and this value was set as the cut-off point. Those above the average were categorized as 2 in terms of achievement, while those below the average were categorized as 1.

Students with mathematical literacy scores below the specified value were categorized as 'unsuccessful,' while those equal to or above the average in mathematical literacy were categorized as 'successful. Then, data mining CHAID analysis was utilized in the SPSS program to conduct analyses.

3. RESULTS

The purpose of the study is to determine the most influential variable affecting the success of students in PISA 2018 Turkey sample on mathematics literacy and to examine the order of importance of independent variables' effect on the dependent variable in detail by using CHAID, which is one of the decision tree methods. It is also aimed to reveal to the data related to the frequency and percentage values of the classifications of independent variables and when this classification will end. As a result of CHAID analysis, the table regarding the correct classification of successful and unsuccessful students is provided. The data related to the classification is illustrated in Table 2.

Table 2. Confusion Matrix

Observed	Predicted		Correct Classification Percentage
	Unsuccessful	Successful	
Unsuccessful	1573	778	66,9%
Successful	859	2083	70,8%
Total Percentage	45,9%	54,1%	69,1%

As it is seen in Table 2, out of 2351 students classified as unsuccessful, 1573 (67%) were correctly classified in the model, whereas 778 students (33%) who were unsuccessful were incorrectly classified as successful. Likewise, out of 2942 successful students, 2083 (71%) were correctly classified in the model, whereas 859 students (29%) who were successful were incorrectly classified as unsuccessful. The table shows that the overall success rate of the program in classifying successful and unsuccessful students is 69.1%. In addition to the program's classification table, an error margin at the level of the given risk is also provided. In this line, the system's risk value is determined approximately as 31%. Analysis results regarding which variables are determinant in classifying students as successful or unsuccessful based on mathematical literacy scores and their rank of importance are shown in Figure 1.

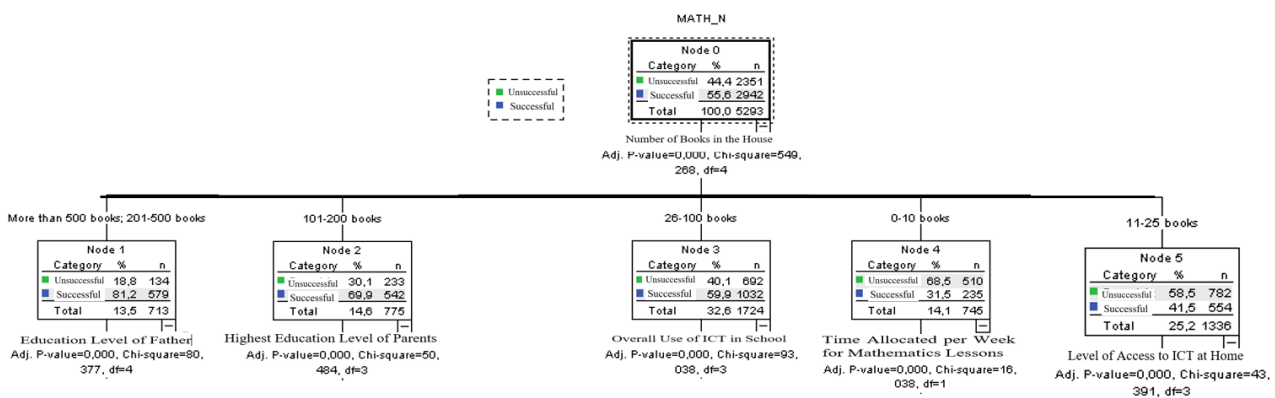


Figure 1. The Initial Node Formed as a Result of CHAID Analysis (Node 0)

The initial nodes formed as a result of CHAID analysis is given in Figure 1. 5293 students participated in the study. The figure shows that 44.4% of the students (2351) are classified as unsuccessful, while 55.6% (2942) are classified as successful. According to the results of the CHAID analysis, it is seen that the variable "number of books at home" from the student survey best explains students' mathematical literacy ($\chi^2=549.29$, $p=.000$). According to this variable, a significant differentiation between students' success statuses is found and five branching points are determined at the starting node. It is seen that students who has "201 or more" books in their houses gather in Node 1, and among these 714 students, 579 of them are classified as successful and 134 of them are classified as unsuccessful. The students within this group constitute 13.5% of the entire dataset, and it is found that the majority of these students (81.2%) are successful. It is seen that students who has "101-200" books in their houses gather in Node 2, and among these 775 students, 542 of them are classified as successful and 233 of them are classified as unsuccessful. The students within this group account for 14.6% of the entire dataset, and it is revealed that the majority of these students (69.9%) are successful. Students possessing "26-100" books at their residence gathered at Node 3, where 1724 students in this group are observed, with 1032 classified as successful and 692 as unsuccessful. This group constitutes 32.6% of the entire dataset, and it is revealed that the majority of these students (59.9%) have achieved success. Students with "0-10" books at home gather at Node 4, wherein 745 students in this group are observed, with 235 classified as successful and 510 as unsuccessful. This group constitutes 14.1% of the entire dataset, and it is found that the majority of these students (68.5%) are unsuccessful. Additionally, students with "11-25" books at their residence gather at Node 5, where 1336 students in this group are observed, with 554 classified as successful and 782 as unsuccessful. This group constitutes 25.2% of the entire dataset, and it is uncovered that the majority of these students (58.5%) are unsuccessful. It can be concluded that as the number of books at their homes increases, students significantly tend to be more successful.

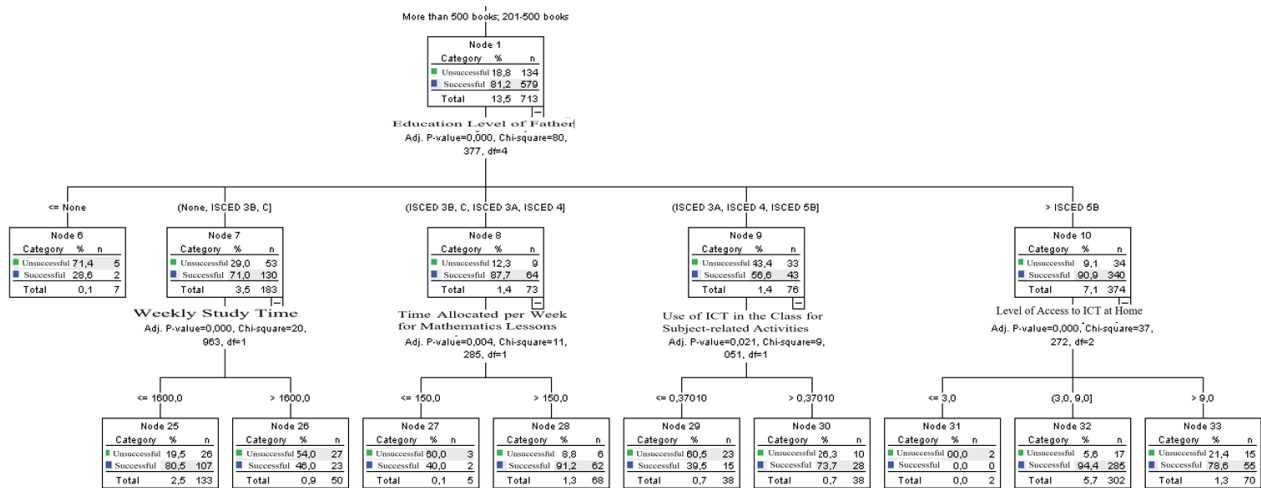


Figure 2. The First Node Formed as a Result of CHAID Analysis (Node 1)

For students with more than 201 books at home, the variable that best explains their mathematical literacy is found to be the "Education Level of Father" ($\chi^2=80.38$, $p=.000$). According to this variable, a significant difference among students' success statuses is identified, resulting in five branches at the first node.

Students with unidentified "Education Level of Father" are observed to gather at Node 6, where 7 students in this group are seen, with 2 classified as successful and 5 as unsuccessful. This group constitutes 0.1% of the dataset. This node has been completed without any further branching.

Students with fathers whose education level is not defined or who completed distance learning or vocational training, are observed to gather at Node 7. Among this group of 183 students, 130 are classified as successful, and 50 are categorized as unsuccessful. These students constitute 3.5% of the dataset, and it is seen that the majority of them (71%) are successful. Within this node, the determinative variable for a sub-branching was found to be the "Weekly Study Time" which resulted in the creation of two distinct sub-branching points: students dedicating equal to or less than 1600 minutes per week to learning, and those dedicating more than 1600 minutes. These sub-branches conclude the respective paths. Students dedicating equal to or less than 1600 minutes per week to learning, they congregate at Node 25. This node consists of 133 students, with 107 classified as successful and 26 as unsuccessful. This group represents 2.5% of the dataset, and it has been established that the majority (80.5%) are successful. Conversely, students dedicating more than 1600 minutes per week to learning assemble at Node 26, consisting of 50 students, with 23 classified as successful and 27 as unsuccessful. This group represents 0.9% of the dataset, and it has been determined that the majority (54%) are unsuccessful. It has been observed that as the time dedicated to weekly learning decreases below 1600 minutes, students significantly become more successful.

Students with "Education Level of Father" described as distance learning, open high school, and vocational training education accumulate at Node 8. Within this group of 73 students, 64 are classified as successful, while 9 are categorized as unsuccessful. These students represent 1.4% of the dataset, and it has been established that the vast majority (87.7%) are successful. In this node, the determining variable for a sub-branching was found to be the "Time Allocated per for Mathematics Lessons," resulting in the creation of two distinct branching points: students devoting equal to or less than 150 minutes per week to mathematics learning, and those dedicating more than 150 minutes. These sub-branches conclude the respective paths. For students devoting equal to or less than 150 minutes per week to mathematics learning, they congregate at Node 27, comprising 5 students, with 2 classified as successful and 3 as unsuccessful. This group represents 0.1% of the dataset. Conversely, students devoting more than 150 minutes per week to mathematics learning assemble at Node 28, consisting of 68 students, with 62 classified as successful and 6 as unsuccessful. This group represents 1.3% of the dataset, and it has been determined that the vast majority (91.2%) are successful. It has been observed that as the time dedicated to weekly learning for mathematics exceeds 150 minutes, students significantly become more successful.

Students described as having fathers who completed open high school and distance education congregate at Node 9. Within this group of 76 students, 43 are classified as successful, while 33 are categorized as unsuccessful. These students represent 1.4% of the dataset, and it has been determined that the majority (56.6%) are successful. In this node, the determining variable for a sub-branching was found to be the "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities," resulting in the creation of two distinct branching points: students utilizing equal to or less than 0.37 regarding Use of ICT in the Class for Subject-related Activities, and those utilizing more than 0.37. These sub-branches conclude the respective paths. For students utilizing equal to or less than 0.37 of Information Technologies during class related to the subject, they congregate at Node 29, comprising 38 students, with 15 classified as successful and 23 as unsuccessful. This group represents 0.7% of the dataset, and it has been determined that the majority (60.5%) are unsuccessful. Conversely, students utilizing more than 0.37 of Information Technologies during class related to the subject assemble at Node 30, consisting of 38 students, with 28 classified as successful and 10 as unsuccessful. This group represents 0.7% of the dataset, and it has been determined that the majority (73.7%) are successful. It has been observed that as the use of Information Technologies related to the subject during class exceeds 0.37, students significantly become more successful. Students identified with "Education Level of Father" as having completed distance learning

and university education congregate at Node 10. Within this group of 374 students, 340 are classified as successful, while 34 are categorized as unsuccessful. These students represent 7.1% of the dataset, and it has been determined that the majority (90.9%) are successful. In this node, the determining variable for a sub-branching was found to be the "Level of Access to ICT at Home," resulting in the creation of three distinct branching points: students with access to Information Technologies equal to or less than 3, between 3 and 9 (inclusive), and more than 9 at home. These sub-branches conclude the respective paths. For students with access to ICT equal to or less than 3 at home, they congregate at Node 31, comprising 2 students, both classified as unsuccessful. For students with access to ICT between 3 and 9 at home, they congregate at Node 32, consisting of 302 students, with 295 classified as successful and 17 as unsuccessful. This group represents 5.7% of the dataset, and it has been determined that the majority (94.4%) are successful. Finally, for students with a level of access to ICT at home higher than 9, they assemble at Node 33, consisting of 70 students, with 55 classified as successful and 15 as unsuccessful. This group represents 1.3% of the dataset, and it has been determined that the majority (78.6%) are successful.

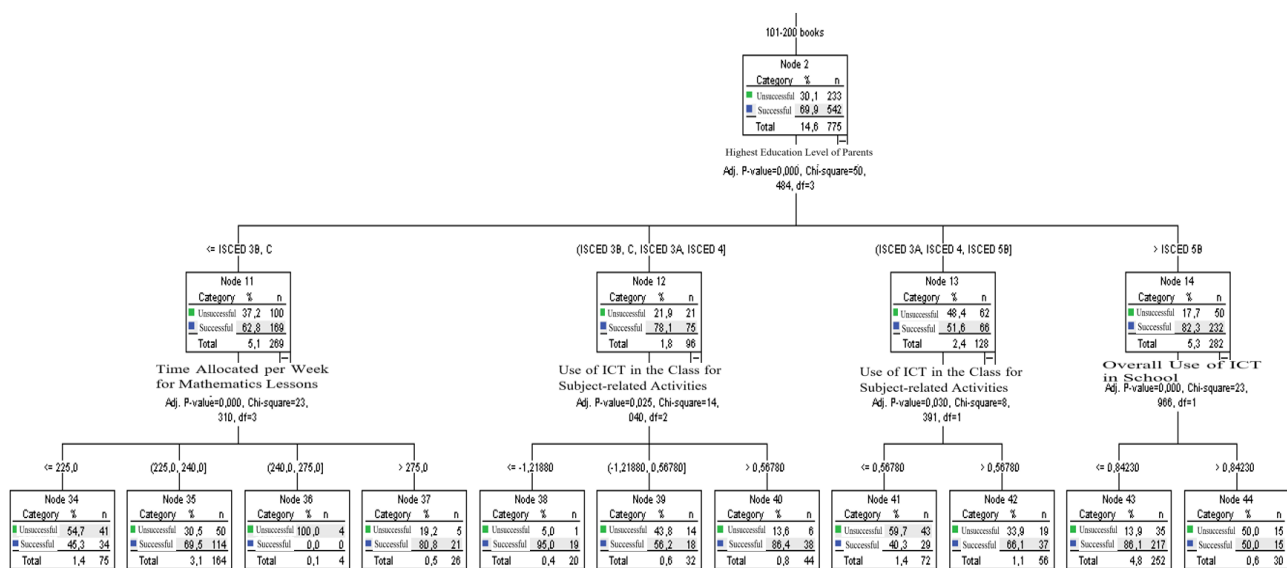


Figure 3. The Second Node Formed as a Result of CHAID Analysis (Node 2)

Students with "101-200" books at home have been identified to have "Highest Education Level of Parents" as the variable that best explains their mathematical literacy ($\chi^2=50.48$, $p=.000$). According to this variable, a significant differentiation among students' success statuses has been identified, resulting in four branches at the second node.

It is seen that students, whose parents' education level is equal to or lower than open high school and vocational high school, gather in Node 11 and among 269 students in this group, 169 of them are classified as successful and 100 of them are classified as unsuccessful. The students within this group constitute 5.1% of the dataset, and it has been determined that the majority of these students (62.8%) are successful. In this node, the determining variable for a sub-branching was identified as the 'Time Allocated per Week for Mathematics Lessons.' This resulted in the establishment of four distinct branching points: dedicating equal to or less than 225 minutes, between 225-240 minutes (including 240), between 240-275 minutes (including 275), and more than 275 minutes per week for learning mathematics. Students allocating equal to or less than 225 minutes per week for learning mathematics congregate at Node 34, and it is found that among 75 students in this group, 34 students are classified as successful and 41 students are classified as unsuccessful. The students within this

group represent 1.4% of the entire dataset, and it is indicated that the majority of these students (54.7%) are unsuccessful. Students allocating between 225 and 240 minutes per week for learning mathematics congregate at Node 35, where 164 students in this group are observed, with 114 classified as successful and 50 as unsuccessful. The students within this group constitute 3.1% of the entire dataset, and it has been noted that the majority of these students (69.5%) have achieved success. Students allocating between 240 and 275 minutes per week for learning mathematics congregate at Node 36. In this group, 4 students are observed, all classified as unsuccessful. Students dedicating more than 275 minutes per week for learning mathematics congregate at Node 37, with 26 students in this group, 21 of whom are classified as successful and 5 as unsuccessful. The students within this group represent 0.5% of the entire dataset, and it has been identified that the vast majority of these students (80.8%) are successful.

It is indicated that students, whose parents' education level is high school, vocational high school or open education, gather in Node 12 and it is seen that among 96 participants in this group, 75 students are successful and 21 students are unsuccessful. The students within this group constitute 1.8% of the entire dataset, and it has been determined that the majority of these students (78.1%) are successful. The determinant variable for a sub-branching in this node was identified as the "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities." This led to the creation of three distinct branching points: utilization equal to or less than -1.2, between -1.2 and 0.57 (inclusive of 0.57), and greater than 0.57 for concluding the respective paths in this branch. Students using Information Technologies related to the Subject during Class equal to or less than -1.2 congregate at Node 38, where 20 students in this group are observed, with 19 classified as successful and 1 as unsuccessful. The students within this group make up 0.4% of the entire dataset, and it has been ascertained that the vast majority of these students (95%) are successful. Students using ICT in the class for subject-related activities at a rate between -1.2 and 0.57 gather at Node 39. In this group, 32 students are noted, with 18 classified as successful and 14 as unsuccessful. The students within this group represent 0.6% of the entire dataset, and it has been determined that the majority of these students (56.2%) are successful. Students utilizing Information Technologies related to the Subject during Class more than 0.57 gather at Node 40, with 44 students in this group observed, comprising 38 classified as successful and 6 as unsuccessful. The students within this group represent 0.8% of the entire dataset, and it is seen determined that the vast majority of these students (86.4%) are successful.

It is pointed out that students, whose parents' education level is open high school and open education, accumulate in Node 13 and it is seen that among the 128 participants in this group, 66 of them are successful while 62 of them are unsuccessful. The students within this group constitute 2.4% of the entire dataset, and it has been determined that the majority of these students (51.6%) are successful. The determinant variable for a sub-branching in this node was identified as the "Use of ICT in Class for Subject-related Activities". This led to the establishment of two different branching points: utilization equal to or less than 0.57, and greater than 0.57, for concluding the respective paths in this branch. Students using Information Technologies related to the Subject during Class equal to or less than 0.57 gather at Node 41, where 72 students in this group are observed, with 29 classified as successful and 43 as unsuccessful. The students within this group make up 1.4% of the entire dataset, and it is seen that the majority of these students (59.7%) are unsuccessful. Students using ICT related to the Subject during Class more than 0.57 gather at Node 42. Within this group, 56 students are observed, with 37 classified as successful and 19 as unsuccessful. The students within this group represent 1.1% of the entire dataset, and it has been determined that the majority of these students (66.1%) are successful. It is notable that as the utilization of ICT in class for subject-related activities exceeds 0.57, students significantly improve in their performance.

It is illustrated that 282 students, whose parents' education level is open education and open university, gather in Node 14. 232 of these students in this group have been identified successful while 50 of these students have been found unsuccessful. The students within this group account for 5.3% of the dataset, and it has been established that the vast majority of these students (82.3%) are successful. In this node, the determinative variable for a sub-branching has been the "Overall Use of ICT in School." The establishment of two distinct branching points was made, with technology use equal to or less than 0.84 and greater than 0.57, leading to the conclusion of the respective pathways within this branch. Within Node 43, students whose 'Overall Use of ICT in School' equals or is less than 0.84 are observed, making up a group of 252 students. In this group, 217 students are classified as successful, while 35 are deemed unsuccessful. These students represent 4.8% of the entire dataset, with the significant majority (86.1%) demonstrating successful outcomes. Conversely, Node 44 encapsulates students whose 'Overall Use of ICT in School' surpasses 0.84, totalling 30 students. Among this smaller group, half of the students (50%) are classified as successful. They account for 0.6% of the entire dataset. The trend observed indicates a significant increase in academic success as 'Overall Use of ICT in School' diminishes below the 0.84 threshold.

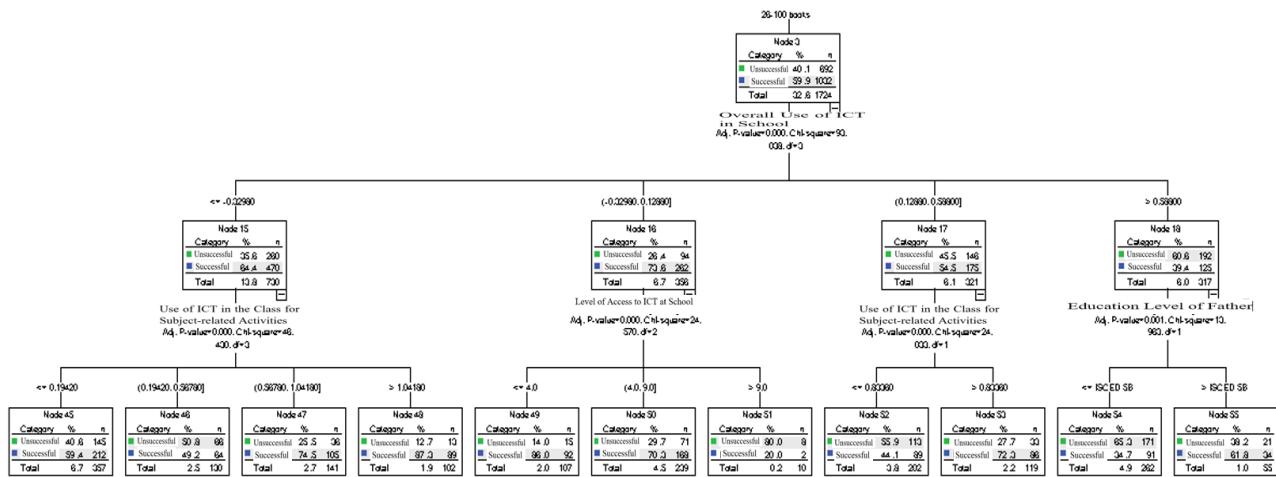


Figure 4. The Third Node Formed as a Result of CHAID Analysis (Node 3)

The variable that best explains the mathematical literacy of students with a range of 26-100 books at home is determined to be the "Overall Use of Information Technologies in School" ($\chi^2=93.04$, $p=.000$). According to this variable, a significant distinction in the success statuses of the students has been observed, and four branching points have been identified at the third node. The scores for the "Overall Use of ICT at School" variable among students have ranged from -1.72 to 3.3.

Students with "Overall Use of ICT at School" scores less than or equal to -0.32 gather at Node 15, where 730 students are classified, with 470 being successful and 260 unsuccessful. The students in this group make up 13.8% of the dataset, and a majority of them (64.4%) have been identified as successful. The variable that determined a lower-level branching at this node is "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities", showing scores ranging from -1.22 to 2.44. Use of ICT in the Class for Subject-related Activities defines four different node points based on time frames: less than or equal to 0.19 minutes, between 0.19 and 0.57 minutes (inclusive), between 0.57 and 1.04 minutes (inclusive), and greater than 1.04 minutes, marking the conclusion for the relevant branch. During class, students who use Information Technologies related to the Subject for 0.19 minutes or less are gathered at Node 45, where a group of 357 students is classified, consisting of 212 successful and 145 unsuccessful students. The students within this cluster constitute 6.7% of the dataset, with the majority (59.4%) demonstrating a successful academic performance. The students with the "Use of ICT in

Class for Subject-related Activities" scores falling between 0.19 and 0.57 are clustered at Node 46, where 130 students are observed, with 64 classified as successful and 66 as unsuccessful. The students in this group comprise 2.5% of the dataset, with the majority (50.8%) identified as unsuccessful. Students whose "Use of ICT in Class for Subject-related Activities" ranges between 0.57 to 1.04 are gathered at Node 47, with 141 students observed: 105 of them classified as successful and 36 as unsuccessful. The students in this group constitute 2.7% of the dataset, with the majority (74.5%) identified as successful. The students gathered at Node 48, who exceed 1.04 in their use of IT related to the subject during class, consist of 102 individuals. In this group, 89 were classified as successful, and 13 as unsuccessful. These students represent 1.9% of the dataset, with the vast majority (87.3%) identified as successful.

“General Use of ICT in School” shows that students from -0.32-0.12 are gathered in Node 16. 356 students in this group, 262 are identified as successful and 94 are identified as unsuccessful. Students in this group make up 6.7% of the data set, and the majority of these students (73.6%) were found to be successful. The defining variable for the subdivision in this node is "Level of Access to ICT at School" and the variable scores range from 0 to 10. Three different nodes are determined in terms of ICT accessibility at school. These are ICT accessibility less than and equal to 4, between 4-9 (including 9) and greater than 9. Students with a score of less than 4 and equal to "Level of Access to ICT in School" are clustered in node 49. 92 of the 107 pupils in this group are classified as successful and 15 of them are identified as unsuccessful. Students in this group represent 2% of the dataset and the vast majority of these students (86) are classified as successful. Students who score between 4-9 in terms of "Level of Access to ICT in School" are grouped in node 50. Among 239 students in this group, 168 are successful and 71 are unsuccessful. Students in this group represent 4.5% of the dataset, and the majority of these students (70%) are determined as successful. Students scoring above 9 regarding the "Level of Access to ICT in School" are clustered in node 51, and that 2 of the 10 students in this group are successful while the rest 8 are unsuccessful. Students in this group represent 0.2% of the dataset and the majority of these students (80%) failed. It has been observed that the less ICT is available in schools, the more students succeed.

It is seen that students who score between 0.12-0.59 in terms of their “General Use of ICT in School” cluster in Node 17. Among 321 students in this group, 175 of them are defined as successful while 146 of them are identified as unsuccessful. The students in this group make up 6.1% for the whole data set and it is observed that majority of the students (54.5%) are successful. In this Node, the variable responsible for the subdivision is “Use of ICT in the Class for Subject-related Activities”. Two different nodes are created regarding the use of ICT for subject-related activities in the class. These are level of using ICT during class for subject-related activities lower than or equal to 0.83 and higher than .83. It can be understood that students who score equal to or lower than .83 cluster in Node 52. Among 202 students in this group, 89 of them are classified as successful while 113 of them are named as unsuccessful. Students in this group composes 3.8% of the whole data set and majority of these students (55.9%) are unsuccessful. It can be seen that students who score higher than .83 cluster in Node 53. Of the 119 students in this group, 86 are successful and 33 are unsuccessful. Students in this group compose 2.2% of the dataset and most of these students (72.3%) are successful. It was found that the higher the scores for the use of ICT during the course, the more significantly successful the students were.

Students who score higher than 0.59 in General Use of ICT in School” gather in Node 18. Of the 317 students in this group, 125 are regarded as successful and 192 are regarded as unsuccessful. Students in this group constitute 6% of the dataset, and the majority of these students (60.6) were classified as successful. A subdivision in this node is defined by the variable “Education Level of Father” and completion was made for the relevant branch by defining two node ends. These are the education level of father at open education or

below and university and above. Students, whose fathers' level of education is open education or lower are grouped together in node 54 and that of the 162 students in this group, 91 are successful and 171 are unsuccessful. Students in this group make up 4.9% of the dataset and the majority of these students (65.3%) are found to be unsuccessful. The students with fathers whose level of education is university and above are collected at node 55, and 34 of the 55 students in this group are classified as successful and 21 as unsuccessful. Students in this group make up 1% of the dataset and the majority of these students (61.8%) are found to be successful. It is found that the higher the educational level of the father, the more successful the student.

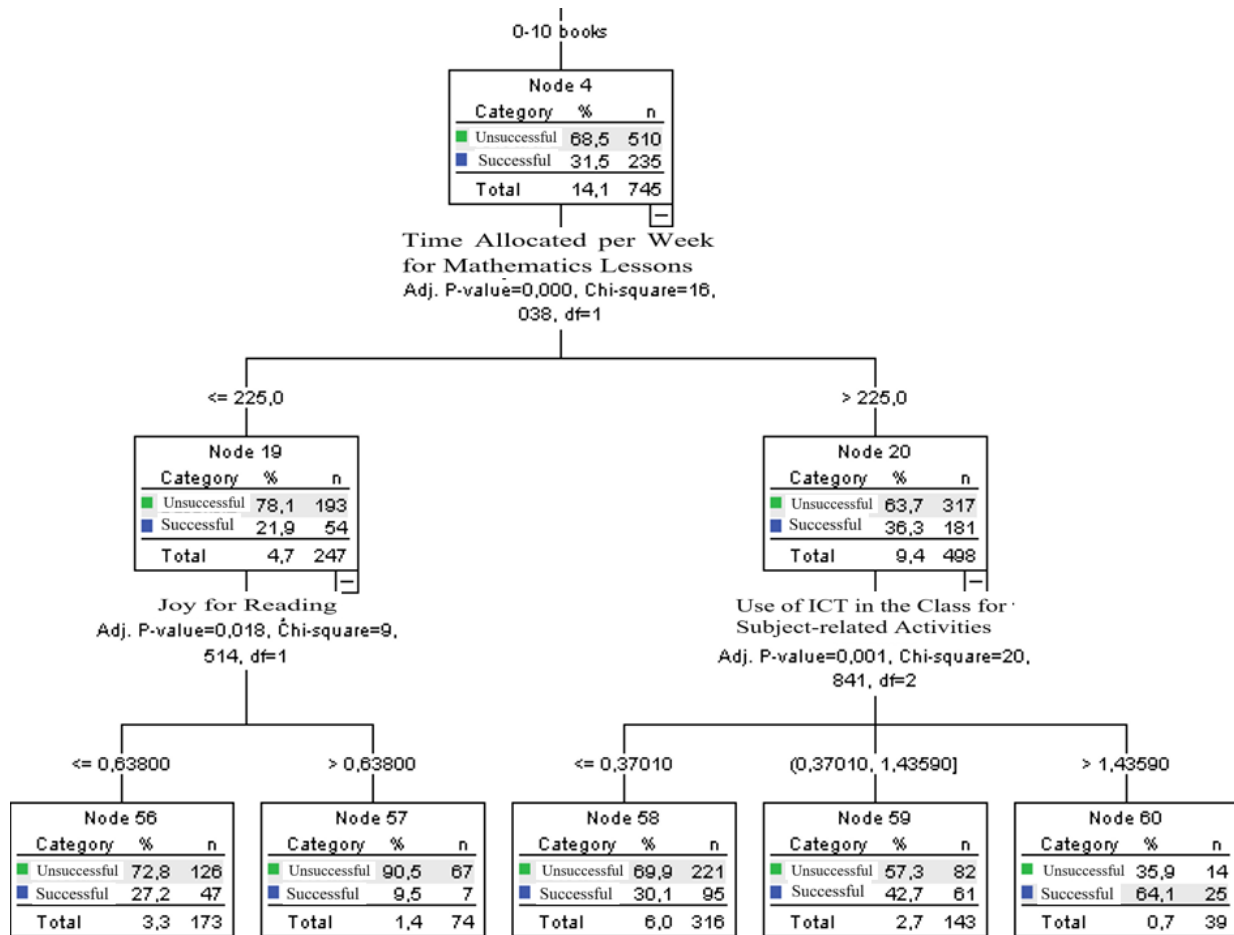


Figure 5. The Fourth Node Formed as a Result of CHAID Analysis (Node 4)

The variable that best describes the mathematical literacy of students who have books at home between "0-10" is found to be "Time Allocated per week for Mathematics Lessons" ($\chi^2=16.04$, $p=.000$). According to this variable, there is a significant difference between the students' success status and the occurrence of two branches in the fourth node.

Students who allocate 225 minutes or less to study mathematics per week are grouped in Node 19. Of the 247 students in this group, 54 of them are identified as successful while 193 of them are identified as unsuccessful. Students in this group compose 4.7% percent of the whole data set and majority of them (78.1%) are found to be unsuccessful. The variable defining the sub-branches in this node is determined as "Joy for Reading". These sub-branches are students who scored equal to or lower than 0.64 and students who scored above 0.64 in terms of the joy for reading. Students scoring equal to or lower than 0.64 in "Joy for Reading" cluster in Node 56. Of the 173 students in this group, 47 of them are found to be successful and 126 of them are

found to be unsuccessful. Students in this group make up 3.3% of the whole data set and majority of these students (72.8%) are determined as unsuccessful. Students with a "Joy for Reading" score greater than 0.64 are collected in Node 57. 74 students in this group, 7 are classified as successful and 67 are classified as unsuccessful. Students in this group compose 1.4% of the dataset, and the vast majority of these students (90.5) are deemed unsuccessful.

Students allocating more than 225 minutes to study Mathematics are grouped together in Node 20. Of the 498 students in this group, 181 are classified as successful and 317 as unsuccessful. Students in this group make up 9.4% of the dataset, and the majority of these students (63.7%) are named as unsuccessful. The determining variable for a subdivision in this node is "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities". These subdivisions are students with "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities" less than and equal to 0.37 and between 0.37-1.44 (including 1.44) and greater than 1.44. Students with a score of less than 0.37 and equal to "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities" are found at Node 58, with 95 of the 316 students in this group classified as successful and 221 as unsuccessful. Students in this group make up 6% of the dataset, and the majority of these students (69.9%) are found to be unsuccessful. Students with a score between 0.37 and 1.44 on "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities" are collected in Node 59. 61 of the 143 students in this group are identified as successful and 82 of them are as unsuccessful. Students in this group compose 2.7% of the dataset and the majority of these students (57.3%) are unsuccessful. Students with a score of more than 1.44 on "Use of ICT in the Class for Subject-related Activities" are placed in Node 60. Of the 39 students in this group, 25 are successful and 14 are unsuccessful. Students in this group represent 0.7% of the dataset and the majority of these students (64.1%) are successful. It can be understood that the greater the use of ICT on the subject during the course, the more significant the success of the students.

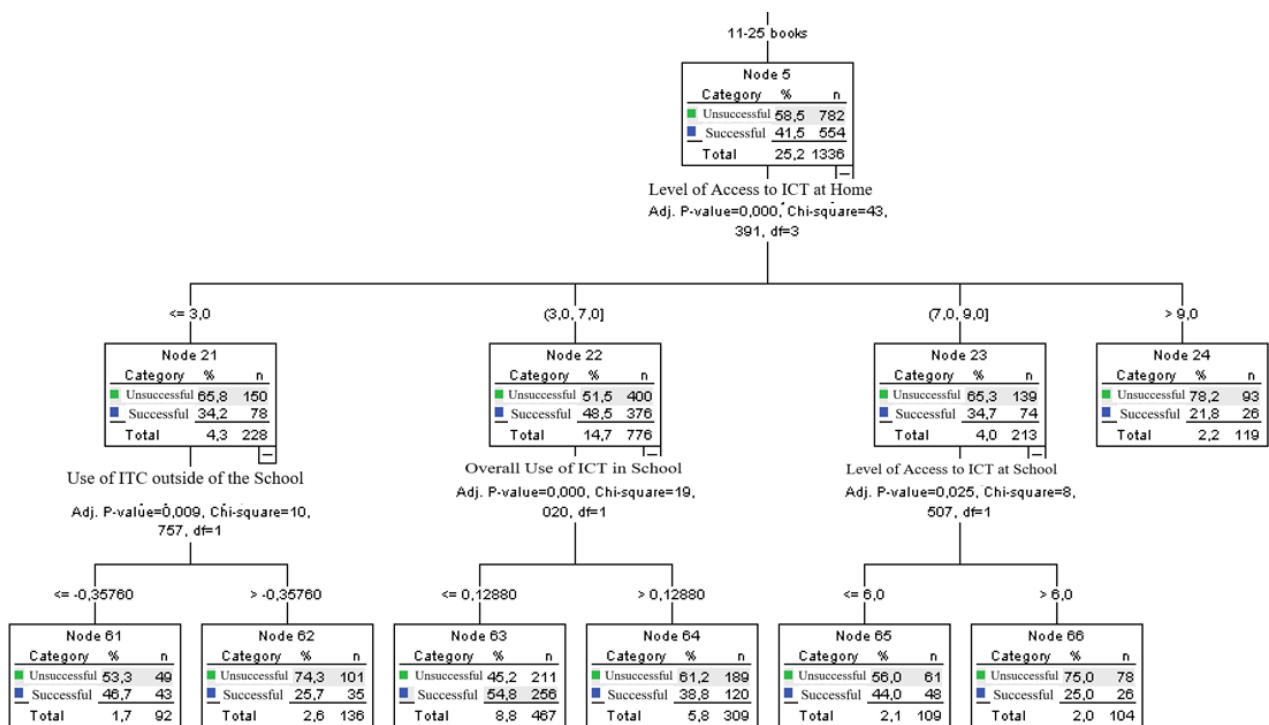


Figure 6. The Fifth Node Formed as a Result of CHAID Analysis (Node 5)

"Level of Access to ICT at Home" is found as the variable best explaining the mathematical literacy of the students who has books with a range of "11-25" at home ($\chi^2=43.39$, $p=.000$). According to the variable,

there is a significant difference between the students' success status and four sub-branches are determined in the fifth node. "Level of Access to ICT at Home" point ranges from 0 to 11.

Students, whose level of access ICT at home is lower than or equal to 3 are gathered in Node 21. Of the 228 students in this group, 78 of them are found to be successful while 150 of them are unsuccessful. Students in this group make up 4.3% of the dataset, and the majority of these students (65.8%) are identified unsuccessful. The defining variable for the sub-branching in this node is "Use of ICT outside of the School", and this variable ranges from -2.3 to 3.31. In this line, two distinctive nodes are identified. These are the score for out-of-school use of ICT is less than and equal to -0.37 and higher than -0.37. Students with a score of less than and equal to -0.37 "Use of ICT outside of the School" are found in Node 61, where 43 of the 92 students in this group are successful and 49 are unsuccessful. Students in this group represent 1.7% of the dataset, and the majority of these students (53.3%) are unsuccessful. Students with a "Use of ICT outside of the School" score greater than -0.37 are gathered in Node 62, and 35 of the 136 students in this group are classified as successful and 101 are identified as unsuccessful. Students in this group represent 2.6% of the dataset, and the majority of these students (74.3%) are named as unsuccessful. Therefore, it can be deduced that the lower the BIT out-of-school use score, the more significantly successful the student.

Students, whose level of access ICT at home is between 3-7 are grouped together in Node 22. 376 of the 776 students in this group are classified as successful and 400 as unsuccessful. Students in this group represent 14.7% of the dataset, and the majority of these students (51.5%) are classified as unsuccessful. The variable "Overall Use of ICT in School" is found to be the determinant for the sub-branching in this node, and the closure for the respective branch is made by defining two different nodes. These are scores less than and equal to 0.13 and greater than 0.13 in terms of overall ICT Use in School. Students with a score of less than equal to 0.13 are found in Node 63. 256 of the 467 students in this group are classified as successful and 211 as unsuccessful. Students in this group represent 8.8% of the dataset, and the majority of these students (54.8%) were found to be unsuccessful. Students with an "Overall Use of ICT in School" score greater than 0.13 are collected in Node 64. Among 309 students in this group, 120 are successful and 189 are unsuccessful. Students in this group represent 5.8% of the dataset, and the majority of these students (61.2%) are unsuccessful. In general, the lower the level of ICT use in the school, the higher the level of student success.

Students, whose level of access ICT at home is between 7-9 (including 9) are grouped together in Node 23. That of the 213 students in this group, 74 are successful and 139 are unsuccessful. Students in this group represent 4% of the dataset and the majority of these students (65.3%) are unsuccessful. The defining factor for the sub-branching in this node was the variable "Level of Access to ICT at School" and the closure for the respective branch is achieved by defining two different node points. These node points are the level of ICT access at school lower than and equal to 0.6 and greater than 0.6. Students with a score of less than and equal to 0.6 are found at Node 65, with 48 of the 109 students in this group classified as successful and 61 as unsuccessful. Students in this group represent 2.1% of the dataset, and the majority of these students (56%) are found to be unsuccessful. Students with a "Level of Access to ICT at School" score greater than 6 are allocated in Node 66, where 26 of the 104 students in this group are successful and 78 are unsuccessful. Students in this group represent 2% of the dataset and the majority of these students (75%) are unsuccessful. In general, the lower the ICT use score in the school, the more successful the students.

Students, whose level of access ICT at home is greater than 9 are gathered in Node 24 and among 119 students in this group, 26 of them are identified as successful and 93 of them are identified as unsuccessful.

Students in this group make up 2.2% of the dataset and the majority of these students (78.2%) are found to be unsuccessful. This knot is terminated without forming any further sub-branching.

Moreover, in order to determine the best nodes (roots) to classify the students and reveal which of these nodes provide more information, gain values of the nodes are given in Table 3.

Table 3. Gain Values Concerning Success Status

Node	Node		Gain		Correct Answer Ratio	Index
	n	%	n	%		
10.Node	374	7,1%	340	11,6%	90,9%	163,6%
8. Node	73	1,4%	64	2,2%	87,7%	157,7%
14. Node	282	5,3%	232	7,9%	82,3%	148,0%
12. Node	96	1,8%	75	2,5%	78,1%	140,6%
16. Node	356	6,7%	262	8,9%	73,6%	132,4%
7. Node	183	3,5%	130	4,4%	71,0%	127,8%
15. Node	730	13,8%	470	16,0%	64,4%	115,8%
11. Node	269	5,1%	169	5,7%	62,8%	113,0%
9. Node	76	1,4%	43	1,5%	56,6%	101,8%
17. Node	321	6,1%	175	5,9%	54,5%	98,1%
13. Node	128	2,4%	66	2,2%	51,6%	92,8%
22. Node	776	14,7%	376	12,8%	48,5%	87,2%
18. Node	317	6,0%	125	4,2%	39,4%	70,9%
20. Node	498	9,4%	181	6,2%	36,3%	65,4%
23. Node	213	4,0%	74	2,5%	34,7%	62,5%
21. Node	228	4,3%	78	2,7%	34,2%	61,5%
6. Node	7	0,1%	2	0,1%	28,6%	51,4%
19. Node	247	4,7%	54	1,8%	21,9%	39,3%
24. Node	119	2,2%	26	0,9%	21,8%	39,3%

When Table 3 is investigated, it can be seen that the most influential node affecting the division of unsuccessful students is 10. Node (n=340, %11.6). This node is composed of 374 students who have more than 200 books at their home, whose fathers' educational level is open education and university. These students are classified correctly with a rate of 90.9%. gain values are examined to determine the second most effective node and 8. Node is determined as the second most effective one (n=64, %2.2). This node includes 73 students who have than 200 books at their home, whose fathers' educational level is vocational high school, open high school, and open education. These students are classified correctly at 87.7% rate. 14. Node is determined as the third most effective node in explaining the successful and unsuccessful students (n=232, %7.9). This node has 282 students with 101-200 books in their home with parents who went to open education and university. These students are classified correctly with a rate of 82.3%. On the other hand, the node which provides the least information on the division of the students is determined as Node 24 (n=26, %0.9). 119 students with the level of access to ICT at home above 9 and 11-25 books in their homes. These students were classified correctly with 21.8% accuracy.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND IMPLICATIONS

The objective of this study is to investigate the variables that have a significant impact on the mathematical literacy of students. The findings indicate that the "Number of Books in the House" is the key variable explaining the mathematical literacy of 15-year-old students in Turkey. According to the findings of the study, as the number of the books at home increases, students become more successful. These results are consistent with the other studies in the literature. In their study examining the 2012 PISA Mathematics Test Scores show differences in terms of certain variables. Turkan, Üner and Alcı (2015) found that the number of books in the home has increased the success of mathematics. In Gürsakar's (2012) study, which assessed the factors affecting PISA 2009 student success rate, found that an increase in the average number of books at home increased math achievement. In another study by Kahraman and Çelik (2017) determining personal and environmental factors that influence PISA 2012 scores of the students, it was concluded that the number of books variable has an impact on the success of mathematics lessons. Karabay (2013) explored the family and school characteristics that impact the students' success in PISA examinations. It was concluded that the quantity of the books at home was a statistically significant variable affecting both PISA examinations (2003, 2006, 2009) and fields of expertise that included literacy, maths and science literacy. Gilleece, Cosgrove, and Sofronionu (2010) researched the variables of pupils and the educational background in relation to poor or outstanding performance in mathematics and science as per the PISA 2006 outcomes. They discovered that the number of books at home was considerably linked to accomplishments in mathematics and science at the student level. In another study, Aslanoğlu (2007) delved into the factors that affect the reading comprehension ability of 4th-grade students in Turkey by utilizing the 2001 PIRLS survey of students, teachers, and schools. When examining the family characteristics of students, it was concluded that the most influential family characteristic variable was found to be the quantity of books in the household. In a study by Zeybekoğlu and Koğar (2022) scrutinizing the factors that explain scientific literacy in regards to PISA 2015 data, it was found that the primary influential aspect on scientific achievement was the number of books at home. The research findings suggest that possessing a greater number of books in one's home significantly affects various aspects of not only mathematical literacy but also many other areas. The comprehension skills of students are vital to their achievement in both domestic and global exams. Consequently, it is at utmost importance that students are provided with opportunities to reach to a range of materials in their homes, and parents' level of awareness should be increased on this matter.

Education level of the father, highest education level of the parents, the level of access to ICT both at home and at school, and time allocated per week to study mathematics are also among the variables that explains mathematics literacy. This finding is supported by previous studies in the literature.

Aydın, Sarier, and Uysal (2012) conducted a study comparing PISA math results on socio-economic and socio-cultural factors. The study found that student success is greater when parents have a higher educational level. Mutluer and Büyükkıdık (2017) found that a student's success can be affected by the educational level of the student's parents. Çanakçı and Özdemir's (2015) study examined the correlation between students' maths performance, their attitudes towards maths problem-solving, and their parents' level of education. The results indicated that higher educational levels of both the father and mother correlated with greater achievement in maths for the students. In Gürsakar' (2012) study evaluating the factors affecting 2009 PISA student success, it was discovered that parental education levels impact the success of mathematics lessons. The higher the educational attainment of the parents, the greater the resulting student achievement. Karabay, Yildirim and Güler (2015), in their study aiming at determining the factors related to students' mathematical literacy success who attended 2003, 2006, and 2009 PISA, revealed that students' families' educational level play a crucial role

in determining students' success. They specified that it is worth considering that the self-improvement of the students' families has an impact on their success. In addition to research indicating that a mother's educational level has a greater impact on a student's maths performance than that of the father (Keskin and Sezgin, 2009), research has also discovered that the father's degree of education has a more significant effect than the mother's (Özer and Anıl, 2011). The research, which investigated the correlation between academic achievement in maths and parental education, revealed that the number of eighth-grade pupils excelling in mathematics corresponded to the level of educational attainment of their parents (Uysal and Yenilmez, 2011). Usta (2014) analysed the variables linked to the mathematical literacy competence of Finnish and Turkish pupils who took part in PISA 2003 and 2012 at both the student and school level. In this study, only in PISA 2012, it was uncovered that among the variables related to parental education levels, mothers' level of education had a positive association with mathematical literacy for Finland. Likewise, the variables related to parents' occupation exhibited a significant positive correlation with mathematical literacy. An investigation of PISA 2003 data by Martins and Veiga (2010) established that inequalities in parental education considerably influence students' accomplishments in mathematics. Moreover, numerous studies (Cameron and Heckman, 2001; Chevalier and Lanot, 2002; Haveman and Wolfe, 1995) stress that children's success is not affected by income alone, but rather, the educational level of their parents. Although family income has an independent and positive effect on educational outcomes (Teachman, 1987), it seems to be weaker compared to the impact of parental education (Blau, 1999; Ganzach, 2000). Shea's (2000) study revealed that parental income had a positive impact only on children whose parents had less than 12 years of education. Furthermore, the effects parental education was found to be more significant than social class (Erikson and Jonsson, 1996).

Çelen, Çelik, and Seferoğlu (2011) discovered that students who had access to computers at school achieved higher scores in mathematics and problem-solving in comparison to those who did not. Similarly, students who had computers at home achieved higher scores compared to those without such access. Similarly, Dibek, Yalçın, and Yavuz (2016) found out in their research that students who had ICT at home demonstrated higher levels of mathematical literacy than those who did not have such access. The study revealed that students who had access to technology at school scored higher in mathematical literacy than those who did not. Another study conducted by Hu, Gong, Lai, and Leung (2018) conceptualised ICT as multilevel constructs (at nation, school, and student levels) and investigated their relationship with student competence in mathematics, reading skill, and scientific literacy. The researchers found that national ICT skills had a more beneficial impact on students' academic performance than national ICT access and usage; (ii) ICT presence in schools had a positive correlation with academic performance, while home ICT availability had a negative association, (iii) The academic use of ICT demonstrated a negative correlation with student performance, whereas entertainment-oriented ICT use had a positive correlation, (v) Student attitudes towards ICT demonstrated mixed effects on academic achievement - specifically, student interest, competence and autonomy in ICT use showed positive correlations, while enjoyment derived from social interaction gained through CT had a negative correlation with academic performance. The findings suggest that the appropriate and timely utilization of ICT, both at home and at school, can contribute to academic success. While providing access to ICT at home offers numerous educational opportunities, misusing it for educational purposes can hinder a student's learning. Koğar (2015), in his study which aimed to reveal the direct and indirect factors that affect mathematical literacy in the PISA 2012, uncovered that independent variables, including gender, financial status, time dedicated to learning mathematics, and socio-cultural status index, had a notable impact on mathematical literacy. In another study conducted by Özer and Anıl (2011) using PISA 2006 data analysed by structural equation modelling both on student and school level, it was found that although time allocated to studying was revealed as the primary predictor of student achievement, investing more time in mathematics by participating in activities such as

attending classes and courses did not have a significant effect on mathematical literacy. Usta (2014) identified a significant positive correlation between time spent on out-of-school education and mathematical literacy, based on PISA 2003 and PISA 2012 data from Turkey. However, while Finland PISA 2003 data displayed a significant negative relationship, no significant relationship was observed in the PISA 2012 data. Liu, Wei, Xiu, Yao, H., and Liu (2023) conducted a study using PISA 2018 data to explore the ideal duration for improving academic performance among students. The study reached to the conclusion that study time and academic achievement had a relationship that resembled an inverted U-shape. Regarding the influence of study time, the outcomes suggested being committed to the study times was more effective for students who were academically disadvantaged. Moreover, this study identified a correlation between excessive study time and students' subjective well-being and attitudes towards learning activities. That is, non-cognitive factors were found to affect students' academic performance gradually. The researchers proposed that students should establish a balance between their study time and appropriate learning time standards. Furthermore, schools should implement varying study schedules for students across different academic performance levels. Teachers should adopt a more objective approach to students' post-school tasks, while simultaneously prioritising the improvement of students' academic performance.

According to these findings, for Turkey to be placed in higher rankings in exams with broad participation like PISA, the number of the books in the houses can be increased, both the students' and the parents' awareness on developing reading habits can be raised, the education level of the families can be increased, courses on how to use ICT efficiently can be designed, and research on rescheduling the course hours can be done. It can be seen that education is a holistic concept and success cannot be reached without the participation of the all stakeholders. In this line, the parents should be informed that they need to exhibit exemplary behaviour, and family education should be a part of adult education. It is clear that reading habit is the most important factor affecting not only the success in many courses but also mathematics literacy. In this context, families can be encouraged to increase the number of the books in their homes, parents can be informed about forming libraries in the houses, and family reading hours can be scheduled. Although having access to ICT is advantageous, misuse of ICT tools can also be disadvantageous, too. Teachers can provide proper guidance on how to use ICT when doing homework and they can give homework which will help students realize the rich educational ICT resources. Moreover, time allocated for mathematics teaching at schools can be rescheduled. The quality of the hours allocated for mathematics teaching should be as important as the quantity of it.

This study has some limitations as it included only Turkish sample. Thus, more studies should be carried out with data gathered from different nations. Factors affecting mathematics literacy can be examined by other analysis methods and finding can be compared with the results gained through CHAID analysis. In this study, variables affecting mathematics literacy were investigated. Variables affecting 2018 PISA science literacy and reading skills can be examined and common variables can be detected.

REFERENCES

- Aksu, G., & Güzeller, C. O. (2016). Classification of PISA 2012 mathematical literacy scores using decision-tree method: Turkey sampling. *Education and Science*, 41(185), 101-122.
- Aksu, G., Guzeller, C. E. M., & Eser, M. (2017). Analysis of maths literacy performances of students with Hierarchical Linear Modelling (HLM): The case of PISA 2012 Turkey. *Education and Science*, 42(191), 247- 266.

- Akyüz, G.,& Satici, K. (2013). Investigation of the factors affecting mathematics literacy using PISA 2003 results: Turkey and Hong Kong-China. *Kastamonu Education Journal*, 21(2), 503-522.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler (Order No. 234226) [Doctoral dissertation, Ankara University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). The comparative assessment of the results of PISA mathematical literacy in terms of socio-economic and socio-cultural variables. *Education and Science*, 37(164), 20-30.
- Blau, D. (1999). The effect of income on child development. *The Review of Economics and Statistics*, 81(2), 261-276.
- Berry, M. J. A.,& Linoff, G. S. (2004). *Data mining techniques: for marketing, sales, and customer relationship management*. Wiley Publishing.
- Brown, G.,& Micklewright, J. (2004). *Using international surveys of achievement and literacy: A view from the outside*. Montreal, Rome: UNESCO Enstitute for Statistics.
- Cameron, S. V.,& Heckman, J. (2001). The dynamics of educational attainment for black, hispanic, and white males. *Journal of Political Economy*, 109(3), 455-499.
- Chang, T. S. (2011). A comparative study of artificial neural networks, and decision trees for digital game content stocks price prediction. *Expert Systems with Applications*, 38(12), 14846-14851.
- Chevalier, A.,& Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10(2), 165-181.
- Çanakçı, O.,& Özdemir, A. Ş. (2015). Mathematics achievement and parent education level. *Journal of Istanbul Aydın University*, 7(25), 19-36.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim II*, 2(4), 1-9.
- Demir, E.,& Parlak, B. (2012). Türkiye’de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3(1), 230-241.
- Demir, E. (2015). Affective characteristics predicting 15-year-old students' mathematics literacy skills in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 165-184.
- Dibek M., İ, Yalçın S., & Yavuz H., Ç. (2016). Investigation on the relationships between information communication technology and mathematics literacy for Turkey Students. *Journal of Ahi Evran University Kırşehir Faculty of Education*, 17(3), 39-58.
- Doğan, İ. (2003). Investigation of the factors which are affecting the mUk yield in Holstein by CHAID analysis. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 50(1), 65-70.
- Erikson, R.,& Jonsson, J. (1996). Introduction: Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson, & J.O. Jonson (Eds.), *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1-60). Boulder, CO: Westview Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 419-441.
- Gilleece, L., Cosgrove, J., & Sofroniou, N. (2010). Equity in mathematics and science outcomes: Characteristics associated with high and low achievement on PISA 2006 in Ireland. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 475-496.

- Gürsakal S. (2012). An evaluation of PISA 2009 student achievement levels' affecting factors. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 17(1), 441-452.
- Haveman, R.,& Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainment: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4), 1829-1878.
- Horner, S. B., Fireman, G. D., & Wang, E. W. (2010). The relation of student behavior, peer status, race, and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48(2), 135-161.
- Hu, X., Gong, Y., Lai, C., & Leung, F. K. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading, and science across 44 countries: A multilevel analysis. *Computers & Education*, 125, 1-13.
- Kahraman Ü.,&Çelik K. (2017). An analysis of 2012 PISA mathematics test scores in terms of some variables. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4797-4808.
- Karabay, E., Yıldırım, A., & Güler, G. (2015). The analysis of the relationship of PISA maths literacy with student and school characteristics by years with hierarchical linear models. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(36), 137-151.
- Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi* (Oder No. 349068) [Master's Thesis, Gazi University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Kayri, M. (2014). *Karar ağaçları*. Karar Ağaçları Çalıştayı, Muş Alparslan Üniversitesi.
- Koğar, H. (2015). Examination of factors affecting PISA 2012 mathematical literacy through mediation model. *Education and Science*, 40(179), 45- 55.
- Keskin, G.,& Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Liu, A., Wei, Y., Xiu, Q., Yao, H., & Liu, J. (2023). How learning time allocation make sense on secondary school students' academic performance: A Chinese evidence based on PISA 2018. *Behavioural Sciences*, 13(3), 237.
- Martins, L.,& Veiga, P. (2010). Do inequalities in parents' education play an important role in PISA students' mathematics achievement test score disparities? *Economics of Education Review*, 29(6), 1016-1033.
- MoNe (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MoNe
- Mutluer, C.,& Büyükkıdık, S. (2017). Estimation on the mathematics literacy with logistic regression according to PISA 2012 data. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 46(46), 97-112.
- OECD (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuzlar, A. (2004). CART Analizi ile hanehalkı işgücü anketi sonuçlarının özetlenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(3-4), 79-90.
- Özer, Y.,&Anıl, D. (2011). Examining the factors affecting students' science and mathematics achievement with structural equation modeling. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 313-324.
- Shea, J. (2000). Does parents' money matter? *Journal of public Economics*, 77(2), 155-184.
- Silahtaroglu, G. (2013). *Veri madenciliği kavram ve algoritmaları*. İstanbul: Papatya Yayınevi.
- Şahin, M. G.,& Yıldırım, Y. (2016). The examination of the variables affecting mathematics behavior and mathematics literacy by multi-group hybrid model in the sample of PISA 2012 Turkey. *Education and Science*, 41(187), 181- 198.

- Teachman, J. (1987). Family background, educational resources and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548–557.
- Turkan, A., Selman, U., & Alci, B. (2015). An analysis of 2012 PISA mathematics test scores in terms of some variables. *Ege Journal of Education*, 16(2), 358-372.
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). The mathematics literacy level of eighth grade students. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Usta, H. G. (2014). PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya (Order No: 370331) ([Doctoral dissertation, Ankara University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Zeybekoğlu, Ş., & Koğar, Hakan. (2022). Investigation of Variables Explaining Science Literacy in PISA 2015 Turkey Sample. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 13(2), 145-163.

Conflict of Interest Statement: There is no conflict of interest among any individuals, institutions, or organizations that could potentially take a side in this study.

Funding: No financial support has been received from any institution or organization for this study.

Ethics Committee Approval: This study is exempt from ethics committee approval.

Contribution Ratio: Authors have contributed equally to article.

ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERDE AKRAN ZORBALIĞININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ (KKTC ÖRNEĞİ)

İrem ÖZKAN*
Cahit NURİ**
Başak BAĞLAMA***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşadıkları akran zorbalığına ilişkin özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma grubunu özel eğitim öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni olan 63 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri görüşmeler ve anketler yoluyla toplanmıştır. Veriler, tema ve alt temalar oluşturularak sunulan betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim gerektiren öğrencilerin sıklıkla zorbalık davranışına maruz kaldıkları ve bu davranışta çoğunlukla mağdur rolünde oldukları ortaya çıkmıştır. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre özel eğitim gerektiren öğrencilerin yüksek oranda sözel zorbalık kurbanı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Özel eğitim gerektiren çocukların uğradıkları akran zorbalıkları sınıf seviyesi yükseldikçe zorbalıkta arttığı ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Zorba davranışlar ile mücadele konusunda öğretmenler bilinçlendirme çalışmalarını artırılmasının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda özel eğitimde, her öğrencinin bireysel ihtiyaçları farklılık gösterir. Bu nedenle, akran zorbalığını önlemek ve ele almak için çözümler belirlenirken öğrencilerin özel gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Özel eğitim programları, öğrencilere sosyal beceriler kazandırmaya odaklanmalıdır. Öğrencilerin iletişim, empati, problem çözme gibi becerilerini geliştirmesi akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir.

Keywords: Zorbalık, Özel Eğitimde Akran Zorbalığı, Özel Eğitim Gerektiren Bireyler, Özel Eğitim.

DETERMINATION OF PEER BULLYING IN INDIVIDUALS REQUIRING SPECIAL EDUCATION ACCORDING CPT TO TEACHER VIEWS (THE CASE OF NORTHERN CYPRUS)**ABSTRACT**

This research aims to determine the views of special education and preschool teachers regarding peer bullying experienced by students requiring special education. The phenomenological pattern, a qualitative research approach, was employed in this study. The research group consisted of 63 teachers, including special education and preschool teachers. Data for the research were collected through interviews and surveys. The data were analyzed using descriptive analysis by forming themes and sub-themes. As a result of the research, it was revealed that students requiring special education are frequently subjected to bullying behavior, mostly assuming the role of the victim in these behaviors. According to the responses given by special education and preschool teachers, it is observed that students requiring special education are considered to be victims of verbal bullying to a high extent. It was concluded that peer bullying experienced by individuals requiring special education increases with the level of class and differs based on gender. Teachers emphasized the significance of increasing awareness-raising activities to combat bullying behaviors. In this context, in special education, the individual needs of each student differ. Therefore, students' specific needs must be considered when determining solutions for preventing and addressing peer bullying. Special education programs should focus on equipping students with social skills. Improving skills such as communication, empathy, and problem-solving can help students establish healthier relationships with their peers.

Anahtar Kelimeler: Bullying, Peer Bullying in Special Education, Individuals Requiring Special Education, Special Education.

Bu makale, 1. yazarın Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Araştırma Enstitüsü Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek programında hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

* Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, irem.ozkan1608@gmail.com. Orcid: 0009-0003-6888-4463

** Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, cnuri@ciu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0805-1972>

*** Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,; bbaglama@ciu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7982-8852>

1. GİRİŞ

Özel eğitim, özel eğitim gerektiren öğrencilere eğitim sağlayan bir eğitim dalıdır. Bu öğrenciler, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, duyuşsal veya fiziksel yetersizlik gibi çeşitli özel gereksinimlere sahip olabilirler. Özel eğitim, bu bireylerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Toplumların genellikle özel eğitim gerektiren çocukları, tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırdığı görülmektedir (Longmore ve Umansky, 2001). Özel eğitimde akran zorbalığı gibi sosyal sorunlarla karşılaşılabilir. Kapsayıcı bir ortamda özel eğitim gerektiren bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında zorbalığa uğrama olasılığı iki kat daha fazla olduğu düşünülmektedir (Ünal, 2017:10). Alanyazında yapılan çalışmalar, özel eğitim gerektiren öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını ve mağduriyet durumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Van Clave ve Davis, 2006; Özdemir, 2020). Bu bulgular, zorbalık kavramını anlamak için katkı sağlamaktadır. Zorbalık tanımında önemli bir faktör, güç dengesinin olmaması ve güçlünün güçsüze saldırmasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetiminde en fazla dikkat etmeleri gereken durum, güç dengesizliğidir. Özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik akran zorbalığı yaşayan bireyler, kendilerini soyutlama ihtiyacı hissedebilirler. Ayrıca, sosyal açıdan yetersiz oldukları için zorbalığa uğradıkları durumu öğretmen ve okul idaresine bildirmekte zorlanabilirler (Sarı ve Pürsün, 2019). Bu öğrencilerin zorbalık tanıkları olan diğer arkadaşları, zorbaya karşı korktukları ve aynı zorbalığın kendilerine uygulanmasından endişe ettikleri için durumu öğretmen veya okul idaresine iletmekte çekimser olabilirler. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin velileri, çocuklarının yaşadığı zorbalığı davranışlarından fark etmesi zaman alabilir. Bu durumda, öğretmen, okul idaresi ve veliler arasındaki iş birliği ve iletişim büyük önem taşır. Bu üçlü birliktelik, öğrencilerin güvenliğini ve iyi bir öğrenme ortamını sağlamak adına etkili çözümler bulmada kritik bir rol oynar (Aydar, 2019; Sarı ve Pürsün, 2019).

Zorbalık tüm öğrenciler arasında yaygın olmasına rağmen, araştırmalar özel eğitim gerektiren öğrencilerin özel eğitim almayan akranlarına göre zorbalığa daha yatkın olduklarını, zorba ve zorba olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çankaya, 2011; Rose, Espelage, Aragon ve Elliot, 2012; Özgöker & Gürşimşek, 2023). Zorbalık, uzun yıllardır geniş ölçüde araştırılan bir alan olmuştur. Bu araştırmalar, sürekli olarak okul zorbalığının küresel bir sorun olduğunu göstermektedir (Singh ve Hooda, 2019). Zorbalık, bir çocuğun başka bir çocuğa fiziksel, sözel veya sanal bir ortamda zarar verme amaçlı davranışlar sergilemesi olarak tanımlanır (Olweus, 2020). Başka bir tanıma göre zorbalık, bir çocuğun, kendisinden daha zayıf bir çocuğa zarar vermek amacıyla tekrarlayıcı ve saldırgan davranışlar sergilemesi şeklinde ifade edilir (Olweus, 1997). Zorba davranışlar, fiziksel, sözel, ilişkisel, siber veya cinsel olarak çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Fiziksel zorbalık; itmek, tekme atmak, vurmak, saç çekmek, sözel zorbalık; ad/lakap takmak, dalga geçmek, tehdit etmek, sözel kötü niyetli şaka yapmak, ilişkisel zorbalık; gruptan dışlamak ayrımcılık yapmak, dedikodu yapmak, siber zorbalık; izinsiz şekilde başkalarının e-postalarını okumak, elektronik metinler aracılığı ile tehdit etmek, cinsel zorbalık; cinsel yorum ve şaka yapmak, asılmak, cinsel söylenti çıkarmak olarak örneklendirilebilir (Elliot, 1997; Shetgiri, 2013).

Zorbalığın tüm türlerinin temel özelliği, zorbanın saldırgan ve zarar veren davranışlar sergilemesidir. Zorbalık olaylarında zorba ve mağdur çocuk arasında güç dengesizliği bulunur ve bu tür davranışlar zaman içinde tekrarlanır (Espelage ve Swearer, 2003; Olweus, 1993; Smith, Schneider ve ark., 2004). Akran zorbalığının temel nedenleri arasında öğrencilerin akranlarına karşı üstünlük kurma çabası, şiddetli bir çözüm olarak tercih etmeleri ve mağdurun bu tür davranışları hak ettiğini düşünmeleri sayılabilir (Genç, 2007). Zorba öğrenciler, genellikle pasif, kaygılı, sakin, özel eğitim ihtiyacı olan ve farklı olarak algıladıkları ya da savunmasız gördükleri akranlarına yönelirler (Walsh, 2001). Zorbalık olayları sıklıkla okul alanlarında (sınıflar, tuvaletler, koridorlar, kantinler, yemekhaneler vb.), okul bahçesinde, okul yollarında veya okul servislerinde meydana gelir (Çinkır ve Kepenekçi, 2003). Ülkemizde yapılan araştırmalar, zorbalığa uğrayan çocukların yoğun olumsuz duygular yaşadığını göstermektedir. Bu duygular arasında kaygı, öfke, çaresizlik, değersizlik ve

yalnızlık bulunur (Atik ve Kemer, 2008). Bu durum, zorbalığa uğrayan çocukların okula karşı isteksizlik göstermesine, akademik başarısızlık gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Öğrenci davranış problemleri denilince akla ilk gelen kişiler, öğretmenlerdir. Öğretmenler genellikle zorbalık davranışlarıyla karşı karşıya kalırlar. Okul öncesi kurumlarda akran ilişkilerinin oluşturulmasında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Zorbanın kurbanıya yönelik davranışı sonucunda öğretmenin rolü karşılık alamayınca bu durum takipçiler ve zorba için pekiştirme anlamına gelecektir (Kartal, 2009). Öğretmen tepkileri ve stratejileri zorbalığı önleyebileceği gibi zorbalığı da güçlendirebilir. Öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumları, uyguladıkları stratejiler ve öğretmenlerin müdahale biçimleri zorbalığın önlenmesinde ve tekrarlanma olasılığının azaltılmasında kritik öneme sahiptir. Etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı sağlamak adına, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki ilişkiyi anlama ve akran ilişkilerini dikkate alan stratejiler geliştirmeleri gerekir. Öğretmenlerin zorbalığa yönelik algıları, önleme stratejileri ve etkinlikleri erken müdahalenin faydaları arasında gösterilebilir (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018). Farklı alanlarda ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, farklı eğitim kademelerindeki zorbalık düzeylerini, öğretmenlerin zorbalığın nedenlerine ilişkin görüşlerini, öğretmenlerin farklı düzeylerde kullandıkları stratejileri ve çözüm önerilerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenler farklı düzey ve türdeki okullarda görev yapmaktadır. Zorbalığın akran tarafından tanımlanması, zorbalığın belirtileri ve nedenleri, başa çıkma ve önleme stratejileri, zorbalığın nedenleri ve türlerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi, öğretmenlerin bu konudaki becerilerinin belirlenmesi, akran zorbalığının önlenmesine yönelik araştırmalara katkı sağlayacaktır. Okullarda görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığını fark etmemesi, çözümüne yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması, durumu normalleştiren bir tutum içerisinde olmaları okullarda akran zorbalığına yönelik ortak bir anlayış geliştirmeyi önlemekte, süreçte çözüme yönelik önlemlerin alınmasını engellemektedir.

Akran zorbalığı, bir kişinin kasıtlı olarak başka bir kişiye fiziksel, duygusal veya sözlü zarar verdiği bir davranış biçimidir (Olweus, 1997). Akran zorbalığı, özel eğitim gerektiren öğrenciler arasında da yaygın bir sorun olabilir ve bu durum hem zorbalığa maruz kalan öğrencilerin hem de onların eğitim süreçlerinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Bugüne kadar akran zorbalığının yaygınlığı ve müdahale yöntemleri üzerine çok sayıda bilimsel araştırma yapılmıştır. Akranlar arasında görülen zorbalık davranışları önceleri büyümenin ve büyümenin doğal bir parçası olarak kabul edilirken, son araştırmalar zorbalığın olumsuz etkilerine odaklanmıştır (Bondü, Rothmund ve Gollwitzer, 2016). Akran zorbalığı, genellikle özel eğitim gerektiren öğrencilerin farklılıkları nedeniyle ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin öğrenme güçlüğü veya fiziksel engeli varsa, diğer öğrenciler bu farklılıkları hedef alabilmekte ve onlara karşı zorbalık yapılabilmektedirler. Akran zorbalığı, öğrenciler arasında olumsuz bir sosyal ortam yaratırken, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin özgüvenlerini, sosyal ilişkilerini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Rose ve Espelage 2012). Zorbalığa maruz kalma nedeniyle çocuklarda gelişim; okul fobisi, depresyon, akademik performansta azalma, okuldan hoşlanmama, kaygı, benlik saygısında azalma; Yalnızlık, değersizlik ve dışlanmışlık duyguları gibi psikolojik etkiler çocuğun sadece okul yıllarını etkilememekte, aynı zamanda yaşam doyumlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Yılmaz ve Destegüloğlu, 2020). Özel eğitimde akran zorbalığının nedenleri karmaşıktır ve birden çok faktörden etkilenebilmektedir. Birincil faktörlerden biri, farklılıkların farkındalığı ve kabulü eksikliğidir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin bazı özellikleri veya davranışları, diğer öğrenciler arasında anlaşılabilir veya yanlış algılanabilir (Gökler, 2009). Bu durum, zorbalık için bir zemin hazırlayabilir. Aynı zamanda, özel eğitim gerektiren öğrenciler, sosyal becerilerde veya iletişimde zorluklar yaşayabilirler, bu da onları zorbalığa daha açık hale getirebilir.

Özel eğitimde akran zorbalığına ilişkin araştırmalar, bu sorunun önemini vurgulamaktadır. Birçok çalışma, özel eğitim gerektiren öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığını ve bunun uzun vadeli etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar ve gençler, akran zorbalığına maruz kalma riski altındadır. Cappadocia, Weiss ve Pepler (2012) tarafından yürütülen bir çalışma, OSB'li bireylerin

zorbalığa maruz kalma sıklığının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, özel eğitim gerektiren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma risklerini ve bu durumun etkilerini anlamamızı sağlar. Akran zorbalığının özel eğitim ortamında yaygın bir sorun olmasının çeşitli sonuçları vardır. Öncelikle, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin psikolojik refahı etkilenir. Duygusal olarak travmatize olabilirler, düşük özgüven yaşayabilmektedirler. Bunun yanı sıra depresyon veya anksiyete gibi sorunlarla mücadele edebilirler (Llewellyn ve Hogan, 2000). Bu durum, öğrencilerin öğrenme ve sosyal etkileşim süreçlerinde engeller oluşturur. Akran zorbalığı ayrıca özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitim başarılarını da etkileyebilir. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, okula devamsızlık, düşük motivasyon ve akademik performansta düşüş gibi sorunlarla karşılaşabilirler. Zorbalık, öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilir ve öğrenme ortamında güvenli ve destekleyici bir atmosferin oluşmasını engelleyebilir (Hawker ve Boulton, 2000).

Özel eğitimde akran zorbalığıyla mücadele etmek son derece önemlidir. Bu, öğrencilerin güvenliğini sağlamak ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak için eğitim kurumlarının, öğretmenlerin, rehberlik birimlerinin ve ailelerin birlikte çalışmasını gerektirir. Zorbalığı önlemek için eğitimcilerin, öğrencilere empati, kabul ve hoşgörü değerlerini öğretmeleri önemlidir. Aynı zamanda, öğrencilere sosyal becerileri geliştirme konusunda destek sağlamak ve olumsuz davranışları rapor etmeleri için güvenilir bir mekanizma sunmak da son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan özel eğitim gerektiren öğrencilerin, akran zorbalığına uğrama durumlarını, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. KKTC'de akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların sayıca sınırlı olduğu ve kapsamının genellikle az örneklem üzerinde gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır (Ergün, 2011). Bu çalışmanın adadaki boşluğu dolduracağı ve ileriki çalışmalara örnek olacağı düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalar özel eğitim gerektiren ile zorbalık arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak özel eğitim gerektiren kişilerin akran zorbalığının yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet gibi özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yeterli araştırma olmadığı düşünülmektedir. Aynı şekilde bu çocukların hem özel eğitim gerektirenlerle hem de tipik gelişim gösteren akranlarıyla zorbalık durumları incelenmesinin önemli olduğu varsayılmıştır. Akran zorbalığı ile ilk tanışılan okul öncesi dönemdeki, kaynaştırma sınıfına devam eden özel eğitim gerektiren çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki zorbalık ilişkilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemenin, akran zorbalığının erken yaşta önüne geçmeyi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçelerle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerinin yapılan akran zorbalığına uğrama durumları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında akran zorbalığına uğrama durumları arasındaki farka ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerinin, tanı kategorisine göre uğramış oldukları akran zorbalığına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna göre görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerinin akran zorbalığına katılma durumlarını düşündüğünüzde “en çok hangi rolde”, “en çok hangi tür akran zorbalığı kurbanı olduğunu” ve “en çok hangi akran zorbalığını yaptığı” yönündeki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerinin “en çok hangi sınıf düzeyinde akran zorbalığına uğradığı” ve öğrencilerinin “en çok hangi sınıf düzeyinde “akranlarına zorbalık” yaptığı” yönündeki görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerinin akran zorbalığına en çok maruz kaldığı ortamlara ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerine yönelik yapılan akran zorbalığı hakkındaki düşüncelerine yönelik görüşleri nelerdir?

9. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerinin uğramış oldukları akran zorbalıkları ile başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

10. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğramış oldukları akran zorbalıklarını önlemeye yönelik yapmış oldukları önerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin akran zorbalığı deneyimleri hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel bir araştırma yaklaşımı olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, birden fazla kişinin bir olgu veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını açıklamayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Creswell, 2013). Yani, bireylerin yaşadığı deneyimlerin anlamını anlamaya odaklanır. Bu sebeple fenomenoloji, bireylerin deneyimlerinin yorumlanmasını esas alan bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda, veri toplama yöntemleri olarak "gözlem, görüşme ve doküman incelemesi" gibi yöntemler kullanılabilir (Altunışık vd., 2010: 302). Bu yaklaşım, olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde kendi doğal ortamlarında incelenmesine olanak tanır Nitel araştırma, incelenen konuyu birçok yönden analiz etme ve farklı sonuçlar sunma fırsatı sunar. Aynı zamanda araştırmacı ve katılımcıların günlük deneyimlerini ve dili sayıların ve yapay ilişkilerin ötesinde paylaşmalarına olanak tanır. Bu, nitel araştırmanın güçlü bir özelliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 2022-2023 akademik yılında okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan toplam 63 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gönüllülük esasına göre belirlenmiş bu örneklemede tipinde ölçüt/ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanmış kriterler listesi de kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2016). Araştırmaya katılan öğretmenlerden, "okul öncesi veya özel eğitim öğretmenliği yapmaları, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri ve akran zorbalığı hakkında bilgi sahibi olmaları" kriterleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Sayı(n)	Yüzde (%)
Yaş		
20-30 yaş	21	33,33
31-40 yaş	34	53,97
41 yaş ve üzeri	8	12,70
Cinsiyet		
Erkek	32	50,80
Kadın	31	49,20
Hizmet Süresi		
1-10 yıl	45	71,4
11-20 yıl	13	20,6
21 yıl ve üzeri	5	7,9

Eğitim durumu

Lisans	36	57,01
Yüksek Lisans	27	42,90

Mezun Olunan Program

Okul Öncesi Öğretmenliği	24	38,10
Özel Eğitim Öğretmenliği	39	61,90

Toplam	63	100
---------------	-----------	------------

Tablo 1’de, öğretmenlerin demografik bilgileri sunulmuştur. Araştırmaya toplam 63 öğretmen katılmıştır ve bu öğretmenlerin yaşları 20 ile 55 arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, 32’si erkek ve 31’i kadındır. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde, katılan öğretmenlerden 45’i 1 ile 10 yıl arasında kıdem sahibi iken, 13 öğretmen 11 ile 20 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan 5 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, 36 öğretmen lisans mezunu iken, 27 öğretmen yüksek lisans derecesine sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları programlara odaklandığımızda, 24’ü okul öncesi öğretmeni ve 39’u özel eğitim öğretmeni olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları**2.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili genel bilgiler elde etmek amacıyla demografik bilgi soruları yer almaktadır. Formda, katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, hizmet süreleri, eğitim durumları ve mezun oldukları lisans programı bilgilerine ilişkin birer soru yer almıştır.

2.3.2 Anket Formu

Araştırmada, Terzioğlu (2022) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu anket, 4 soru 3’lü Likert tipi ve 14 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Terzioğlu (2022) tarafından yapılan güvenilirlik sonucu %100 olarak bulunmuştur. Çalışmada yapılan uzman görüşleri çerçevesinde ankette 4 çoktan seçmeli soru anketten çıkarılmıştır. Çalışma grubunun 3’lü Likert tipi 4 soru ve 10 çoktan seçmeli soru kullanılmıştır.

2.3.3. Görüşme Formu

Ayrıca sorularını desteklemek ve daha fazla ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla 8 açık uçlu görüşme sorusu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu sorular, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip iki uzman, okul öncesi alanında doktora derecesine sahip iki uzman ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir uzman olmak üzere toplam 5 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu son halini almıştır.

2.3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 01.06.2023-01.07.2023 tarihleri arasında yüz yüze görüşme ve e-görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. E-görüşme tekniği, araştırmacı ve katılımcının aynı fiziksel mekânda bulunmasını gerektirmeyen bir görüşme türüdür. Bu yöntem, senkronize görüşmelerin aksine farklı zaman aralıklarında gerçekleştirilebilir. E-görüşme tekniği, zaman ve mekân esnekliği sunmanın yanı sıra uygulama şekli açısından da standart olmayıp esnek (Yıkımsı, 2020; James ve Busher, 2012). Bu araştırmada e-görüşme yöntemi kullanılmasının nedeni, öğretmenlere hızlı bir şekilde erişme ve veri toplama imkânı sunmasıdır. Katılımcı öğretmenler arasından gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen 63 öğretmen seçilmiştir. Anket ve görüşme formu, çevrimiçi anket bağlantısı, katılımcı öğretmenlere araştırmacı tarafından elektronik posta yoluyla

gönderilmiştir. Görüşme formu ve anket gönderildikten sonra, katılımcılarla telefon görüşmeleri yapılmış, sorular öğretmenlere ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve katılımcı öğretmenlerin sorduğu sorular cevaplanmıştır. Görüşmeler yapıldıktan sonra öğretmenlerden araştırma sorularını yanıtlamalarını ve yanıtları e-posta yoluyla araştırmacılara iletmelerini, ayrıca anketi çevrimiçi olarak doldurmalarını istenmiştir.

2.3.5. Veri Analiz Süreci ve Güvenirlik

Veri toplama sürecinin sonucunda iki tür veri elde edilmiştir. İlk veri türü, katılımcıların ankete verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. İkinci veri türü ise katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardır. Anketlerden elde edilen veriler, sıklık ve yüzdelik ifadeleri kullanılarak grafiklerde sunulmuştur. Görüşme sorularına verilen cevaplardan elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, nitel verileri özetlemeyi ve yorumlamayı analiz etmek için kullanılan analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenler, sırasıyla "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarından gelen anket yanıtları, hiçbir değişikliğe tabi tutulmadan ayrı bir dosya üzerinde kaydedilmiştir. Bu dosyaların güvenirliliğini ölçmek amacıyla ikinci bir gözlemciye rastgele 5 anket ve görüşme formu seçimi yaptırılmış ve ardından katılımcıların gönderdikleri yanıtlar ile araştırmacının veri kayıtları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda araştırmacı ve gözlemcinin veri kayıtları arasında %100 oranında güvenirlilik bulunmuştur.

Çalışmada yapılan analizlerin güvenirliliğini sağlamak adına, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, verilerin belirlenen temalara göre doğru bir şekilde kodlanıp kodlanmadığını tespit etmeleri istenmiştir. Her bir soru için araştırmacı ve uzman arasındaki uyum, güvenirlilik yüzdesi hesaplamak için kullanılan $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlilik oranı %95,5 olarak belirlenmiştir. Bu güvenirlilik yüzdesi temel alınarak, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen analizler gerçekleştirilmiş ve bu analizlere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

2.5.1. Alt Temaların Oluşturulması

Katılımcılardan elde edilen veriler, genel bir anlam çıkarabilmek için notlar alınmakta ve bu aşamalar alt temaların belirlenmesi sürecini içermektedir. Elde edilen veriler parçalanarak okunduğunda alt temalar ortaya çıkarılmakta ve bu alt temalar bulgular bölümünde yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analiz kayıt formu incelenerek notlar alınmış, ardından daha ayrıntılı bir inceleme ile alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalar, görüşme sorularının tamamına yönelik olarak belirlenmiştir.

2.6. Temaların Oluşturulması

Nitel veri analizi sürecinde belirlenen temalar, araştırmanın temel sonuçlarını açıklamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu çalışmada araştırmacı ve danışman, bağımsız bir şekilde alt temalar üzerinde çalışmış ve birbirleriyle ilişkili temalar aynı kategoriler altında birleştirilmiştir. Farklı alt temaların içinde temalar belirlenmiştir ve bu alt temalar ile temaların belirlenmesi sürecinde araştırmacı ve danışman bir araya gelerek iş birliği yapmıştır. Örneğin, "Özel eğitim gerektiren öğrencilerinize yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?" kapsamındaki tema altında oluşturulan "bilinçlendirme çalışmaları" alt teması, danışmanın önerisi üzerine kabul edilmiştir. Bu çalışma, tüm veri seti için tekrarlanmış ve sonuç olarak Araştırmanın Alt Tema Anahtarı oluşturulmuştur.

2.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği programından 2021 yılında lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı üniversitenin Zihin Engelliler Eğitimi tezli yüksek lisans programından 2023 yılında eğitimini tamamlamıştır. Bu araştırmanın tüm aşamalarında, özellikle akademik ve bilimsel standartlara uyum konusunda gereken özen göstermiştir. Araştırmanın veri toplama aşamalarında, objektif ve tarafsız bir yaklaşım sergilenmiş ve etik kurallara uygun bir şekilde gerçekler yansıtılmıştır. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin ifadelerine herhangi bir şekilde müdahale etmeyecek kadar mesafeli olmuş, ancak katılımcıların her söylediğini kaydedecek şekilde yakın bir tutum takınmıştır. Cevapların alınması aşamasında pasif bir rol üstlenmiş olan araştırmacı, diğer aşamalarda ise aktif bir katılımcı olarak yer almış ve katılımcıların konuyla ilgili kapsamlı görüşlerini almak için gönüllü katılımlarını teşvik etmiştir.

2.8. Etik Prosedür

Araştırmanın yürütülmesi için gereken önlemleri almak adına, çalışmanın etik kurallara uygun bir şekilde gerçekleşmesi için Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. UKÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi tarafından 02.06.2023 tarihli EKK22-23/015/006 numaralı kararla etik kurul izni verilmiştir. Bu kararla araştırmanın yapılmasına yönelik kabul kararı alınmıştır. Bu izin doğrultusunda, araştırmayı okulöncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirebilmek için gerekli olan gönüllü katılımcı formu, e-görüşme yoluyla öğretmenlere sunulmuş ve gönüllü öğretmenler çalışmaya katılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerden yöneltilen sorulardan “Katılıyorum”, “Kararsızım”, ve “Katılmıyorum” yanıtlarından birini seçmesi istenmiştir. Bu sorulara özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.Öğretmenlerin Anket Maddelerine Yönelik Vermiş Olduğu Yanıtlar

Anket Maddesi	Seçenekler	Sayı(n)	Yüzde (%)
Özel eğitim gerektiren çocuklar akran zorbalığına uğrarlar	Katılıyorum	53	84.1
	Kararsızım	7	11.1
	Katılmıyorum	3	4.8
Özel eğitim gerektiren çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha çok akran zorbalığına uğramaktadır	Katılıyorum	51	81.0
	Kararsızım	8	12.7
	Katılmıyorum	4	6.3
Özel eğitim gerektiren çocuklar en çok “tanı almış akranları” tarafından zorbalığa uğramaktadır	Katılıyorum	16	25.4
	Kararsızım	16	25.4
	Katılmıyorum	31	49.2
Özel eğitim gerektiren çocuklar en çok tipik gelişim gösteren “akranları” tarafından zorbalığa uğrarlar	Katılıyorum	38	60.3
	Kararsızım	16	25.4
	Katılmıyorum	9	14.3
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıkları “sınıf seviyesi” arttıkça artmaktadır	Katılıyorum	27	42,90
	Kararsızım	14	22,20

	Katılmıyorum	22	34,90
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşamış oldukları “akran zorbalıkları aldıkları tanı kategorisine” göre farklılaşmaktadır	Katılıyorum	38	60,30
	Kararsızım	15	23,80
	Katılmıyorum	10	15,90
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları “cinsiyetlerine” göre farklılaşmaktadır	Katılıyorum	38	60,30
	Kararsızım	15	23,80
	Katılmıyorum	10	15,90
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının “türü” (<i>Sözel Zorbalık, Fiziksel Zorbalık, Cinsel Zorbalık, İlişkisel Zorbalık, Siber Zorbalık</i>) cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir	Katılıyorum	36	57,20
	Kararsızım	14	22,20
	Katılmıyorum	13	20,60
Toplam		63	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren çocuklar akran zorbalığına uğrarlar mı?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 53’ü (%84,1) “Katılıyorum”, 7’si (%11,1) “Kararsızım”, 3’ü (%4,8) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu yanıtlar özel eğitim gerektiren öğrencilerin akran zorbalığına uğradıkları yönündedir. Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha çok akran zorbalığına uğramaktadır*” sorusu yöneltilmiştir. 51’i (%81,0) “Katılıyorum”, 8’i (%12,7) “Kararsızım”, 4’ü (%6,3) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar özel eğitim gerektiren öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları tarafından daha fazla zorbalığa uğradıklarını göstermektedir. Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren çocuklar en çok “tanı almış akranları” tarafından zorbalığa uğramaktadır*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 16’sı (%25,4) “Katılıyorum”, 16’sı (%25,4) “Kararsızım”, 31’i (%49,2) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar özel eğitim gerektiren öğrencilerin en fazla tanı almış akranları tarafından zorbalığa uğramadıklarını doğrular niteliktedir. Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren çocuklar en çok tipik gelişim gösteren akranları tarafından zorbalığa uğrarlar*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 38’i (%60,3) “Katılıyorum”, 16’sı (%25,4) “Kararsızım”, 9’u (%14,3) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar özel eğitim gerektiren çocukların en fazla tipik gelişim gösteren akranları tarafından da zorbalığa uğradıkları yönündedir. Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıkları sınıf seviyesi arttıkça artmaktadır*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 27’si (%42,90) “Katılıyorum”, 14’ü (%22,20) “Kararsızım”, 22’i (%34,90) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar özel eğitim gerektiren çocukların uğradıkları akran zorbalığının sınıf seviyesi arttıkça arttığı yönünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşamış oldukları “akran zorbalıkları aldıkları tanı kategorisine” göre farklılaşmaktadır*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 38’i (%60,30) “Katılıyorum”, 15’i (%23,80) “Kararsızım”, 10’u (%15,90) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalığın aldıkları tanı kategorisine göre değiştiği yönündedir. Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 38’i (%60,30) “Katılıyorum”, 15’i (%23,80) “Kararsızım”, 10’u (%15,90) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar özel eğitim gerektiren öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalığın

cinsiyetlerine göre değiştiği yönündedir. Öğretmenlere son olarak “Özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının “türü” (Sözel Zorbalık, Fiziksel Zorbalık, Cinsel Zorbalık, İlişkisel Zorbalık, Siber Zorbalık) cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden, 36’sı (%57,20) “Katılıyorum”, 14’ü (%22,20) “Karasızım”, 13’ü (%22,60) “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 3.Öğretmenlerin Zorbalıkla İlişkili Maddelere Vermiş Olduğu Yanıtlar

Anket Maddesi	Seçenekler	Sayı(n)	Yüzde (%)
Akran zorbalığına katılma durumları düşündüğünde özel eğitim gerektiren öğrencilerin “en çok hangi rolde” olduklarını gözlemlediniz?	Sözel Zorbalık	36	57,10
	Fiziksel Zorbalık	17	27,00
	İlişkisel Zorbalık	8	12,70
	Cinsel Zorbalık	2	3,20
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin “en çok hangi tür akran zorbalığı kurbanı olduğunu” gözlemlediniz?	Sözel Zorbalık	44	69,80
	Fiziksel Zorbalık	10	15,90
	İlişkisel Zorbalık	7	11,10
	Cinsel Zorbalık	2	3,20
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin en fazla hangi tür “akran zorbalığını yaptığını” gözlemlediniz?	Sözel Zorbalık	29	46,00
	Fiziksel Zorbalık	23	36,50
	İlişkisel Zorbalık	7	11,10
	Cinsel Zorbalık	4	6,30
Toplam		63	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlere “Akran zorbalığına katılma durumları düşündüğünde özel eğitim gerektiren öğrencilerin “en çok hangi rolde” olduklarını gözlemlediniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden “Fiziksel Zorbalık”, “Sözel Zorbalık”, “İlişkisel Zorbalık”, “Cinsel Zorbalık” ve “Siber Zorbalık” cevaplarından birini seçmesi istenmiştir. Bu soruya özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar Tablo 3’de verilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 36’sı (%57,10) “Sözel Zorbalık”, 17’si (%27,00) “Fiziksel Zorbalık”, 8’i (%12,70) “İlişkisel Zorbalık”, 2’si (%3,20) “Cinsel Zorbalık”, seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar özel eğitim gerektiren çocukların akran zorbalığına katılma durumlarına göre en çok “sözel zorbalık” sonra ise “fiziksel zorbalık” rolünde oldukları görülmektedir. Görüşme formunda öğretmenlere “Özel eğitim gerektiren öğrencilerin “en çok hangi tür akran zorbalığı kurbanı olduğunu” gözlemlediniz,” olduklarını gözlemlediniz sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden “Fiziksel Zorbalık”, “Sözel Zorbalık”, “İlişkisel Zorbalık”, “Cinsel Zorbalık”, ve “Siber Zorbalık” cevaplarından birini seçmesi istenmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 44’ü (%69,80) “Sözel Zorbalık”, 10’u (%15,90) “Fiziksel Zorbalık”, 7’si (%11,10) “İlişkisel Zorbalık”, 2’si (%3,20), “Cinsel Zorbalık”, seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenler özel eğitim gerektiren öğrencilerinin en çok sözel zorbalık kurbanı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere “Özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok hangi tür “akran zorbalığını yaptığını” gözlemlediniz” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden “Fiziksel Zorbalık”, “Sözel Zorbalık”, “İlişkisel Zorbalık”, “Cinsel Zorbalık” ve “Siber Zorbalık” cevaplarından birini seçmesi istenmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 29’u (%46,00) “Sözel Zorbalık”, 23’ü (%36,50) “Fiziksel Zorbalık”, 7’si (%11,10) “İlişkisel Zorbalık”, 4’ü (6,30), “Cinsel Zorbalık”, seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok sözel ve fiziksel zorbalık yaptığını belirtmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Düzeyine Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna Göre Vermiş Olduğu Yanıtlar

	Sayı(n)	Yüzde (%)
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin İlköğretim	41	65,10
en çok hangi sınıf düzeyinde Ortaöğretim	14	22,20
“akran zorbalığına” uğradığını Okulöncesi	4	6,35
düşünmektесiniz Lise	4	6,35
Özel eğitim gerektiren öğrencilerin İlköğretim	34	54,00
en çok hangi sınıf düzeyinde Ortaöğretim	22	34,90
“akranlarına zorbalık” yaptığını Okulöncesi	4	6,30
düşünmektесiniz Lise	3	4,80
Toplam	63	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok hangi sınıf düzeyinde “akran zorbalığına” uğradığını düşünmektесiniz*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu maddeye “Okulöncesi”, “İlköğretim”, “Ortaöğretim” ve “Lise” cevaplarından birini seçmesi istenmiştir. Bu maddeye özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Tablo 4’de verilmiştir. Araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 41’i (%65,10) “İlköğretim”, 14’ü (%22,20) “Ortaöğretim”, 4’ü (%6,30) “Okulöncesi” ve 4’ü (%6,35) “Lise”, seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplara göre özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok ilköğretim sınıf düzeyinde akran zorbalığına uğradıklarını göstermektedir. Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok hangi sınıf düzeyinde “akranlarına zorbalık” yaptığını düşünmektесiniz*” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 63 öğretmenden, 34’ü (%54,00) “İlköğretim”, 22’si (%34,90) “Ortaöğretim”, 4’ü (%6,30) “Okulöncesi”, 3’ü (%4,80) seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplara göre özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok ilköğretim sınıf düzeyinde akranlarına zorbalık yaptığı görüşüne ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerin Akran Zorbalığına En Çok Maruz Kaldığı Ortamlara İlişkin Yanıtları

Alt Tema	Kod	Sayı(n)	Yüzde (%)
	Okul/Kurum Bahçesinde	26	41,26
En çok hangi ortamlarda özel eğitim gerektiren öğrencinizin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediniz	Okul/Kurum Koridorlarında	12	19,00
	Sınıf İçerisinde Ders Aralarında	11	17,47
	Sınıf İçerisinde Ders Esnasında	5	7,94
	Kantinde	4	6,35
Toplam		63	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlere “*En çok hangi ortamlarda özel eğitim gerektiren öğrencinizin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediniz*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu maddeye “Sınıf İçerisinde Ders Esnasında”, “Sınıf İçerisinde Ders Aralarında”, “Okul/Kurum Koridorlarında”, “Kantinde”, “Okul/Kurum Bahçesinde”, “Diğer” cevaplarından birini seçmesi istenmiştir. Çalışmaya katılan 63 öğretmenden, 24’ü (%38,10) “Okul/Kurum Bahçesinde”, 14’ü (%22,20) “Okul/Kurum Koridorlarında”, 11’i (%17,50) “Sınıf İçerisinde Ders Aralarında”, 5’i (%7,90) “Sınıf İçerisinde Ders Esnasında” ve 4’ü ise (%5,40) “Kantinde”, seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplara

göre özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok okul/kurum bahçesinde akran zorbalığına maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlar, ilgili temalar altında sıralanarak sunulmuştur.

3.1.1. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerine Yönelik Yapılan Akran Zorbalığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “Özel eğitim gerektiren öğrencilerinize yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu soruya düşüncelerini bir cümle halinde yazarak belirtmeleri beklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birbiri ile benzeyen ve tutarlı cevapları aynı alt tema içerisinde değerlendirilmek üzere toplanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerine Yönelik Yapılan Akran Zorbalığı Hakkındaki Görüşleri

Alt Tema	Öğretmen Kod	f
Bilinçlendirme Çalışmalarının Arttırılması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27, Ö30, Ö34, Ö39, Ö40, Ö46, Ö48, Ö49, Ö51, Ö52, Ö57, Ö58	24
Zorbalığın Yoğunluğu	Ö6, Ö9, Ö13, Ö22, Ö26, Ö31, Ö32, Ö38, Ö41, Ö43, Ö45, Ö53, Ö55, Ö56, Ö59, Ö61	16
Empati	Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö24, Ö33, Ö35, Ö36, Ö47, Ö50, Ö54, Ö62	12
Sosyalleşmenin Önemi	Ö8, Ö14, Ö15, Ö25, Ö28, Ö29, Ö37, Ö60	7
İş Birliği Sağlanması	Ö30, Ö42, Ö44, Ö63	4

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplara göre 5 alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalara göre “özel eğitim gerektiren öğrencilerinize yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir” sorusuna 24 öğretmen “Bilinçlendirme Çalışmalarının Arttırılması” alt teması altında, Ö2 “Bence aileler çocuklara özel eğitim gerektiren çocuklar hakkında nasıl davranmaları konusunda eğitebilirler” Ö7 “Sınıfımıza özel eğitimli bir birey gelmeden önce sınıftaki öğrenciler ve aileler bilgilendirilmeli ve iş birliği yapılarak zorbalık önlenmelidir” Ö10 “Günümüzün en büyük sorunlarından biridir ve çocuklarımızın bilinçlendirilerek ortadan kaldırılması gerektiğini düşünüyorum.” yanıt vermiştir. 16 öğretmen “Zorbalık Yoğunluğu” alt teması altında, Ö21 “Özel gereksinimli çocuklar sürekli olarak fiziksel zorbalığa maruz kalmaktadır.” Ö34 “Tipik gelişim gösteren çocuklar, 4 yaşına kadar farklılıkların farkında olmadığı için normal olarak oyunlarına dahil edip oyuncaklarını paylaşırken 4 yaşından sonra farklılığı da fark edince ayrımcılık ve olumsuz tutumlar sergilemektedirler. Yaş ilerledikçe başta sözel zorbalık olmak üzere fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, cinsel zorbalık ve fiber zorbalık gözlenmektedir.” Ö55 “Hor görme aşağılama. Olumsuzluklarını ortaya dökme gibi sözel saldırılarda bulunuyorlar” yanıt vermiştir. 12 öğretmen “Empati” alt teması altında, Ö3, “Hepimiz özel eğitime gerek duyabilirdik. Bu zorbalığı bize de yapabilirlerdi. Bu yüzden bu durumlarda empati kurabilmeliyiz.” Ö9, “Çocukların tanıma ve empati becerisi ile farkındalık düzeyine geçemediklerinde bu zorbalıklar yaşanıyor”, Ö31, “Normal çocuklara farklılıkların yeterince anlatılmadığı ve empati yeteneklerinin gelişmediğinden.” yanıt vermiştir. 7 öğretmen “Sosyalleşmenin Önemi” alt teması altında, Ö13 “Sosyalleşme sıkıntısı yaşamaktadırlar, Ö14 “Farklı olmalarından dolayı dışlamak yerine sosyalleşmeleri gerekiyor. Zorbalığın faydası yok” ve Ö27 “Sosyal ortamlarda dışlanma, oyunlara, gruplara dahil edilmememe, iletişim kurmama gibi akran zorbalıkları ile karşılaşmaktadırlar” yanıt vermişlerdir. 4 öğretmen “İş Birliği Sağlanması” alt teması altında Ö28 “Özel eğitim öğrencileri kaynaştırma eğitiminde normal düzeydeki öğrencilerinden sözel, fiziksel ve cinsel zorbalıkla gördüğünü gözlemlediğimi

söyleyebilirim. Bunların aşılması için sadece okul kesinlikle yeterli değil aynı zamanda akranlarının ailelerinin de iş birliği içerisinde olması gerekir” ve Ö37 “Okul öğretmen aile iş birliği ile akran zorbalığının önüne geçilebilir.” cevap vermişlerdir.

3.1.2. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalması Arasındaki Farka İlişkin Belirtmiş Oldukları Görüşlere İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “Akran zorbalığına maruz kalma durumları düşünüldüğünde sizce özel eğitim gerektiren öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında fark var mıdır? Eğer varsa bu farkın nedeninin ne olduğunu düşünmektesiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu soruya düşüncelerini bir cümle halinde yazarak belirtmeleri beklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birbiri ile benzeyen ve tutarlı cevapları aynı alt tema içerisinde değerlendirilmek üzere Tablo 7 de toplanmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalması Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri

Alt Tema	f	
Fark Yoktur	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö22, Ö28, Ö35, Ö36, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö47, Ö51, Ö52, Ö54, Ö55, Ö61	24
Gelişimsel Özellikler	Ö8, Ö13, Ö14, Ö17, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö34, Ö37, Ö40, Ö44, Ö48, Ö49, Ö50, Ö53, Ö56, Ö58	17
Farklılık	Ö12, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27, Ö33, Ö46, Ö57, Ö59, Ö60	10
Bilgi Eksikliği	Ö9, Ö16, Ö19, Ö24, Ö31, Ö32, Ö63	7
Kendini Savunamama	Ö2, Ö7, Ö38, Ö39, Ö62	5

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplara göre 5 alt tema oluşturulmuştur. 24 öğretmen “Fark yoktur” alt teması altında Ö9 “Çağımızda zorbalık artarak devam etmektedir. Bu sebeple zorbalık yaşayan ve yaşatan arasında fark azalmıştır. Yoktur.”, Ö15 “Herhangi bir özel durumu olmadığı sürece ve o kişiyle sorunu yok ise zorbalık olacağını düşünmüyorum. Yoktur.” cevabını vermişlerdir. Fark olduğunu belirten öğretmenlerin cevaplarına göre 17 öğretmen zorbalığın sebebinin “Gelişimsel Özellikler” olduğunu belirtmiştir. Ö13 “Aralarında fark vardır. Eğitim seviyesi, anlama, algılama, tepki verme gelişim seviyeleri ve durumlarına göre farklılık gösterir.”, Ö14 “Fark vardır. Gelişim düzeylerine göre değişmektedir.”, Ö23 “Özellikle dil becerilerinin geride olması diyebilirim.”, Ö46 ise “Var her öğrencinin kendine göre tipik gelişimi vardır.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. 10 öğretmen özel eğitim gerektiren çocukların “Farklılık” özelliklerinden dolayı zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Ö12 “Evet, özel gereksinimli öğrenciler daha çok akran zorbalığına uğrarlar. Nedeni ise farklı olmalarıdır.” ve Ö22 “Vardır. Özel gereksinimli çocuklar daha fazla zorbalığa maruz kalır nedeni ise farklı görünmeleridir.” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

7 öğretmen zorbalığın “Bilgi Eksikliği” sebebiyle ortaya çıktığını belirtmiştir. Ö9 “Özel eğitim gerektiren öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha fazla zorbalığa uğramaktadır sebebi ise diğer çocukların özel çocuklarla nasıl ilişki kuracağını bilmemesidir.” Ö29 “Özel eğitim gerektiren öğrencilerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarını düşünmekteyim bunun nedeninin ise özel eğitim hakkında çocukların farkındalık seviyelerinin düşük olması, özel eğitim gerektiren çocukların duygu düşüncelerini ve davranışlarını anlamlandıramadıkları için akranları tarafından sosyal

kabul görmemelerine neden olmaktadır.” ve Ö30 “Algılamakta zorlanmaları” şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

Öğretmenlerin 5’i özel eğitim gerektiren öğrencilerin zorbalığa daha çok uğradıklarının sebebini ise “Kendini Savunamama” olarak belirtmiştir. Ö2 “Bence vardır. Özel eğitim gerektiren öğrenciler daha savunmasızdır. Kendilerini savunamazlar ve kendilerini dışlanmış hissederler buda onlarda içe kapanık olmalarını sağlar.”, Ö7 “Fark vardır. Özel eğitilmiş çocuklar sosyal ortamda kabul görmeyerek dışlanarak akran zorbalığına maruz kalmaktadır. Aynı zamanda beden algılarının farkına varmadıkları için cinsel olarak da zorbalığa uğramaktadırlar. Tipik gelişen çocuklar kendilerini daha iyi savunabilirler. Akran zorbalığına karşı kendilerini savunamazlar.” cevaplarını vermişlerdir.

3.1.3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerinin Maruz Kaldıkları Akran Zorbalığının Almış Oldukları Tanı Kategorisine Göre Farklılaşma Durumuna Göre Belirtmiş Oldukları Görüşlere İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “Özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğramış oldukları akran zorbalıklarında almış oldukları tanı kategorisine göre farklılıklar var mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu soruya düşüncelerini bir kelime halinde yazarak belirtmeleri beklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birbiri ile benzeyen ve tutarlı cevapları aynı alt tema içerisinde değerlendirilmek üzere Tablo 8 de toplanmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerinin Maruz Kaldıkları Akran Zorbalıklarında Almış Oldukları Tanı Kategorisine Göre Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kod	Öğretmen Kod	f
Tanı Kategorisine Göre Farklılaşma Durumu	Fark vardır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö23, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35, Ö36, Ö40, Ö41, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö56, Ö57, Ö58, Ö59, Ö60, Ö63.	39
	Fark yoktur	Ö4, Ö8, Ö11, Ö17, Ö21, Ö25, Ö27, Ö28, Ö31, Ö32, Ö34, Ö37, Ö42, Ö43, Ö48, Ö55, Ö61	17
	Kararsızım	Ö18, Ö22, Ö24, Ö26, Ö38, Ö39, Ö62	7

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden,39 öğretmen “Fark vardır” şeklinde ifade etmişlerdir. Ö29 “Otizmli, zihin yetersizliği olan çocuklar daha çok zorbalığa uğramaktadırlar.”, Ö30 “Tipik gelişim gösteren akranları ile kaynaştırma eğitiminde olan özel eğitim öğrencileri daha fazla akran zorbalığına açık durumda olduğunu düşünüyorum.” ve Ö36 “Kesinlikle fark vardır. Örneğin fiziksel yetersizlik ile öğrenme güçlüğü çeken özel eğitim öğrencilerinin uğradığı zorbalık başka boyutlarda olabilir.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

17 öğretmen “Fark yoktur” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö3 “Belirleyici bir fark yoktur”, Ö8 “Hayır” ve Ö27 “Yoktur” şeklinde yanıt vermişlerdir. 7 öğretmen ise “Kararsızım” olarak cevaplarını belirtmişlerdir.

3.1.4. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerinin Uğramış Oldukları Akran Zorbalıkları ile Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “Özel eğitim gerektiren öğrencilerinizin uğramış oldukları akran zorbalıkları ile nasıl başa çıkmaktadırlar?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu soruya düşüncelerini bir cümle halinde yazarak belirtmeleri beklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birbiri ile benzeyen ve tutarlı cevapları aynı alt tema içerisinde değerlendirilmek üzere toplanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan cevaplar ve frekansları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerinin Uğramış Oldukları Akran Zorbalıkları ile Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kod	Öğretmen Kod	f
Öğretmenlerin Başa Çıkma Stratejileri	Başta çıkamamaktadır	Ö1, Ö6, Ö12, Ö15, Ö22, Ö27, Ö31, Ö33, Ö35, Ö37, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö47, Ö48, Ö53, Ö55, Ö59, Ö63	20
	Çevre desteği ile başa çıkmaktadır	Ö2, Ö3, Ö17, Ö36, Ö38, Ö40, Ö46, Ö54, Ö56, Ö58, Ö60.	11
	Hem zorbalığa zorbalıkla karşılık vererek hem sessiz kalarak başa çıkmaktadır.	Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö19, Ö30, Ö32, Ö50, Ö61	10
	Zorbalığa zorbalıkla karşılık vererek başa çıkmaktadır	Ö4, Ö10, Ö14, Ö20, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö34, Ö62	9
	Bilinçlendirme sayesinde başa çıkmaktadır	Ö18, Ö45, Ö49, Ö51, Ö52, Ö57	6
	Kararsızım	Ö5, Ö8, Ö16, Ö21, Ö24, Ö26, Ö39	7

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplara göre 6 kod oluşturulmuştur. 20 öğretmen “Başa çıkamamaktadır” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö6 “*Kararsız ve tepkisiz kalırlar*” ve Ö22 “*Çoğu zaman başa çıkamamaktadırlar.*” şeklinde cevap vermişlerdir. 11 öğretmen “Çevre Desteği ile Başa Çıkmaktadır” şeklinde yanıt vermişlerdir. Ö60 “*Özel eğitim öğrencileri sınıfta öğretmen desteği ile, okul dışında aile desteği ile akran zorbalığıyla başa çıkmaya çalışmaktadır.*”, 6 öğretmen “Bilinçlendirme sayesinde başa çıkmaktadır” şeklinde yanıt vermişlerdir. Ö49 “*Okuldaki herkes bilinçlendirilmelidir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. 9 öğretmen “Zorbalığa zorbalıkla karşılık vererek başa çıkmaktadır” Ö8 “*Zorbalığa sessiz kalanlar ve zorbalığa zorbalıkla karşılık verenler olarak ikiye ayırabiliriz.*”, 8 öğretmen “Hem zorbalığa zorbalıkla karşılık vererek hem sessiz kalarak başa çıkmaktadır”, Ö47 “*Anaokulunda bu tür durumlara denk gelmiyoruz. Fakat ilkökul sürecinde tepki gösteren öğrenciler oluyor, bazıları ise sessiz kalıyor.*”, 4 öğretmen ise “Kararsızım” olarak cevaplarını belirtmişlerdir.

3.1.5. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Uğramış Oldukları Akran Zorbalıklarını Önlemeye Yönelik Yapmış Oldukları Önerilere İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren çocukların uğramış oldukları akran zorbalıklarını önlemeye yönelik önerileriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu soruya düşüncelerini bir cümle halinde yazarak belirtmeleri beklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birbiri ile benzeyen ve tutarlı cevapları aynı tema içerisinde değerlendirilmek üzere toplanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan cevaplar ve frekansları Tablo 10’de gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Uğramış Oldukları Akran Zorbalıklarını Önlemeye Yönelik Yapmış Oldukları Önerilere İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Öğretmen Kod	f
Bilinçlendirme Çalışmaları	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö50, Ö51, Ö53, Ö54, Ö55, Ö57, Ö58, Ö59, Ö60.	38
Kaynaştırma Uygulamaları	Ö1, Ö3, Ö7, Ö17, Ö20, Ö23, Ö29, Ö35, Ö56, Ö62, Ö63.	11
Empati Çalışmaları	Ö8, Ö13, Ö27, Ö31, Ö49, Ö52, Ö61.	7

Okul/Aile İş birliği Çalışmaları	Ö19, Ö28, Ö30, Ö40, Ö44.	5
Gölge Öğretmen Desteği	Ö16, Ö25.	2

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplara göre 5 tema oluşturulmuştur. 38 öğretmen “Bilinçlendirme Çalışmaları”, Ö2 “Ailelerin çocukların farklılıkları hakkında iyi eğitmesi gerektiğini düşünüyorum.”, Ö5 “Bilgilendirici ve önleyici seminerler.” şeklinde yanıt vermişlerdir. 11 öğretmen “Kaynaştırma Uygulamaları”, 7 öğretmen “Empati Çalışmaları” Ö11 “Önce ailelerin gelişmesi ve empati becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Her anne baba çocuğunun aynasıdır. Çocuk ne ile büyürse onu öğrenir.”, 5 öğretmen “Okul/Aile İş birliği Çalışmaları” Ö17 “Özel eğitim gerektiren bireylerin doğru eğitimleri, doğru zamanda, doğru kişilerle çalışarak aile, okul iş birliği ile sosyal hayata katılma ve eğitim hakkını doğru almaya katkı sağlayacaktır.”, 2 öğretmen “Gölge Öğretmen Desteği” Ö14 “Gölge öğretmen veya düzenli özel eğitim”, ile özel eğitim gerektiren çocuklarının uğramış oldukları akran zorbalıklarını önlemeye yönelik önerilerini sunmuşlardır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, özel eğitim gerektiren öğrencilerin akran zorbalığı deneyimlerini özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenlere “Özel eğitim gerektiren çocuklar akran zorbalığına uğrarlar mı?” ve “Özel eğitim gerektiren çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha çok akran zorbalığına uğrarlar” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel eğitim gerektiren öğrencilerin akran zorbalığına uğradıklarını belirtmektedir. Alan yazındaki bulgular incelendiğinde, özel eğitim gerektiren öğrencilerin, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla zorbalığa uğradıkları belirtilmiştir. Bu zorbalıkların çoğu zaman tipik gelişim gösteren akranları (Gümüş Selek, Demir Küçükköşeler & Duran, 2022) tarafından gerçekleştirildiğini göstermektedir (Rose vd., 2012; Malecki vd., 2020). Bu bulgular ise çalışmanın bulguları ile (Terzioğlu, 2022) paralellik göstermektedir. Araştırmanın diğer bir etkileyici sonucu ise özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok kendileri gibi tanı almış akranları tarafından zorbalığa uğramadıkları yönündedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim gerektiren öğrencilerinin tanı almış akranları tarafından zorbalığa uğramadıkları yönündedir. Öğrencilerin akran zorbalığı yaşama ve mağduriyetlerini bildirme sıklığı arasında risk faktörlerine göre değişim görülmektedir. Terzioğlu’nun (2022) yapmış olduğu çalışma ile özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok kendileri gibi tanı almış akranları tarafından zorbalığa uğramadıkları bulgumuz paralellik göstermektedir. Genellikle öğretmenlerin belirtmiş olduğu durumlar arasında öğrencinin almış olduğu tanı türü ve şiddeti/derecesi öğrencilerin yaşadıkları zorbalığın türünün de değiştiği yönündedir. Bu bağlamda yapılan bir çalışmada Eroğlu ve Kılıç (2020) özel eğitim gerektiren çocuklar arasında zorbalık mağduriyeti ve suç işleme düzeylerini irdelenmişlerdir. Tüm yetersizliği olan gruplar arasında sınıf öğretmenlerinin yokluğunda kendi sınıf arkadaşlarından zorbalığa uğradıklarını ve çoğunlukla mağduriyet yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tüzün-Bayram (2022) ilköğretim kaynaştırma sınıfında eğitimine devam eden OSB’li çocukların ailelerinin, çocuklarının okulda karşılaştıkları akran zorbalık durumlarını ve zorbalık türlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları OSB tanılı çocukların aldıkları kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığına maruz kaldığını ve akran zorbalığının önlenemediği sonucuna ulaşmıştır. OSB’li çocukların okul ve sınıf ortamlarında akran kabullerinin düşük olması ile sınıf ortamında dışlanmaları söz konusu olması çocukların akran zorbalığına uğramalarında temel bir etken olarak görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın bir diğer bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda öğretmen görüşleri, özel eğitim gerektiren öğrencilerinin uğradıkları akran zorbalıkları sınıf seviyesi arttıkça zorbalığa uğrama oranlarının arttığı yönündedir. Ayrıca, yaşanan zorbalık olaylarının ilköğretim düzeyinde daha sık görüldüğü, ortaöğretim ve sonraki aşamalarda toplumsal bilincin artmasıyla

zorba davranışların azaldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Aydar (2019) yaptığı çalışmada ortaokul özellikle 6. sınıf seviyesinde akran zorbalığının yoğun olduğuna işaret etmiştir.

Araştırmanın diğer bir sorunsalı ise “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşamış oldukları “akran zorbalıkları aldıkları tanı kategorisine” göre farklılaşmaktadır*” olarak belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğramış oldukları zorbalığın aldıkları tanı kategorisine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Gümüş Selek, Demir Küçükköşeler ve Duran (2022) tarafından yapılan derleme çalışmasında öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler (kaynaştırma veya kaynak oda ortamlarında yararlanan özel eğitim gerektiren öğrenciler), tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek oranlarda mağdur edilmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, dikkat eksikliği bozukluğu olan çocuklarda zorbalık mağduriyeti riskinin yüksek olduğunu göstermektedir (Sarı & Pürsün, 2019; Malecki vd., 2020; Berchiatti vd., 2021). Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetersizlik düzeyleri, olumsuz aktarımlar ve akranları tarafından dışlanmasının bir sonucu olarak sosyal becerilerin öğrenimlerinde veya kullanımında güçlükler yaşamalarının (Özdemir, 2020) zorbalığa uğramalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel eğitim gerektiren öğrencilerin uğramış oldukları zorbalığın cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Hartley ve diğerleri, (2015) özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşadığı akran zorbalığının cinsiyete göre değiştiği ve kız öğrencilere daha fazla zorbalık yapıldığı, özellikle sözel zorbalığın kızlara ve fiziksel zorbalığın erkek öğrencilere daha fazla uygulandığı görülmektedir. Araştırmalar yetersizliğe sahip olmanın bir risk faktörü olduğuna dair görünse de çok az sayıda araştırma yaş, sosyoekonomik durum veya cinsiyet gibi diğer risk faktörlerinin yetersizlik durumunun zorba rol davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir (Malecki vd., 2020). Bu farklılığın erkek öğrenciler arasında liderlik kurma, arkadaşları arasında üstünlük çabası ve takdir görüp beğeni kazanma arzusunun zorba davranışları da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Andreou, Vlachou ve Didaskalou (2013) yapmış oldukları çalışmada zorbalık ve yetersizlik durumu ile cinsiyet durumu arasında önemli farklılıklar tespit etmişlerdir. Kızların sosyal dışlanma oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiş, sosyal dışlanmanın ise özel eğitim gerektiren çocuklarda daha yüksek orana sahip olduğu görülmüştür. Alan yazında çıkan sonuçlar araştırmamızın diğer bir bulgusu ile eşleşmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerinin uğradıkları akran zorbalıklarının “türü” (Fiziksel Zorbalık, Sözel Zorbalık, İlişkisel Zorbalık, Cinsel Zorbalık, Siber Zorbalık) cinsiyetlerine göre farklılaştığı yönündedir. Böylelikle çalışmanın iç tutarlılığı da bu bulguyla sağlanmıştır.

Öğretmenlere “*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin akran zorbalığına katılma durumlarını düşündüğünüzde “en çok hangi rolde”, “en çok hangi tür akran zorbalığı kurbanı olduğunu” ve “en çok hangi akran zorbalığını yaptığını” gözlemlediniz*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu “Fiziksel Zorbalık”, “Sözel Zorbalık”, “İlişkisel Zorbalık”, “Cinsel Zorbalık” ve “Siber Zorbalık” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok “Sözel Zorbalık” ve “Fiziksel Zorbalık” rolü, kurbanı ve zorbalık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. En az ise “İlişkisel Zorbalık” ve “Cinsel Zorbalık” rolü, kurbanı ve zorbalık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu Chan, Ryan, Fung, Gerstein ve Kinsey (2018) yapmış oldukları çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin en fazla maruz kaldığı zorbalık türünün sözel zorbalık olduğunu ikinci olarak da fiziksel zorbalığın takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin zorbalığa uğrama yüzdesi tipik gelişim gösteren öğrencilerden fazla bulunmuştur. Yılmaz ve Malkoç (2020) yaptıkları araştırma zorbalık türleri konusunda en sık uygulanan zorbalığın sırasıyla sözel zorbalık, sosyal zorbalık ve fiziksel zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalara göre ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre okulda en

fazla karşı karşıya geldikleri akran zorbalığı türlerinin fiziksel ve sözel zorbalık (Özkan ve Çiftçi, 2010; Swearer ve ark, 2012; Çarkıt ve Bacanlı, 2020) olduğu ortaya konulmuştur. Alan yazında yapılan erkek öğrencilerin fiziksel zorbalığa maruz kalma olasılığının daha fazla olduğu; kız öğrencilerin genellikle ortaokulda sözlü akran zorbalığına uğrama olasılığının daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Sözel zorbalık olarak alay etme, incitici sözler söyleme, hakaret etme, küçümseme, dışlama ve görmezden gelme şeklinde gerçekleşmektedir (Rose ve ark, 2012; Çubukçu ve Dönmez, 2012; Sivrikaya ve Eldeniz-Çetin, 2023). Stockdale ve arkadaşları (2002)'nin ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde zorbalık türlerinin yaygınlığını belirlemek için yaptıkları çalışmada, fiziksel ve sözel zorba davranışların daha yaygın yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere “Özel eğitim gerektiren öğrenciler sizce en çok hangi sınıf düzeyinde akran zorbalığına uğramaktadır” ve “Özel eğitim gerektiren öğrenciler sizce en çok hangi sınıf düzeyinde “akranlarına zorbalık” yapmaktadır” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerden bu maddeye “Okulöncesi”, “İlköğretim”, “Ortaöğretim” ve “Lise” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok “İlköğretim” ve “Ortaöğretim” düzeylerinde akran zorbalığına uğramakta ve akran zorbalığı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. En az ise “Okulöncesi” ve “Lise” düzeylerinde akran zorbalığına uğramakta ve akran zorbalığı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Oğur (2010) yaptığı araştırmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin zorbalık eğilimlerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Sınıf değişkenine göre farklılığın genel olarak sekizinci sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. ABD’de gerçekleştirilen bir çalışmada, okula devam eden Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocukların %57’sinin haftada en az bir kez zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir (Becker ve ark., 2017). Bu bulgular, çocuk ve ergenlerde zorbalık ile DEHB arasında doğrudan bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Becker ve ark., 2017; Twyman ve ark., 2010; Unnever & Cornell, 2003). Terzioğlu (2022) yapmış olduğu çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerin akran zorbalığına en çok maruz kaldığı ortamlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim gerektiren öğrencilerin en çok “Okul/Kurum Bahçesinde” ve “Okul/Kurum Koridorlarında”, en az ise “Sınıf İçerisinde Ders Esnasında” ve “Kantinde”, zorbalığı maruz kaldıklarını belirtmiştir. Yılmaz ve Malkoç’un (2020) yaptığı çalışma ile çalışmamızın bu bulgusu paralellik göstermektedir. Yaptıkları çalışmada en çok akran zorbalığının gözlemlendiği ortamlar okul bahçesinde “öğrencilere lakap takılması” ve “teneffüslerde sınıf içerisinde” görüldüğü belirtilmiştir. Andreou ve diğerleri (2015) yapmış oldukları çalışmada akran zorbalığının en fazla gözlemlendiği yerler arasında okul bahçesindeki oyun alanları, sınıf içerisinde ve koridorlarda olduğu belirtilmiştir. Sık sık tekrarlanan zorbalık davranışlarıyla başa çıkmak zorunda kalan öğrencilerin, derslere odaklanmak yerine bu durumdan kurtulma çabaları, konsantre olamama ve okul performanslarının düşüklüğü gibi sorunlara neden olabilmektedir (Card ve Hodges, 2008). Bu durumun ise öğrencilerin akademik başarısızlık yaşayabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, özel eğitim gerektiren öğrencilerin yaşadıkları akran zorbalıklarını önlemek ve azaltmak için bilinçlendirme çalışmalarının artırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Özellikle tipik gelişim gösteren birey ve ebeveynlerinin akran zorbalığı ve özel eğitim konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda, bu bilgilendirmenin sadece öğrenci ve ailelerle sınırlı kalmaması, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin de özel eğitim gerektiren öğrencilere ilişkin bilgi sahibi olmalarının ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinin zorba davranışları engelleyebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bilgilendirme çalışmalarının yanı sıra kaynaştırma uygulamaları, gölge öğretmen desteği ve empati çalışmalarının da özel eğitimde akran zorbalığını önlemeye yardımcı olabileceğini düşünmektedirler. Leff, (2007) ebeveynlerin çocuklarının karşılaştığı akran zorbalığı konusunda okulları bilgilendirmesi ve zorbalığın çözümüne yönelik iş birliği içerisinde olması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle genel eğitim sınıflarında eğitime başlamadan önce öğretmenlerin tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik özel eğitim gerektiren

öğrencilerin özelliklerini tanıtan bilgilendirme çalışmaları yapılarak akran zorbalığının önüne geçilmesi sağlanabilir.

Sonuç olarak özel eğitimde akran zorbalığını önlemek için çeşitli stratejiler ve yaklaşımlar kullanılabilir. Bu stratejiler, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerin geliştirilmesi, duyarlı bir öğretmen yaklaşımı, eğitimde farkındalığın artırılması ve güvenli bir öğrenme ortamının sağlanması gibi unsurları içerebilir. Öğretmenler, özel eğitimde akran zorbalığına karşı duyarlı olmalı ve öğrencileri düzenli olarak gözlemleyerek potansiyel sorunları erken aşamada tespit etmelidir. Öğrencilere rehberlik etme ve destek sağlama konusunda önemli bir rol oynamalıdır. Ailelerle iş birliği, özel eğitimde akran zorbalığını önleme çabalarında kritik bir faktördür. Aileler, çocuklarının sosyal ilişkilerini anlamak ve okul ile iş birliği içinde çözümler bulmak için düzenli iletişimde bulunmalıdır. Okullar, özel eğitimde akran zorbalığına karşı spesifik programlar ve eğitim oturumları düzenleyebilir. Bu programlar, öğrencilere zorbalığı tanıma, önleme ve nasıl raporlama yapacakları konularında bilgi sağlayabilir. Özel eğitim programları, öğrencilere sosyal beceriler kazandırmaya odaklanmalıdır. İletişim, empati, problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir.

Öneriler

- Okullarda, akran zorbalığını önlemek amacıyla tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik akran zorbalığını önleyici güçlendirme programlarının uygulanması önerilmektedir.
- Özel eğitim gerektiren öğrencilerin maruz kaldığı akran zorbalığını engellemek için, özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirici eğitim programlarının okullarda uygulanması önerilmektedir.
- Okullarda, özel eğitim gerektiren öğrencilerin maruz kaldığı akran zorbalığına karşı ebeveynlerin ve sınıf öğretmenlerinin iletişim ve iş birliğinin artırılması önerilmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının akran zorbalığına maruz kalmamaları için alınan tedbirler konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenlere problem davranışları önlemeye yönelik belirlenecek işlevsel stratejiler hakkında eğitimler verilmesi önerilmektedir.
- Okullarda özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik zorbalığın önlenmesine yönelik olarak öğretmenlere çocukların yaş dönemlerine göre gelişim özelliklerine yönelik eğitimler verilmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda anne-baba görüşleri de ele alınabilir.
- Benzer araştırmaların sadece çocuklar ile sınırlı kalmaması adına yetişkinlik döneminde olan bireyler için de yapılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Sakarya Yayıncılık, Sakarya*, 226, 103-118.
- Andreou, E., Didaskalou, E., Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4) 235-246. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12028>
- Ataseven, B. (2012). *Sosyal Bilimlerde Veri Kalitesi ve Ölçüm Teknikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.

- Atik, G., & Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.
- Becker, S. P., Mehari, K. R., Langberg, J. M., & Evans, S. W. (2017). Rates of peer victimization in young adolescents with ADHD and associations with internalizing symptoms and self-esteem. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 201-214.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Riberia, L. B., & Longobardi, C. (2021). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: the role of the students-teacher relationship quality and students' social status in the peer group. *Child & Youth Care Forum*, 51, 515-537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- Bondü, R., Rothmund, T., & Gollwitzer, M. (2016). Mutual long-term effects of school bullying, victimization, and justice sensitivity in adolescents. *Journal of Adolescence*, 48, 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.007>
- Busher, H., & James, N. (2012). The ethical framework of research practice. *Research Methods in Educational Leadership & Management*, 90-104.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266-277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Card, N.A., & Hodges, E.V.E. (2008). Peer Victimization among School-Children: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451-461. <https://doi.org/10.1037/a0012769>
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Chan, K.L., Lo, C.K.M., Ip, P. (2018). associating disabilities, school environments, and child victimization. *Child Abuse and Neglect*, 83, 21- 30. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.001>
- Cincioğlu, Ş. (2023). *Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Zorbalığı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16693/173508>
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *Uluslararası Toplum Çalışmaları Dergisi*, 10(15), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- Çınkır, Ş., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 37-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10325/126591>
- Elliot, M. (1997). *101 Ways of Dealing with Bullying*. Hodder Childrens's Book.
- Ergün, D. (2011). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.

- Eroğlu, M., & Kılıç, B. G. (2020). Peer Bullying among Children with Autism Spectrum Disorder in Formal Education Settings: Data From Turekey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101572>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(2), 511-537.
- Gümüş Selek, F., Demir Küçükköşeler, A., & Duran, B. (2022). 0-18 Yaş Arası Öğrenciler ve Özel Eğitim Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Kısa Bir Bakış. 5. *Elmis Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, Konya.
- Hartley, M.T., Bauman, S., Nixon, C.L., Davis, S. (2015). Comperative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty year's research on peer victimization and psychosocial maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 141-172. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77095>
- Leff, S.S. (2007). Bullying and peer victimization at school: considerations and future directions, *School Psychological Review*, 36, 406-412. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087931>
- Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157-165. <https://doi.org/10.1080/09687590025829>
- Longmore, P. K., & Umansky, L. (Eds.). (2001). *The new disability history: American perspectives* (Vol. 6). NYU Press.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., ve Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology*, 78, 115- 132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage Publishing. Meyer, W. J. (1984). *Concepts of mathematical modelling*. McGraw-Hill.
- Oğur, M. E. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerine Yönelik Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen. *Noruega*, 2, 1-23.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf03172807>
- Özdemir, Ş.A. (2020). *Kaynaştırma Modeli ile Eğitilen Zihin Engelli Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özgöker, S., & Gürşimşek, A. I. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 857-874. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373642>
- Özkan, Y., & Çiftçi, E.G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90762>

- Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-147. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliot, J. (2012). Bullying and victimization among students in special education and general education curriculum. *Exceptionality Educational International*, 21(3), 2-14. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679>
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 731-768. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.500742>
- Shelley, D., & Craig, W. M. (2010). Attributions and coping styles in reducing victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 84-100. <https://doi.org/10.1177/0829573509357067>
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>
- Singh, R., & Hooda, R. S. (2019). School bullying: A psychological review. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 7(4), 729-731.
- Sivrikaya, T., & Eldeniz-Çetin, M. (2023). Kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma durumlarının ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Journal of Education for Life*, 37(1), 232-252. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371532>
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Stockdale, M.S., Hangaduambo, S. Duys, D., Larson, K. & Sarvela, P.D. (2002). Rural elementary students', parents' and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), 266-277. <https://doi.org/10.5993/AJHB.26.4.3>
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., Frerichs, L. J. (2012). Understanding bullying dynamic among students in special and general education, *Journal of School Psychology*, 50, 503-520. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>
- Terzioğlu, N. K. (2022). Özel Eğitimde Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 64-90. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0123>
- Tüzün-Bayram, F. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan İlköğretim Çağındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorbalıklara İlişkin Ebeveyn Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.
- Ünal, Z. H. (2019). Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Van Roekel, E., Scholte, R.H.J. & Didden, R. (2010). Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal Autism Dev Disord* 40, 63-73 <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>

Walsh, M. (2001). *Research madereal: A guide for students*. Nelson Thornes.

Yıkılmış, M. S. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O., & Destegüloğlu, B. (2020). Violence Reflected in Children's Books. *Elementary Education Online*, 18(3), 1099-1099. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610732>

Yılmaz, Z. H., & Malkoç, A. (2020). Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 92-111. <https://doi.org/10.24315/tred.540609>

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Araştırmaya yönelik etik kurul onayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi tarafından 02.06.2023 tarihli EKK22-23/015/006 numaralı alınmıştır.

Araştırmacı Katkısı: Yazarlar eşit oranda çalışmaya katkıda bulunmuşlardır.

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERE TARİHSEL EMPATİ BECERİSİ
KAZANDIRMA DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA ***

Ayşe SEYHAN**

ÖZET

Tarihsel empati, geçmişte yaşamış bir figürün deneyimlerini anlama, duygusal olarak deneyimleme ve bağlamsallaştırma yeteneğini ifade eder. Bu beceri, geçmişin daha derin bir düzeyde içselleştirilmesine ve bir bağlama oturtulmasına olanak tanıdığı için tarih öğretiminde büyük bir öneme sahiptir. Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel empati tanımlarını belirlemek ve öğrencilere tarihsel empati kazandırma sürecindeki deneyimleri doğrultusunda görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak kurgulanmıştır. Çalışma grubu 12 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin tarihsel empati tanımlarının bu becerinin tüm yönlerini kapsamadığını ve tanımlarının parça parça olduğunu göstermektedir. Tarihsel empati, öğrencilere tarihi olayları tarafsız bir şekilde değerlendirmeyi ve objektif bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlayan bir beceri olarak vurgulanmıştır. Öğretmenler, tarihsel empatinin daha çok kültür ve miras, bilim, teknoloji ve toplum ile küresel bağlantılar gibi öğrenme alanlarında yer aldığını belirtmiştir. Tarihsel empati becerisini geliştirmek için çeşitli yöntemler ve etkinlikler uyguladıklarını ifade etmiştir. Ancak, tarihsel empati geliştirme sürecini olumsuz etkileyen faktörler arasında zaman ve kaynak sınırlamaları, materyal eksikliği ve yetersiz kitap içerikleri gibi zorlukların olduğunu da dile getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel Empati, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Beceri, Öğretmen Görüşü**A STUDY ON SOCIAL STUDIES TEACHERS' EXPERIENCES IN INSTILLING HISTORICAL
EMPATHY SKILLS IN STUDENTS****ABSTRACT**

Historical empathy entails the ability to comprehend, emotionally experience, and contextualize the experiences of a figure from the past. This skill holds profound importance in history education as it allows for a deeper internalization of the past and its placement within a context. This research aims to identify social studies teachers' definitions of historical empathy and to present their views derived from experiences in imparting historical empathy to students. The study was structured according to the phenomenological pattern of qualitative research methods. The study group comprised 12 teachers. Data for the research were collected in written form through a semi-structured interview form. The acquired data were assessed through content analysis. The research findings indicate that teachers' definitions of historical empathy do not encompass all facets of this skill and are fragmented. Historical empathy emerges as a skill aimed at enabling students to impartially assess historical events and cultivate an objective perspective. Teachers emphasized that historical empathy predominantly resides in learning domains such as culture and heritage, science, technology, societal connections, and global contexts. They expressed utilizing various methods and activities to enhance historical empathy skills. Nevertheless, they candidly acknowledged impediments to this developmental process, citing constraints related to time and resources, scarcity of materials, and inadequacies in book content.

Key Words: Historical Empathy, Social Studies Teachers, Skill, Teacher Perspective

* Bu makale 6-8 Eylül 2023 tarihlerinde Sakarya'da gerçekleştirilen ISHE 2023 IX International Symposium On History Education Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. Rize.ayse.seyhan@erdogan.edt.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-1741-4878>

1. GİRİŞ

Empati, bir bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakma yeteneğini ifade eder. Bu süreçte birey karşısındaki kişinin duygu, düşünce ve deneyimlerini doğru bir şekilde anlama, hissetme ve iletişim kurma becerisi geliştirir (Dökmen 2016:135). Empati, temel olarak duygudaşlık anlamına gelir (Yılmaz ve Koca, 2012: 858). Tarihsel empati ise, empati teriminden farklı bir anlama sahiptir. Tarih disiplini, kendine özgü bir felsefe ve bilgi yapısı ile farklı bir düşünme tarzını gerektirir. Bu düşünme tarzı tarihsel düşünme veya tarihsel düşünme becerileri olarak adlandırılır (Dilek, 2007: 5). Tarihinin, tarihi anlamak için geçmiş dönemlerde ve farklı coğrafyalarda yaşamış insanların dünyayı nasıl gördüklerini anlama gerekliliği bulunmaktadır. Tarih bilincinin oluşturulması, önceki nesillerin düşünce tarzını anlama yeteneği ile yakından ilişkilidir. Bu yeteneği geliştirmek için, tarihçilere has araştırma becerilerine sahip olmak gerekmektedir (Karabağ, 2016). Tarihsel empati, günümüzün perspektifini ve değer yargılarını dikkate almadan geçmişini kendi bağlamı içinde anlama ve değerlendirme yeteneğidir (Yılmaz ve Koca, 2012:857). Başka bir deyişle, tarihsel empati, geçmişte yaşamış sıradan insanların veya yüksek sosyal statüye sahip bireylerin; inançları, yaşam görüşleri, değerleri, düşünce süreçleri, hedefleri ve bunları gerçekleştirmek için izledikleri yolun, onların koşullarını ve durumlarını göz önünde bulundurularak anlaşılmasıdır (Barton ve Levstik, 1996:36; Lee ve Ashby, 2001:47). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, empati ve tarihsel empati arasında belirgin farklar bulunmaktadır.

Empati, bireyin şu anki koşullar ve bakış açısıyla bir durumu anlamaya yönelik çabasını temsil eder; ancak tarihsel empati, geçmişini o dönemin koşulları ve bakış açısıyla değerlendirme amacını taşır. Bu iki kavram arasındaki ayrımı net bir şekilde anlamak önemlidir. Bugünkü bakış açısıyla yaklaşım uygulandığında, öğrencilere tarihsel empati değil, sadece empati yaptırılmış olmaktadır. Tarih, geçmişini ve gelişimi içerisinde incelenirken tarihsel empatiye ihtiyaç duyar. Tarih derslerinin sadece tarihsel kişiliklerin adlarının ve tarihlerin ezberlenmesine dayalı bir yaklaşım, öğrencilerin tarih derslerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Tarihsel empati, sadece kopuk tarihsel bilgilerin veya kronolojilerin ezberlenmesi değil, asıl olarak geçmişte yaşamış insanların düşünce tarzlarını ve eylemlerini anlamayı gerektirir. Bu sayede öğrenciler, geçmişle bugünü bağdaştırma becerilerini geliştirebilirler, aynı zamanda tarih konularına olan ilgilerini artırabilirler (Yılmaz, 2011:13). Lee ve Ashby (2001), tarihsel empatiyi, olaylar arasındaki ilişkileri, başkalarının inançlarını, değerlerini ve duygularını etkili bir şekilde anlayabilme yeteneği olarak tanımlar. Dilek (2007), geçmişini anlamak, eksik delillerle başa çıkmak, belirsizlikleri gidermek için tarihsel düş gücü veya imgelem yeteneğini kullanmanın bir formu olarak tarihsel empatiyi işaret etmiştir. Tarihsel empati, tarihsel kanıtları inceledikten sonra ortaya çıkan eksiklikleri empati kullanarak doldurmayı ifade eder.

Araştırmacılar arasında tarihsel empatinin bilişsel, duyuşsal veya hem bilişsel hem de duyuşsal olup olmadığı konusu tartışmalıdır (Kaya, 2011:18). Tarihsel empatinin bilişsel yönü, kişinin geçmişteki olayları ve dönemleri mantıklı bir şekilde değerlendirmesidir. Bu süreç, tarihsel belgeleri okuma, tarihsel olayların neden-sonuç ilişkilerini çözme ve tarihsel bağlamları anlamayı içermektedir. Birey, tarihsel olayları objektif bir şekilde inceleyerek farklı bakış açılarını göz önünde bulundurabilir (Foster, 1999:18-19; Lee ve Ashby, 2001:47; Yeager ve Foster, 2001:16; Bryant ve Clark, 2006:1048; Levesque 2008:166). Bilişsel yaklaşımı savunanlar, tarihsel empatinin asıl amacının, tarih disiplininin yöntemlerini kullanarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek olduğuna inanmaktadır. Bu düşünce çerçevesinde, duygusal katılımın aşırı vurgulanmasının empatiyi olumsuz etkilediği ve duygusal katılımın yerine sürecin daha önemli olduğu düşünülmektedir. Yani, tarihsel empati sadece duygusal katılımı içermeyip, aynı zamanda öğrencilerin tarih olaylarını anlama, analiz etme ve yorumlama sürecine odaklanmalıdır. Bilişsel yaklaşım, duyguların sadece hissedilmesi ve anlaşılmasının ötesine geçilmesi gerektiğini savunur, bu da duygusal katılımın tam anlamıyla

benimsenmesini zorunlu kılmaz (Bryant ve Clark, 2006:1042; Levesque, 2008:166). Empatinin duygusal yönü, karşıdaki kişinin duygularını sezgisel bir şekilde anlama yeteneği olarak öne çıkar (Gibson, 2016:3).

2000'li yılların başlarından itibaren, bilim insanlarının tarihsel empatiyi tarihsel araştırmanın yanı sıra çeşitli duygulara, hislere ve ilişkilere de yer veren bir bilişsel-duygusal süreç olarak kavramsallaştırdığı yeni bir eğilim ortaya çıkmıştır (Kohlmeier, 2006:37; Endacott, 2010:3; Endacott ve Brooks, 2013:42). Bu araştırmalarda tarihsel empati bilişsel-duygusal bir süreç olarak yeniden kavramsallaştırılıp, yalnızca tarihsel düşünme yeteneğiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sorumlu ve duyarlı vatandaşların gelişimine de katkı sağlayan yaklaşım olarak sunulmuştur. Bilişsel bir süreç olarak ele alındığı araştırmalarda tarihsel empatinin genellikle perspektif almayı vurguladığı belirtilmektedir (Endacott, 2010:3). Perspektif almanın, araştırmacılar arasında tarihsel empati ile sıkça özdeşleştirildiği ve tarihsel empatinin duygusal boyutunun genellikle göz ardı edildiğine dikkat çekilmektedir. Tarihsel empatinin amacı, karşıdakinin duygularını hissetmek değil, duygularını anlamaktır. Tarihsel empatinin duygusal yönü, geçmişte yaşanan olayları ve deneyimleri duygusal olarak anlama yeteneğiyle ilgilidir. Bu süreç, bireyin tarihi figürlerin veya dönemlerin yaşadığı duygusal deneyimleri anlamasını içerir (Endacott ve Brooks, 2013:43).

Lee (1984:40) empatinin tarihin temelini oluşturduğuna ve empati olmadan tarihin anlaşılamayacağına dikkat çekerken, Foster (1999:20) tarihsel empatiyi, öğrencinin geçmişte yaşamış insanların eylemlerini anlama ve açıklama sürecinde sezgisel bir yaklaşım olarak görür. Tarihçilerin veya öğrencilerin farklı zamanlarda ve farklı yerlerde yaşamış kişilerin yerine geçemeyeceğini belirtir ve tarihsel empatinin bilişsel yönünü vurgular. Peter Seixas tarihsel düşünme çerçevesinde “tarihsel empati” terimi yerine tarihsel empatiyle ilgili süreçleri “tarihsel perspektifler” ve “etik boyut” olarak iki ayrı terim altında ele almıştır (Seixas ve Morton, 2013; Seixas, 2017:67). Endacott ve Brooks (2013:43-45), tarihsel empatinin sadece tarihsel bağlam ve perspektif alma olarak bilişsel boyutlarına değil, aynı zamanda duygusal yönüne de yer veren yeni bir tarihsel empati modeli sunmuştur. Bu üç unsurun bir araya gelmesinin daha güçlü ve bütünsel bir tarihsel empati deneyimi sağlayacağını öne sürmüştür. Bu model üç temel yapı sunar:

1. Tarihsel Bağlamsallaştırma: İncelenen dönemin, olayın sosyal, siyasal ve kültürel normlarını derinlemesine anlamak ve bu normların onların deneyimlerine, eylemlerine nasıl etki ettiğini belirlemektir.
2. Perspektif Alma: İncelenen tarihsel olayı veya durumu daha iyi anlamak için ilgili kişinin yaşadığı deneyimleri, prensipleri, içinde bulunduğu koşulları, tutumları ve inançlarını anlamaktır.
3. Duyuşsal Bağlantı: Kişinin farklı yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak tarihsel figürlerin duygusal tepkilerinin deneyimlerine, eylemlerine veya içinde buldukları duruma nasıl etki ettiğini değerlendirmektir.

Başlangıçta, tarihsel empatinin temel amacı, disiplin yöntemlerinin kullanılmasıyla öğrencilerin tarihsel anlayışlarını geliştirmek olarak savunuldu (Field, 2001; Barton ve Levstik, 2004). Foster ve Yeager (1998:3), tarihsel empatinin, tarihsel kanıtların incelenmesi ve “bilinenlerle tarihten çıkarılabilecekler arasındaki boşluğu doldurmaya çalışan yaratıcı becerileri” gerektirdiğini belirtmiştir. Yeager ve Foster (2001:16) tarafından önerilen tarihsel empati süreci dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Temel Bilgi Edinme: İlk olarak, öğrencilere incelenecek tarihsel olay hakkında temel bilgi sağlanmalıdır; çünkü olay ve dönemin özellikleri veya şartları hakkında bilgi sahibi olmadan, öğrencilerin empati kurması zordur.
2. Tarihsel Bağlama Göre Değerlendirme: İkinci aşamada, öğrencilerin tarihsel olayı, o dönemin şartlarına göre değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Olay bugünkü perspektiften değil, yaşandığı dönemin koşulları ve değerleri çerçevesinde ele alınmalıdır.
3. Tarihsel Kalıntıların Değerlendirilmesi: Üçüncü adımda, öğrencilerin tarihsel kalıntılar ve kanıtlar üzerinde çalışması temin edilmelidir; bu sayede öğrenciler o döneme ait somut kanıtların önemini anlarlar.

4. Tarihsel Kanıtlara Dayalı Empati: Son aşamada ise öğrenciler, tarihsel kanıtlara dayanarak, ele alınan tarihsel dönemde yaşayan kişilerin düşünce ve hislerini anlamaya çalışırlar.

Tarihsel empati kazanmanın birçok faydası literatürde açıklanmıştır. Geçmişteki insanların eylemlerini anlamak, öğrencilere bugün anlamsız görünen davranışları anlama yeteneği kazandırırken, aynı zamanda diğer insanların şu anki bakış açılarının kendi özel bağlamları ve deneyimleri içinde nasıl anlamlı olabileceğini de fark etmelerini sağlar. Tarihsel empati, öğrencilere geçmiş ve günümüzde farklı bakış açılarını değerlendirmeleri ve daha açık fikirli vatandaşlar olmalarına katkıda bulunmak için bir araç olarak kullanılabilir (Endacott ve Brooks, 2013:43). Öğrencilere sadece çeşitli bakış açıları öğretmek yetmez; aynı zamanda kendi değerlerini, tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını gözden geçirme ve geliştirme becerisi de kazandırılmalıdır. Öğrenciler, kanıtları incelemeye ve geçmiş ile şimdiki bağlamları düşünmeye yönlendirildiklerinde, tarihsel düşünme becerilerini geliştirirler ve eleştirel düşünce yeteneklerine sahip olurlar. Bilinçli bir tarihsel hayal gücü kullanmak, kanıtlardaki eksiklikleri doldurarak öğrencilere farklı bakış açılarını, özellikle de dışlanmış grupların bakış açılarını düşünmelerini sağlar. Bu çeşitli tarihsel perspektifleri bilişsel-duygusal bir yaklaşımla anlamak, günümüzde çoklu bakış açılarına açık bir fikir geliştirme yeteneğini teşvik edebilir (Barton ve Levstik, 2004:228; Seixas, 2012:871; Endacott ve Brooks, 2013:43). Geçmişle günümüz arasındaki bağlantıları kurma becerisi kazandırmak, öğrencilere geçmişteki insanların karşılaştığı karmaşıklığı ve başkalarının iyiliği için hareket etme gerekliliğini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Tarihsel empatinin, eğitim literatüründe bahsedilen bir diğer amacı da çoklu bakış açısını geliştirmektir (Barton ve Levstik, 2004:228; Endacott ve Brooks, 2013:43).

Tarihsel empati becerisi, öğrencinin genel empati yeteneğini geliştirir. Bu sayede öğrenci, çevresiyle daha etkili iletişim kurabilir, sosyal uyumunu artırabilir ve daha sağlıklı ilişkiler kurma becerisi kazanabilir. Başkalarının bakış açısını anlama ve önemseme yeteneği, sadece tarihle sınırlı kalmayıp günlük yaşamda diğer insanlarla etkileşimde bulunurken de kritik öneme sahiptir. Tarihsel empati, öğrencilere empati ile sempati arasındaki ayrımı vurgulayarak olumsuz durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur. Ayrıca, tarihsel empati öğrencilere olaylar arasında bağlantılar kurma ve yorumlama becerisi kazandırarak kişisel deneyimlerine katkı sağlar. Böylece kimlik gelişimlerine destek olur (Dulberg, 2002:13-16; Bartelds, Savenije ve Van Boxtel, 2020:539). Öğrenciler, tarihsel empati kullanarak tarihi olaylarla kişisel bağ kurarlar, bu da tarihi daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Tarih dersleri öğrenciler için daha çekici hale gelir (Elbay, 2022:230). Tarihsel empati ile kurulan bağlar, geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olarak öğrencilerin tarihsel bakış açılarını etik yargılarla birleştirmelerine imkan sağlar. Bu şekilde tarihsel bilinçleri daha derinleşir ve öğrenciler, tarih konularını öğrenmeye daha fazla istekli olur. Aynı zamanda toplumsal değişimi etkileyen kararlara katılan vatandaşlar olarak yetişmelerine destek olur (Barton, 2012:140-141). Tarihsel empatinin duygusal boyutu, eğitimde çoğulcu demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimini kolaylaştırmak için önemli bir araçtır (Cunningham, 2003:262).

Tarihsel empati yaklaşımıyla ilgili yapılan araştırmalarda, bu yaklaşımın bazı sınırlılıklarının olduğu belirtilmektedir. Tarihsel empatinin uygulanamayacağı yönündeki bazı görüşler, genellikle iki temel yaklaşım etrafında şekillenmektedir. Birinci yaklaşım, günümüzdeki insanların geçmişte yaşamış insanlarla ortak özelliklere sahip olduğunu iddia ederken, ikinci yaklaşım günümüz ve geçmiş insanların arasındaki temel farklara vurgu yapar (Yılmaz, 2011:22-23). Aldrich (1991:8) tarafından öne sürülen bir bakış açısına göre, tarihçiler, geçmişini doğru bir şekilde değerlendirmek ve yorumlamak için kanıtları incelemelidirler. Bu yaklaşım, tarihsel empatinin yalnızca uzman tarihçiler tarafından başarıyla gerçekleştirilebileceği fikrini ortaya koymaktadır (Karabağ, 2016:67). Ayrıca tarihsel empatinin, bazen geçmişteki zorlayıcı ve travmatik olaylarla ilişkilendirilmiş bilgiler içerebileceği ve bu durumun, bireyin mevcut bakış açısını sorgulama yeteneğini olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir. (Harris, 2016:23; Fox, 2023:245-246; Karn, 2023:85-86).

Tarihsel empatinin okullarda uygulanmasını engelleyen en önemli faktörlerden biri, tarihsel düşünme becerilerinin ve özellikle tarihsel empatinin sosyal bilgiler dersi müfredatında resmi olarak yer almamasıdır (Şahin ve Aktın, 2022:233). Araştırmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren tarihsel düşünmeyi öğrenebileceğini vurgulamakta ve bu becerinin ilerleyen yaşlarda kazanılmasının daha zor olabileceğine işaret etmektedir (Field, 2001; Barton ve Levstik, 2004). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrudan tarihsel empatiye yer vermese de, bu yeteneği geliştirmeye yönelik bilgiler, hedefler, içerikler ve dikkate alınması gereken unsurlar içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Öğretmenlerin tarihsel empati yaklaşımını etkili bir şekilde uygulamalarını sağlamak için aşmaları gereken temel engel, bu yaklaşıma dair yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Özellikle öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında tarihsel empati konusunda eğitilmeleri önem taşır. Yapılan araştırmalar, birçok sosyal bilgiler öğretmeninin tarihsel empatiye yönelik eğitim eksikliği yaşadığını ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2011:24). Bu durum, öğretmenin etkili bir uygulama gerçekleştirememesine ve zaman kaybetmesine yol açabilir. Bu durum, öğretmenin etkili bir uygulama gerçekleştirememesine ve zaman kaybetmesine yol açabilir. Ayrıca, empati ve sempati kavramlarını tam anlayamamış öğretmenlerin bu konuda sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir. Tarihsel empati yaklaşımının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen eğitimi önemlidir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel empati tanımlarını belirlemek tarihsel empati kazandırma sürecindeki deneyimleri doğrultusunda görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel empati tanımları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatinin yeri nedir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre tarihsel empati becerisi öğrencilere neden kazandırılmalıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre bireylerde tarihsel empati becerisi nasıl geliştirilebilir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre tarihsel empati becerisinin geliştirilme sürecinde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırmada desen seçimi, veri toplama yöntemi ve analizi açısından araştırmayı yönlendirir. Nitel araştırma desenleri arasında kültür analizi, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:67). Bu araştırmada, olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, katılımcıların bir olguyla ilişkilendirdikleri deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları inceleyen çalışmaları içerir (Creswell, 2018:77). Olgubilim çalışmaları, belirli bir fenomeni araştırmak için o fenomeni yaşamış bir grup bireyin deneyimlerine dayanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011:19). Bu araştırma deseni, anlam oluşturmak için derinlemesine bir inceleme yapmayı amaçlar ve genellikle ayrıntılı bir anlayış elde etmek için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:69).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel empati kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu aşamada, belirli niteliklere sahip bireyler, olaylar, nesnelere veya durumlar gözlem birimleri olarak kabul edilmiş ve örneklem oluşturmak için belirlenen ölçütleri karşılayanlar arasından seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011:91). Çalışma grubu, 12 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır ve bu seçim sürecinde temel

kriter olarak sosyal bilgiler dersi öğretmeni olma ve en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olma şartları gözetilmiştir. Beş yıl süresi, bu deneyimin araştırma için yeterli olacağına dair bir etken olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	5	41.67
	Erkek	7	58.33
Çalışma Süresi	5-10 Yıl	3	24.99
	11-15 Yıl	5	41.67
	15-20 Yıl	4	33.33

Tablo 1’de verildiği gibi toplam katılımcıların %41.67’si kadındır, %58.33’ü ise erkektir. Katılımcıların %24.99’u 5-10 yıl, %41.67’si 11-15 yıl ve %33.33’ü 15-20 yıl öğretmenlik tecrübesine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Olgubilim çalışmalarında, veri toplama aracı olarak genellikle görüşme yöntemi kullanılmaktadır. Görüşme, araştırmacılara etkileşim sağlama, esneklik ve derinlemesine inceleme fırsatları sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016:71). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, ilgili literatür ışığında öğretmenlerin tarihsel empati tanımları ve tarihsel empati becerisinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik görüşlerini saptamak için çeşitli sorular belirlenmiştir. Bu aşamada uzman görüşlerine göre formun eksik maddeleri eklenmiş ve mevcut maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından dört sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda, görüşme formundaki gereksiz veya etkisiz sorular çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir bir görüşme formu oluşturulmuştur. Son olarak düzenlenen form çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, esas olarak benzer türden verileri belirli kavramlar ve temalar altında sınıflandırma ve bu verileri okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleme sürecini ifade eder. Bu yöntem, araştırmacılara insan davranışını dolaylı bir şekilde inceleme olanağı sunan bir teknik olarak kullanılmaktadır (Fraenkel, Hyun ve Wallen, 2012:478). Veriler toplandıktan sonra veri analizi yapılmasında görüşme sorularının bağlamı kullanılmıştır. Temalar oluşturulurken, görüşme sorularına göre öğretmenlerin cevapları bir araya getirilmiş ve benzer konular aynı temalar altında gruplandırılmıştır. Ayrıca, cevap seçeneklerinin güvenilirliğini değerlendirmek için üç öğretmenin görüşme dökümleri tarafsız bir şekilde seçilmiştir. Bu dökümler daha sonra kodlama işlemi ve uzman değerlendirmesi için kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar, bağımsız olarak her görüşmenin kodlamasını yapmış ve bu şekilde görüşlere değer vermişlerdir. İçerik analizi sonuçlarını desteklemek için doğrudan alıntılar da kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken, katılımcıların gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna araştırmanın amacı, konusu ve kapsamına ilişkin bilgileri içeren bölüm eklenmiştir. Bu sayede katılımcıların araştırma hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için iki uzmanın değerlendirmesi ve geri bildirimleri alınmış, görüşme formunun son hali belirlenmeden önce bir deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sürecinde, bir uzman tarafından yapılan karşılaştırmalarla araştırmacının yaptığı karşılaştırmalar arasındaki

tutarlılık incelenmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Bu çalışmada, % 87.5 oranında bir uyum sağlanmıştır, bu da çalışmanın güvenilirliğinin tatmin edici olduğunu göstermektedir.

2.6 Etik Kurul İzni

Bu araştırma için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'nın 27.09.2023 tarih ve 2023/256 toplantı kararı ile gerekli izin alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular sırayla incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Alınan cevaplardan önemli görülen kısımlar katılımcıların kendi ifadeleri ile alıntılanmıştır.

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Tarihsel Empati Becerisinin Tanımı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel empati becerisi tanımlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tarihsel Empati Becerisinin Tanımına İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Geçmiş Anlama ve Değerlendirme	Geçmiş Kendi Koşulları İçerisinde Değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	10
	Tarihsel Kişiliklerin Deneyimlerini Anlama	Ö3, Ö5, Ö10, Ö12	4
	Olayların Toplumsal ve Kültürel Bağlamını Anlama	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10	4
	Tarihsel Olayların Sebep-Sonuç İlişkilerini İnceleme	Ö3, Ö5, Ö12	3
Tarihsel Perspektif Kurma	Geçmişte Yaşayan İnsanların Bakış Açılarını Anlama	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12	6
	Toplumsal Koşulların Değişimini İnceleme	Ö5, Ö6, Ö9, Ö12	4
	Geçmişe Yönelik Farklı Görüşleri Değerlendirme	Ö4, Ö6	2
Tarihsel Kaynaklar	Farklı Kaynakları İnceleme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9	6
	Tarihsel Kaynak Çeşitliliği Sağlama	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	5
	Kaynaklara Eleştirel Gözle Bakma	Ö4, Ö6, Ö9	3
	Kaynak Güvenilirliği Sağlama	Ö1, Ö5	2
Geçmişle Bağlantı Kurma	Geçmiş ve Güncel Olayları İlişkilendirme	Ö2, Ö5, Ö6, Ö12	4
	Geçmiş ve Gelecek Arasında Köprü Kurma	Ö7, Ö9	2
	Tarihsel Empatiyi Günlük Hayata Yansıtma	Ö4, Ö9	2

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin tarihsel empati becerisinin tanımlarının analizinde "Geçmiş Anlama ve Değerlendirme", "Tarihsel Perspektif Kurma", "Tarihsel Kaynaklar" ve "Geçmişle Bağlantı Kurma" temaları oluşturulmuştur. Öğretmenler tarihsel empatinin; geçmiş kendi koşulları içerisinde değerlendirme, geçmişteki insanların deneyimlerini anlama, olayların toplumsal ve kültürel bağlamını anlama, sebep-sonuç ilişkilerini kurma eylemlerini gerektirdiğini ifade etmiştir. Tarihsel perspektif teması çerçevesinde öğretmenler; geçmişte yaşamış insanların bakış açılarını anlama, toplumsal koşullardaki değişimleri inceleme ve geçmişe yönelik farklı görüşlerin dikkate alınmasını vurgulamıştır. Tarihsel kaynaklar teması kapsamında; farklı kaynak türlerini inceleme, kaynak çeşitliliğini sağlama, kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek güvenilirliği sağlama noktalarına işaret etmiştir. Son olarak, geçmiş güncel olaylarla bağdaştırma ve tarihsel empatiyi günlük hayata entegre etme gibi tarihin pratik bir anlam taşımaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö3: "Tarihsel empati, geçmişteki olayları farklı kaynaklarla, dönemin koşullarını dikkate alarak, günümüzün bakış açısını kullanmadan, o dönemde yaşamış insanların bakış açısıyla anlamaktır."

Ö7: "Geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmanın temeli olarak adlandırabilirim..."

Ö8: “Tarihsel empati, geçmişteki olay ve olgular, kişilikler ile çeşitli durumlara o günün insanın yaklaşım şekliyle bir bakış ortaya koyma işidir...”

Ö10: “Tarihsel empati, II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan bir olayı, o dönemin insanların korku, belirsizlik ve toplumsal dinamikleri göz önüne alarak değerlendirmek anlamına gelir.”

Ö11: “... Savaşın nedenlerini ve sonuçlarını sadece bugünün perspektifinden değil, o dönemin insanların bakış açısından da anlamaya çalışmak tarihsel empatinin bir örneğidir.”

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Tarihsel Empati Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yeri

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre tarihsel empati becerisinin sosyal bilgiler dersindeki yerine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tarihsel Empati Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yerine İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Öğretim Programı	Öğrenme Alanları	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	8
	Konu ve Kazanımlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12	7
	Değişim ve Süreklilik Becerisi	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12	4
	Tarihsel Kavramlar	Ö3, Ö12	2
Ders Kitabı	Metinleri Açıklamaya Yönelik Sorular	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	6
	Görseller, Karikatürler	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö12	5
	Örnek Olaylar	Ö1, Ö2, Ö9	3
	Destan, Hikaye, Anı, Tiyatro, Mektup,	Ö1, Ö7, Ö11,	3
	Mektuplar	Ö1, Ö3, Ö6	3
	Savaş Konuları	Ö2, Ö7	2
	Sümerlerin Yazıyı Bulmaları	Ö4, Ö12	2
	...Yerinde Siz Olsanız Nasıl Karar Alırdınız Etkinlikleri	Ö1, Ö9	2
Yöntem, Teknik ve Etkinlikler	Kavram Analiz Sentez Uygulamaları	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12	5
	Kil Tablet Etkinlikleri	Ö4, Ö6	2
	Proje Ürün Odaklı Etkinlikler	Ö9, Ö10	2
	Mektup Yazma Etkinliği	Ö1, Ö6	2
	Rol Oynama	Ö10	2
	Demokratik ve Etkin Vatandaş Etkinlikleri	Ö5	1
	Farklı Bakış Açılarını İnceleme Etkinlikleri	Ö9	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenler tarihsel empati becerisine; “Öğretim Programı”, “Ders Kitabı” ve “Yöntem Teknik ve Etkinlikler” temaları çerçevesinde görüş belirtmiştir. Öğretim programı temasında; Kültür ve Miras, Bilim Teknoloji ve Toplum ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında, ilgili konu ve kazanımlar ile beceri ve kavramlarla ilişkilendirildiği ifade edilmiştir. Ders kitabı temasında, ders kitaplarında metinleri açıklamaya yönelik sorular sorulduğu ve tarihsel empati geliştirmeye yönelik görseller koyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca, ders kitaplarında destan, hikaye, anı, tiyatro, mektup gibi farklı türlerin kullanılmasının da tarihsel empati becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlandığı dile getirilmiştir. Bununla birlikte öğrenci katılımına da önem verildiği vurgulanmıştır. Özellikle “siz olsanız nasıl karar alırdınız” gibi etkinliklerle öğrencilerin tarihsel empati yapmalarının teşvik edildiğine işaret edilmiştir. Son olarak öğretmenler tarafından tarihsel empati becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler sunulmuştur. Kil tablet uygulamaları, demokratik ve etkin vatandaş etkinlikleri, proje ve ürün odaklı çalışmalar, mektup yazma, rol oynama ve farklı bakış açılarını inceleme gibi aktiviteler bunlardan bazılarıdır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö2: “...O dönemin koşullarını anlayabilmek için dönemle ilgili örnekler ve konular verilir. Örnek verecek olursak Kurtuluş Savaşı döneminde yaşanan olaylar konu halinde yer alır.”

Ö4: "...Örneğin yazıyı Sümerlerin kil tablet üzerine nasıl yazdıklarını anlamak için kille etkinlikler yaparak o dönem de kile yazı yazmanın ne kadar zor olduğunu farkına varabiliyor çocuklar..."

Ö5: "Sosyal bilgiler dersinde tarih konuları fazlasıyla yer aldığı için öğrencilerin tarihsel empatiye sahip olmaları önemlidir. Ayrıca demokratik vatandaş yetiştirme ... etkin vatandaş yetiştirme koşullarından birisi de tarih bilincine sahip geçmiş özellikleri bilen bireylerdir..."

Ö9: "...Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihsel empati becerisine yönelik uygulamalara rastlamak mümkündür ... Friglerin tarıma önem verdiklerini gösteren kanunları çerçevesinde öküz öldürmenin ve saban kırmanın cezası ölümdür, konusu tarihsel empati becerisini geliştirmeye yönelik bir örnek olabilir."

Ö11: "... Kültür miras öğrenme alanında eski olaylarda ders kitaplarında ise bir padişahın yerinde siz olsanız nasıl karar alırdınız gibi etkinliklere rastlanılmaktadır..."

3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Öğrencilere Tarihsel Empati Becerisi Kazandırılmasının Önemi

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öğrencilere tarihsel empati becerisinin kazandırılmasının önemine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Tarihsel Empati Becerisinin Kazandırılmasının Öneme İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Tarihsel Olayları Anlama ve Değerlendirme	Tarihsel Olayların Kavranıp Analiz Edilmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9	5
	Olayların Objektif Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi	Ö3, Ö9, Ö11, Ö12	4
	Olayın Yaşandığı Dönemin Koşullarının Anlaşılması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7	4
	Tarihsel Kişiliklerin Duygu ve Düşüncelerinin Anlaşılması	Ö5, Ö8, Ö11	3
	Tarihsel Olaylardan Ders Çıkarılması	Ö2, Ö10	2
	Geçmişle Bugün Arasında Bağlantı Kurulması	Ö3, Ö12	2
	Farklı Kültürlerin Anlaşılması	Ö10	1
Empati ve Tarihsel Bilinç Geliştirme	Tarih Bilincinin Geliştirilmesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö12	4
	Empati Yeteneğinin Geliştirilmesi	Ö1, Ö2, Ö10	3
	Geçmişle Bağların Güçlendirilmesi	Ö8, Ö10, Ö12	3
	Geçmişe Yönelik Önyargıların Ortadan Kalkması	Ö4, Ö11	2
	Objektif Bakış Açısının Geliştirilmesi	Ö3, Ö9	2
	Demokratik ve Etkin Vatandaş Yetiştirilmesi	Ö5	1
	Analitik Düşünme Yeteneği Kazandırılması	Ö3	1
Tarihsel Bağlam Oluşturma	Dönemin Koşullarının Dikkate Alınması	Ö1, Ö7, Ö11	3
	Tarihsel Bakış Açılarının Anlaşılması	Ö2	1
Eğitim-Öğretim Süreçleri	Tarih Dersinin İlginç ve Eğlenceli Hale Getirilmesi	Ö8, Ö10, Ö12	3
	Tarihsel Olayların Doğru Öğrenilmesinin Sağlanması	Ö9, Ö10	2
	Geleceği Şekillendirme Becerisi Kazandırması	Ö10, Ö11	2
	Aktif Öğrenmenin Sağlanması	Ö10, Ö12	2

Tablo 4'e göre öğretmenler, öğrencilere tarihsel empati becerisi kazandırmanın önemine dair; "Tarihsel Olayları Anlama ve Değerlendirme", "Empati ve Tarihsel Bilinç Geliştirme", "Tarihsel Bağlam Oluşturma", ve "Eğitim-Öğretim Süreçleri" çerçevesinde yorum getirmiştir. Tarihsel olayları anlama ve değerlendirme sürecinde, öğrencilere olayların sadece objektif bir bakış açısıyla değil, aynı zamanda olayın yaşandığı dönemin koşullarını anlayarak yaklaşımlarının, tarihsel kişiliklerin duygu ve düşüncelerini anlamının önemine vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda tarihsel olaylardan ders çıkarılması ve geçmişle bugün arasında bağlantı kurulması ve farklı kültürlerin anlaşılması da öne çıkmaktadır. Tarihsel empati kazandırma sürecinde önemli bir unsur, tarihsel bağlam oluşturmanın sağlanmasıdır. Dönemin koşullarının dikkate alınması ifadesi, öğrencilere tarihî olayları incelediklerinde, o dönemin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik koşullarını anlamalarının önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda tarihsel bakış açılarının anlaşılması ise öğrencilere tarihî olayları farklı perspektiflerden değerlendirme yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim-öğretim süreçleri

bağlamında, tarihsel empati kazandırmanın tarih dersinin ilginç, eğlenceli hale gelmesini ve aktif öğrenmeyi sağladığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda tarihsel olayların doğru öğrenilmesi, geleceği şekillendirme becerisi kazandırılmasında etkili olduğuna işaret edilmiştir. Sonuç olarak, tarih dersinde öğrencilere tarihsel empati kazandırmak için tarihsel bağlam oluşturmanın ve eğitim-öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yönetmenin önemi vurgulanmıştır. Bu unsurlar, öğrencilerin tarihsel olayları daha anlamlı bir şekilde kavramalarına ve tarih bilincini güçlendirmelerine katkıda bulunabilir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: “Popüler kültür hegemonyasında kalan nesil bu beceriler ile geçmişi daha iyi anlayabilir...”

Ö5: “...Örneğin Fatih kardeş katlini getirdi dediğimizde çocuklar günümüzün şartlarıyla yorumlasalar çok sıkıntılar çıkabilir. O döneme göre düşündüklerinden neden böyle bir karar verdiğini anlayabiliyorlar.”

Ö9: “...Tarihsel empati becerisi gelişmemiş bir birey kesinlikle tarihsel olayları değerlendirirken yanlış değerlendirmelerde bulunur bu da değerlendirmenin objektifliğine zarar verir.”

Ö10: “Tarihsel bağlarımız ne kadar güçlü ise geçmişteki olayları nasıl daha iyi anlayabilirlerse geleceğin aslında geçmişin bir tekrarı olduğunu anlayacaklardır. Geleceği önceden becerikli bir şekilde yönettiklerinde de başarıya bir adım daha yaklaşan nesiller ve toplum yetişecektir.”

Ö11: “... Geçmişte yaşayan insanların duygu, düşünce, fikirlerini anlamalarını sağlar. Geçmişe karşı önyargıları ortadan kaldırır.”

Ö12: “... Öğreneni aktif bir tarih öğrenimine yönlendirir. Ayrıca öğrenen de tarih bilinci gelişir. Öğrenen tarihi geçmişle günümüz arasında anlam ilişkisi kurabilir.”

3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihsel Empati Becerisi Kazandırma Sürecindeki Deneyimleri

Tarihsel empati becerisinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerine yönelik görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Tarihsel Empati Becerisi Kazandırma Deneyimlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Okul Dışı Etkinlikler	Tarihsel Mekanları Ziyaret Etme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11	6
	Tarihi Nesnelere Çalışma	Ö3, Ö5, Ö7, Ö12	4
	Somut Yaşantılar Sunma	Ö7, Ö10, Ö11	3
	Sözlü Tarih/Röportaj Yapma	Ö2, Ö5, Ö9	3
Sınıf Temelli Etkinlikler	Farklı Kanıtlarla Tarihi Olayları Araştırma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	9
	Tarihi Eser ve Biyografi Okuma	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12	5
	Tarihi Video ve Belgesel İzleme	Ö4, Ö6, Ö7, Ö11	4
	Drama ve Tiyatro Yapma	Ö2, Ö5, Ö8, Ö12	4
	Tartışma ve Analiz Yapma	Ö3, Ö6, Ö9	3
	Kronolojisi Çalışması Yapma	Ö1, Ö5, Ö8	3
	Tarihi Roman, Hikaye ve Mektup Okuma	Ö4, Ö9, Ö12	3
	Örnek Olaylar Üzerinde Çalışma	Ö2, Ö5	2
	Empati Etkinlikleri Yapma	Ö7, Ö11	2
	Tarihi Film ve Dizi İzleme	Ö10, Ö12	2
	Tarihi Ses Kayıtlarını Dinleme	Ö4, Ö8	2
	Tarihsel Fotoğraf Değerlendirme	Ö4, Ö9	2

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirmek için “Okul Dışı Etkinlikler” ve “Sınıf Temelli Etkinlikler” olmak üzere iki tema çerçevesinde görüş sunmuştur. Okul dışı etkinliklerde, tarihsel mekanları ziyaret etme, tarihi nesnelere çalışma ve somut yaşantılar sunma gibi uygulamalar, sözlü tarih ve röportaj yapma etkinliklerini belirtmiştir. Sınıf temelli etkinliklerde ise farklı

kanıtlarla tarihi olayları araştırma, tarihi eser ve biyografi okuma, tarihi video ve belgesel izleme gibi uygulamalara işaret etmiştir. Aynı zamanda öğretmenler drama ve tiyatro çalışmaları, kronoloji çalışmaları, tarihi roman, hikaye ve mektup okuma gibi etkinliklerin öğrencilerin geçmişle empati kurmalarının sağlandığını belirtmiştir. Bulgular öğretmenlerin tarihsel empati becerisi kazandırma sürecinde öğrencilere zengin deneyimler sunmak adına çeşitli okul dışı ve sınıf içi etkinlikleri bir araya getirdiğini göstermektedir. Tarihi mekan ziyaretleri, sözlü tarih çalışmaları, belge ve eser incelemeleri, drama aktiviteleri gibi pratiklerle öğrencilerin geçmişle derin bir bağ kurmalarına ve tarihsel olayları içselleştirmelerine olanak tanıdıklarına vurgu yapılmıştır. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: "... Müzeler ve ören yerleri gibi tarihi alanlara gezi düzenleme...."

Ö3: "Farklı kaynaklar kullanılarak, geçmiş dönemlere ait kanıtlar kullanılarak geliştirilebilir...."

Ö4: "Geçmiş dönemlerden bahseden videolar, ses kayıtları, mektup, vilayet defterleri, resimler vb. materyaller kullanılarak geliştirilebilir."

Ö6: "...Öğrencilerin tarihsel empati becerisi tarihsel olayları farklı kaynaklardan araştırmaya sevk etmekle geliştirilebilir..."

Ö7: "...Tarihsel empati becerisi için kanıtlar ve okul dışı etkinlikler olmazsa olmazdır. Olayların geçtiği izler ve hayat ile baş başa bırakınca öğrenci bu süreçte empati becerisini o tarihi olayları yaşamı hissederek daha farkında olabilir."

3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihsel Empati Becerisi Kazandırma Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Tarihsel empati becerisinin öğrencilere kazandırma sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Tarihsel Empati Becerisi Kazandırma Sürecindeki Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Tema	Zorluklar	Çözüm Önerileri	Katılımcılar	f
Zaman ve Kaynak Kısıtlılığından Kaynaklanan Zorluklar	Drama Etkinlikleri İçin Materyal Eksikliği	Okulların ve Öğretmenlerin Materyal Temin Etmesi	Ö2, Ö3	2
	Tarihsel Empati Etkinliklerinin Uzun Sürmesi	Düzenli kısa empati egzersizleri yapılması	Ö10	1
	Tarih Bilgisinin Sadece Kitaplardan Öğrenilmesi	Tarihi Diziler İzletilmesi	Ö3, Ö12	2
		Alternatif Materyal Kullanılması	Ö2	1
Tarihsel Mekan Ziyaretlerinde Karşılaşılan Zorluklar	Okul Dışı Öğrenme Olanaklarının Sınırlı Olması	Uygulamalı Etkinlikler Yapıtırılması	Ö5	1
	Çevre Olanaklarının Tarihsel Empati Kazandırmada Sınırlı Olması	Sanal Ziyaretlerin Gerçekleştirilmesi	Ö1, Ö7, Ö10	3
		EBA'da Tarihsel Empati Etkinliklerine Yer Verilmesi	Ö6, Ö10	2
Öğrencilerin Bilgi, Gelişim ve Motivasyon Eksikliğinden	Empati Becerisi Zayıf Öğrencilerin Olması	İletişim Dersleri Aracılığıyla Öğrencilere Empati Eğitimi Verilmesi	Ö4	1
	Küçük Yaşlardaki Öğrencilerin Empati Yapmalarının zor Olması	Tiyatro Etkinliği Yapılması	Ö4, Ö5	2
	Öğrencilerin Tarih Konularına İlgisiz Olması	Öğrencilerin Yaş/Seviyelerine Uygun Etkinlikler Düzenlenmesi	Ö5	1
Öğrencilerin Bilgi, Gelişim ve Motivasyon Eksikliğinden		Tarih Kavramlarının Kolay ve Keyifli Bir Şekilde Öğretilmesi	Ö3, Ö4	2
		Öğrencilerin Aktif Katılımının Teşvik Edilmesi	Ö7	1

Kaynaklanan Zorluklar	Tarihi Olayların İlgi Çekecek Bir Şekilde Öğretilmesi	Tarihi Olayların İlgi Çekecek Bir Şekilde Öğretilmesi	Ö3	1
	Farklı Kaynakların Kullanılması	Farklı Kaynakların Kullanılması	Ö8	1
	Tarihsel Bağlamının Bilinmemesi	Dönemin Siyasi, Ekonomik ve Coğrafi vb. Özelliklerinin Öğretilmesi	Ö2, Ö12	2
		Konu Hakkında Önceden Bilgi Verilmesi	Ö7	1
Yöntem/Tekniklerden	Ezber Öğrenme Yapılması	Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması	Ö6	1
Kaynaklanan Zorluklar	Düz Anlatım Yönteminin Kullanılması	Okul Dışı Etkinlikler Kullanılması	Ö6, Ö9	2
		Birincil Tarih Kaynaklarının Kullanılması	Ö9, Ö10	2
		Öğretmenlere Eğitim Verilmesi	Ö11	1
Konunun Özelliğinden Kaynaklanan Zorluklar	Tarihsel Empati Konularının Öğrenilmesinin Zor olması	Tarihsel Kanıt Kullanılması	Ö2, Ö3, Ö4	3
	Tarihsel Olayların Tekrarlanmaması	Tarihsel Olayların Drama ve Tiyatro ile Canlandırılması	Ö8	1
	Tarihsel Empatinin Duygusal Bir Süreç Olduğuna İnanılması	Bilişsel Tarihsel Empati Etkinliklerinin Yapıtılması	Ö12	1
	Yaşanılan Dönemin Bakış Açısının Etkili Olması	Tarihsel Roman Okutulması	Ö2	1
	Geçmiş Olayların Anlaşılmasının Zor Olması	Tarihsel Biyografilerin Okutulması	Ö3	1

Tablo 6'ya göre öğretmen görüşleri; “Zaman ve Kaynak Kısıtlılığından Kaynaklanan Zorluklar”, “Tarihsel Mekan Ziyaretlerinde Karşılaşılan Zorluklar”, “Öğrencilerin Bilgi, Gelişim ve Motivasyon Eksikliğinden Kaynaklanan Zorluklar”, Yöntem/Tekniklerden Kaynaklanan Zorluklar” ve “Konunun Özelliğinden Kaynaklanan Zorluklar” olmak üzere beş tema üzerinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler, zaman ve kaynak kısıtlılığından tarihsel empati becerisinin öğretilmesine yeterince zaman ayırlamadığı, materyal eksikliği sebebiyle drama ve tiyatro gibi etkinliklerin gerçekleştirilemediği, kitap içeriklerinin öğrencilere tarihsel empatiye deneyimi sunma noktasında yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Okul dışı öğrenme imkanlarının her yerde aynı olmamasının tarihsel alanları ziyaret etmeyi zorlaştırdığını belirterek sanal müze ziyaretlerinin yapılmasını önermiştir. Empati becerisi zayıf öğrencilerin olması, öğrencilerin tarihsel bağlamı bilmemesi ve tarih konularına ilgisiz kalması gibi faktörler, tarihsel empati becerisinin geliştirilmesinde öğrenci kaynaklı karşılaşılan zorluklar olarak ifade edilmiştir. Bu zorlukların aşılmasına yönelik; konu hakkında öğrencilere önceden bilgi verilmesi, dönemin siyasi, ekonomik, coğrafi özelliklerinin öğretilmesi çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Yöntem/tekniklerden kaynaklanan sorunlar olarak; ezber öğrenme, düz anlatım yönteminin kullanılması ifade edilmiştir. Çözüm olarak aktif öğrenme, okul dışı etkinliklerin kullanılması, birincil tarih kaynaklarının kullanılması, öğretmenlere eğitim verilmesi önerilmiştir. Konunun özelliğinden kaynaklanan sorunlar; tarihsel empati konularının öğrenilmesinin zor olması, tarihsel olayların tekrarlanmaması ve yaşanılan dönemin bakış açısının etkili olması olarak belirtilmiştir. Bu zorluklara yönelik; tarihsel kanıt kullanılması, tarihsel olayların drama ve tiyatro ile canlandırılması, tarihi roman/biyografi okutulması gibi etkinlikler tavsiye edilmiştir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: “Okul dışı öğrenme imkanı her bölge ve her okulda aynı düzeyde gerçekleşmiyor. Sanal müze uygulanabilir...”

Ö6: “Küçük yaştaki öğrencilerin kendilerini geçmişteki insanların yerine koymaları bir bağlama yerleştirmeleri zor olabilir. ... Öğretmen çocukların seviyelerine uygun etkinlikler düzenlemeli.”

Ö8: “Günümüzdeki öğrenme teknikleri daha çok öğrenciyi direk ezbere yöneltiyor. Öğrenciler dersten soğuyup tarihimizden uzak kalabilir... farklı kaynaklar ile drama ve tiyatro uygulanarak empati yapılabilir...”

Ö10: “Öğrenci gerektiği yerlerde rehber olabilecek bireylere ihtiyaç duyar. Yaşanılan coğrafya öğrencinin fiziksel ortamı ekonomisi bu becerinin öğretimine uygun olmayabilir daha şehre inmeyen yaşamdan bir haber çok öğrenci var. MEB’in coğrafi koşulları dikkate alarak kararlar alması gerekmektedir...”

Ö12: “... Tarihsel empati becerisi için öğrencinin bir ön hazırlığı biraz da olsa olması gerekir bilgisizse zaten sahip olmadığı bir şey hakkında empati kuramaz.”

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçları tarihsel empatinin geçmişi kendi koşullarında değerlendirme, tarihsel perspektiflerin geliştirilmesi, geçmişteki insanların deneyimlerini anlama, olayların toplumsal ve kültürel bağlamını öğrenme, tarihsel olayların neden-sonuç ilişkilerini kurma gerekliliği olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler tarihsel perspektif çerçevesinde öğretmenler, geçmişte yaşamış insanların bakış açılarını anlamayı, toplumsal koşullardaki değişimleri incelemeyi ve geçmişe yönelik farklı görüşleri dikkate almayı vurgulamaktadır. Ayrıca tarihsel kaynaklar temasında farklı kaynak türlerini inceleme, kaynak çeşitliliğini sağlama ve kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla analiz etme ve değerlendirme noktalarına işaret etmektedir. Son olarak, öğretmenler, geçmişi güncel olaylarla bağdaştırmanın ve tarihsel empatiyi günlük hayata entegre etmenin, tarihin pratik bir anlam taşımasını gerektirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu tanımlar ve temalar, literatürle paralel bir şekilde tarihsel empatinin temel unsurlarını yansıtmaktadır (Barton ve Levstik, 2004; Lévesque, 2008; Seixas, 2012; Endacott ve Brooks, 2013). Öğretmenlerin tarihsel empati tanımları, genellikle tarihsel empati becerisini tam anlamıyla içermemektedir. Tanımlarda tarihsel empatinin dönemin sosyal, ekonomik, dini vb. özelliklerini dikkate alma, tarihsel bakış açıları, tarihsel yorum gibi temel bileşenlere parça parça yer vermiştir. Bu bulgular literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Bartelds, Savenije ve Van Boxtel, 2020:543-544). Demircioğlu (2009:234), tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerini tanımlamada sınırlı olduklarını belirtmiştir. Yılmaz ve Koca (2012:864) ise tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun tarihsel empatiyi yanlış anladığını ve genellikle empatiyi sempati ile karıştırdıklarını, bu nedenle kavramın doğru anlaşılmasında eksiklikler yaşadıklarını tespit etmiştir.

Tarihsel olayları anlama ve değerlendirme sürecinde, öğrencilere olayların sadece nesnel bir bakış açısıyla değil, aynı zamanda olayın yaşandığı dönemin koşullarını anlayarak yaklaşımlarının, tarihsel kişiliklerin duygu ve düşüncelerini kavramanın önemine vurgu yapılmaktadır. Bulgular, tarihsel empati becerisinin öğrencilere kazandırılmasının, tarihsel olayları tarafsız bir şekilde değerlendirme yeteneği kazandırarak objektif bir bakış açısını geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Bu öğrencilere olayları sadece yüzeyde değil, aynı zamanda olayın yaşandığı dönemin koşullarıyla birlikte derinlemesine analiz etme yeteneği kazandırır. Öğrenciler, geçmişte yaşayan insanların duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini anlayarak empati yeteneğini geliştirirler. Tarihsel empati, öğrencilere öznel yargılardan kaçınma ve daha sağlıklı bir analitik düşünme becerisi kazandırır. Farklı tarihsel bakış açıları gözetme, aynı zamanda tarihsel bilincin oluşturulmasına katkıda bulunur ve öğrencilerin demokratik ve etkin vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olur. Bu becerinin öğrencilere geçmişi daha iyi anlama ve bugünün ve geleceğin sorunlarını daha iyi çözme yetenekleri kazandırabileceği literatürde de vurgulanmaktadır (Bartelds, Savenije ve Van Boxtel, 2020:544). Bu bağlamda, tarihsel empati kazandırmanın, tarih dersini daha çekici ve etkileşimli hale getirdiği, öğrencilere aktif öğrenme deneyimleri sunduğu ve tarihsel olayların doğru bir şekilde öğrenilmesinin geleceği şekillendirme becerisi kazandırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre, tarihsel empati becerilerinin kazanılmasında ders içeriği ve öğrenme alanları önemlidir. Öğretmenler, tarihsel empatinin kültür ve miras, bilim teknoloji toplum ve küresel bağlantılar gibi öğrenme alanlarında yer aldığını belirtmektedir. Değişim ve süreklilik, tarihsel önem gibi kavramların da öğrencilere sunulmanın tarihsel empati becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklere dikkat çekilmiştir. Öğretmenler, ders kitaplarının geniş kaynak ve metin çeşitliliği sunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilere örnek olaylar, metinler, mektuplar ve tarihsel belgeler sunarak tarihsel empati becerisi kazandırma fırsatı sunulduğunu belirtmiştir. Öğretmenler çeşitli etkinlikler ve yöntemlerle tarihsel empati becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle kil tablet uygulamaları, demokratik vatandaşlık etkinlikleri, rol oynama ve farklı bakış açılarını inceleme gibi faaliyetler, tarihsel empati becerilerini güçlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu öğretmen görüşleri, literatürde tarihsel empati becerilerinin öğretimi için öğretmenler tarafından uygulanan yöntemlerle uyumludur. Yılmaz ve Koca (2012:866) çalışmalarında, tarih öğretmenlerinin tarihsel empati geliştirme sürecinde; öğrencilerin tarihi figürleri canlandırmaları, tiyatro ve drama aktiviteleri gerçekleştirmeleri, tarih figürlerinin yerine kendilerini koymaları, tarih karakterlerinin metinlerini sınıfta sesli okumaları, tarihle ilgili filmler izlemeleri ve geçmişi günümüzle karşılaştırmaları gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmiştir. Demircioğlu'nun (2009:184) lise öğretmenlerinin öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini öğretirken sıklıkla kullandığı soru-cevap, anlatım, tartışma, beyin fırtınası ve drama gibi yöntemler bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Araştırmada belirlenen öğrencilerin kanıtlar üzerinde çalışmaları etkinlikleri, tarihsel empati geliştirmek için uygun etkinliklerden biridir; ancak diğer öğrenci merkezli yöntemlerden olan tarihi kişilikleri canlandırma, kendini onların yerine koyma ve geçmişle bugünü karşılaştırma gibi yöntemlerin tarihsel empati kazandırmada yeterli olmadığı da literatürde belirtilmektedir. Bu bağlamda tarihsel empati kazandırmak için öğrencilerin, kendilerini günümüzden tamamen soyutlanarak, geçmiş döneme adeta bir yolculuk yapmaları, o dönemin koşullarını, değerlerini, bakış açılarını ve eylemlerini anlamaya çalışmaları, olaylar hakkında farklı kanıtları karşılaştırarak kendi fikirlerini oluşturmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Yılmaz, ve Koca, 2012:866).

Öğretmenlerin vurguladığı sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler, öğrencilere tarihsel empati becerisi kazandırmak için çeşitli zengin deneyimler sunmaktadır. Tarihsel mekan ziyaretleri, sözlü tarih çalışmaları, belge ve eser incelemeleri, drama aktiviteleri gibi uygulamalar, öğrencilere geçmişle derin bir bağ kurma ve tarihsel olayları içselleştirme fırsatı tanımaktadır. Bu etkinlikler, sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda tarihi olayları duygusal ve bağlamsal bir bağlamda anlama şansı sunarak tarihsel empatiyi güçlendirebilir (Cairns, 1989:15). Özellikle okul dışı etkinlikler, tarihsel mekanları ziyaret etme, tarihsel nesnelere çalışma, sözlü tarih ve röportaj yapma gibi uygulamalarla öğrencilere tarihî deneyimleri doğrudan yaşama ve somutlaştırma imkanı sağlayabilir. Bu sayede öğrenciler, geçmişin atmosferini hissederek tarihsel olaylara daha derinlemesine bağlanma şansı bulabilir. Sunulan sınıf temelli etkinlikler arasında, farklı kanıtlarla tarihi olayları araştırma, tarihi eser ve biyografi okuma, tarihî video ve belgesel izleme gibi faaliyetler öğrencilere analitik beceriler kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda drama, tiyatro çalışmaları, kronoloji çalışmaları, tarihi roman, hikaye ve mektup okuma gibi etkinlikler de öğrencilere geçmişle empati kurma fırsatı sunabilir. Bu etkinliklerin bir araya getirilmesi, öğrencilerin tarihsel empati becerisi kazanmalarını desteklerken aynı zamanda tarih dersini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirebilir. Bu deneyimler, öğrencilere sadece tarih bilgisi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda tarihsel olayları duygusal bir bağlamda anlama ve değerlendirme yeteneği kazandırabilir, böylece tarih bilincini güçlendirebilir (Bryant ve Clark, 2006:1059-1060).

Öğretmenlerin tarihsel empati becerisinin öğretimine yönelik vurguladığı zorluklar ve öneriler, literatürdeki benzer çalışmalarla uyumlu bulunmuştur. Özellikle zaman ve kaynak sınırlılığı, materyal eksikliği ve kitap içeriklerinin yetersizliği gibi zorluklar, öğrencilerin tarihsel empati kazandırma sürecini olumsuz

etkileyen yaygın konulardır. Bu tür zorluklar, tarihsel empati becerisinin geliştirilmesi için daha fazla kaynak ve destek gerekliliğini vurgular. Araştırmanın bu sonuçları tarihteki kişiliklerin zararlı alışkanlıklarının örnek olması ihtimali, öğrencilerin farklı görüşler arasında kararsızlık yaşaması, birbirlerinin görüşlerine değer vermemeleri gibi literatür bulguları ile örtüşmemektedir (Yılmaz, ve Koca, 2012:871). Tarihsel empatinin geliştirilmesi için okul dışı öğrenme fırsatlarına erişim ve öğrencilerin tarihi yerleri ziyaret etme fırsatları olmayan okullarda sanal müze ziyaretlerinin bir alternatif olarak önerilmesi literatürle uyumludur (Aktın, 2017:480-481). Öğrenci bilgi eksikliği, gelişim farklılıkları ve motivasyon eksikliğine yönelik öğretmenlerin farklı öğrenme seviyelerine uygun etkinlikler düzenlemeleri, tarihsel empatinin öğretiminde bireyselleştirilmiş yaklaşımların kullanılması, öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanması ve tarihi olayların daha ilgi çekici bir şekilde sunulmasının önemine işaret edilmiştir.

Ezberci öğrenme ve düz anlatım yöntemlerinin tarihsel empatiyi kısıtlayabileceği belirtilmiştir. Bu durum, literatürde tarihsel empatinin aktif ve deneyimsel öğrenme ile geliştirilmesi gerekliliğiyle paralellik göstermektedir (Demircioğlu, 2009:184; Yılmaz ve Koca, 2012:873; Aktın, 2017:481; Bartelds, Savenije ve Van Boxtel, 2020:545). Demircioğlu (2009:184), tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan bazı zorluklara dikkat çekmiştir. Bu zorluklar arasında ezberci öğrenme, tarih kitaplarına duyulan ilgisizlik, geçmişle günümüz arasında bağ kuramama ve güncel olayları takip etmeme gibi faktörler bulunmaktadır. Bu sonuçlar, bu çalışmanın bulguları ile uyumlu bir şekilde ortaya çıkmıştır. Tarihsel olayların geçmişte yaşanmış olmasından kaynaklanan zorluklar ve bu tür olayların canlandırılma ihtiyacı, literatürde tarihsel empatinin duygusal bağ kurma ve yaşayarak öğrenme yoluyla geliştirilmesi gerektiği önerileriyle uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir (Demircioğlu 2009:184; Aktın, 2017:480-481). Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir:

1. Sosyal bilgiler dersi müfredatı tarihsel düşünme becerilerini içerecek şekilde gözden geçirilmelidir.
2. Öğretmen eğitim programları, öğretmenlere tarihsel empatiyi öğretme becerilerini güçlendirmek için destek vermelidir.
3. Okullar, öğretmenlere geniş bir tarihsel kaynak ve materyal koleksiyonu sağlamalıdır.
4. Okullar ve öğretmenler, öğrencilere tarihi yerleri ziyaret etme deneyimi sunarak tarihsel empati becerilerini desteklemelidir.

KAYNAKÇA

- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 465-486. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734>.
- Aldrich, R. (1991). Always historicise? A reply to Keith Jenkins and Peter Brickley. *Teaching History*, 65, 8-12. Erişim Adresi <http://www.jstor.org/stable/43257518>.
- Bartelds, H., Savenije, G. M., Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory and Research in Social Education*, 48 (4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>.
- Barton, K. C. (2012). Agency, chose and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7 (2), 131-142. Erişim Adresi: https://www.las2.se/wp-content/uploads/2019/10/Barton_2012.pdf

- Barton, K. C., Levstik, L. S. (1996). Back when god was around and everything: Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/1163291>
- Barton, K. C., Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryant, D., Clark, P. (2006). Historical empathy and "Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29 (4), 1039-1063. Erişim Adresi: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2931>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cairns, J. (1989). Some reflections on empathy in history. *Teaching History*, 55 (April 1989), 13-18. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/43259498>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cunningham, D. L. (2003). *Professional practice and perspectives in the teaching of historical empathy*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Oxford University, Oxford.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 184, 228-239.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dökmen Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. (54. Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dulberg, N. (2002, April). Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474135.pdf>
- Elbay, S. (2022). An investigation of middle school 8th grade students' metaphoric perceptions regarding historical empathy. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11 (1), 222-234.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38, 6-47. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Endacott, J. L., Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58.
- Field, S. L. (2001). Perspectives and elementary social studies: Practice and promise. O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 115-138). Rowman and Littlefield.
- Foster, S. J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90, 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Foster, S. J., Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 1-7.
- Fox, S. (2023). Archival Intimacies: empathy and historical practice in 2023. *Transactions of the Royal Historical Society*, 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0080440123000099>.
- Fraenkel, A., Hyun, H.H., Wallen, N.E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Edition), New York: Mc. Graw Hill.

- Gibson, J. (2016). Empathy. N. Carrol ve J. Gibson, (Eds.) *Empathy, perspective taking, and rational understanding* (pp. 1-13). Routledge.
- Harris, B. K. (2016). *Teacher strategies for developing historical empathy*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Walden University, Minnesota.
- Karabağ, Ş. G. (2016). Tarihsel empati becerisi: öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirmesi. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*, (3. Baskı), (s.137- 143). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Karn, S. (2023). Historical empathy: a cognitive-affective theory for history education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46 (1), 80-110.
- Kaya, N. B. (2011). *Sosyal bilgiler dersi (4. ve 5. sınıf) öğretim materyallerinde empati becerisinin amaç, kapsam ve etkililiği boyutlarında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kohlmeier, J. (2006). Couldn't she just leave?: The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 34-57. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Lee P. J. (1984). Historical imagination. A. K. Dickinson, P. J. Lee, P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 85–116). London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. J., Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. O. L. Davis, Jr., S. Foster, E. Yaeger (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21–50). Lanham: Rowman and Littlefield.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Canada: University of Toronto Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (2. Baskı). Akbaba Altun, S., Ersoy, A. (Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48 (6), 859-872. Erişim Adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2012.709524>
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. M. Carretero, St. Berger, M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). London: Palgrave Macmillian. Erişim Adresi: doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Seixas, P., Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Şahin, S., Aktın, K. (2022). Tarihsel empati etkinliklerinin bir tarihsel empati modeli çerçevesinde incelenmesi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 230-252. doi:10.30900/kafkasegt.947441.
- Yeager, E. A., Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13–19). Rowman and Littlefield.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. A. Sümbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* (s.11-33). Ankara. Pegem Akademi.

Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 855-879.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Araştırmaya yönelik etik kurul onayı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul'undan 27.09.2023 tarih ve 2023/256 sayılı karar ile alınmıştır.

Katkı Oranı: Makale tek yazarlıdır.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ERKEN YAŞTA EVLİLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Neşe ATAMAN BOR*

ÖZET

Küresel ölçekte 18 yaş altında olan ve çocuk olarak kabul edilen bireylerin yaptığı evlilikler erken evlilik olarak tanımlanmaktadır. Tanımlayıcı tipteki çalışma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin erken yaşta evliliğe yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. 30 Haziran - 31 Temmuz 2021 tarihleri arasında kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılan, Hakkâri Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören 435 gönüllü öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada kişisel bilgi formu ve Erken Yaşta Evliliklere Yönelik Tutum Ölçeği (EYEYTO) uygulanmıştır. Yaş ortalaması 20.06 ± 3.13 olan öğrencilerin %54,9'u kadın, %96,6'sı bekâr, %76,8'i çekirdek ailede yaşamakta, %16,3'ü İlk ve Acil Yardım şubesinde %50,6'sı 1. sınıftadır. %46,9'u Doğu Anadolu bölgesinde yaşamaktadır. Öğrencilerin %41,4'ü erken evliliğin nedenlerinden birinin düşük eğitim düzeyi, %36,8'i düşük sosyoekonomik nedenden kaynaklı olduğunu, %54,8'i erken evlenenlerde en yaygın sosyal sorunun düşük eğitim seviyesi, %29,9'u en yaygın psikolojik sorunun bunalım olduğunu, %40,0'ı kadınlarda görülebilecek en yaygın sağlık sorunlarından birinin aşırı doğurganlık olduğunu belirtmiştir. Anne ve baba evlilik yaşı 18'den küçük olan, geniş ailede yaşayan, 1. sınıf olanların EYEYTO puan ortalamasının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Baba eğitim seviyesi üniversite ve üstü olan öğrencilerin toplumsal, genel ve kişisel yargılar alt boyutları ile ölçek toplam puan ortalaması baba eğitim seviyesi okuryazar olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Erken yaşta evliliğe yönelik tutum ölçeği toplam puan ortalaması 91.98 ± 25.83 olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Erken Yaşta Evlilik, Üniversite Öğrencileri, Tutum.**EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS EARLY MARRIAGE****ABSTRACT**

Marriages conducted by individuals considered children and under the age of 18 on a global scale are defined as early marriages. This descriptive study aimed to assess the attitudes of vocational school students towards early marriage. Conducted between June 30 and July 31, 2021, using a convenience sampling method, the research involved 435 voluntary students from Hakkari University Health Services Vocational School. A Personal Information Form and the Early Marriage Attitude Scale (EMAS) were administered during the study. 46.9% resided in the Eastern Anatolia region. 41.4% of students identified low educational levels as a reason for early marriage, and 36.8% attributed it to low socio-economic resources. The average age of the students was 20.06 ± 3.13 , with 54.9% female, 96.6% single, 76.8% living in nuclear families, and 16.3% enrolled in the First Aid and Emergency Care department, of which 50.6% were in the first year. Moreover, 54.8% considered low education levels as the most common social problem among those who marry early, 29.9% cited psychological distress as the most prevalent issue, and 40.0% mentioned excessive fertility as the most common health problem in women. It was found that students with parents who married before the age of 18, those from extended families, and first-year students had significantly higher EMAS scores ($p < 0.05$). Regarding paternal education level, students whose fathers had a university education or higher scored significantly lower on the societal, general, and personal judgment sub-dimensions, as well as the total scale score, compared to students

* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, neseatamanbor@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4308-9362

whose fathers were literate ($p<0.05$). The average total score for the Early Marriage Attitude Scale was determined as 91.98 ± 25.83 .

Key Words: Marriage, Early Marriage, University Students, Attitude.

1. GİRİŞ

Bireysel trajedi kadar halk sağlığı ve sosyal riskler olarak kabul edilen, dünyanın birçok bölgesinde yaşanan erken evliliklerin %90'ı düşük ve orta gelirli ülkelerde görülmektedir (Sezgin vd., 2020: 155). UNICEF (2014) raporunda erken evliliklerin en büyük nedenlerinden birinin yoksulluk olduğu, özellikle 18 yaş öncesi kız çocuk evliliklerinin yoksul ailelerde daha fazla görüldüğü belirtilmiştir (UNICEF, 2014). Bu evlilikler süreçten habersiz olan çocukların izni dışında veya zorla yapılmaktadır (Kavlak ve ark., 2018: 38).

Dünya genelinde 2014 ve 2020 yılları arasında 20-24 yaş grubundakilerin %19'unun 18 yaşından önce, %5'inin 15 yaşından önce evlendiği; az gelişmiş ülkelerde ise, 20-24 yaş grubundakilerin %36'sının 18 yaşından önce, %10'unun 15 yaşından önce evlendiği bildirilmiştir. UNICEF (2021) raporunda Batı ve Orta Afrika ülkelerinde 20-24 yaş grubundakilerin %37'sinin 18 yaşından önce, %13'nün 15 yaşından önce evlendiği belirtilmiştir (UNICEF, 2021).

Türkiye'de her iki cinsiyet için en düşük yasal evlilik yaşı ebeveyn onayıyla 17'dir. Fakat önemli bir neden veya durum halinde hâkim 16 yaşını doldurmuş bireylerin evlenmesine onay verebilmektedir (Türk Medeni Kanunu, 2001). Ülkemizde 15-19 yaş arası evli kadınların oranı; yıllara göre %15.2 (1998), %11.9 (2003) %9.6 (2008 yılı), 7.1 (%2013 yılı) ve %5 (2018) azaldığı gözlenirse de 15-49 yaş arasındaki kadınların %7.3'ü 15-19 yaş arası evli olan kadınlardan oluştuğu belirtilmiştir (TNSA, 2018). TÜİK'e (2015) göre bütün evlilikler içerisinde 16-17 yaş arası evlenmiş erkek çocuk oranı %0.3, kız çocuk oranı %6.7'dir (TÜİK, 2015).

Toplumda erken yaşta evlilik sorunu her iki cinsiyette görülse de, özellikle getirdiği sonuçlar nedeni ile kız çocuklarını daha olumsuz şekilde etkilemektedir. Erken yaşta evlilik yapmak, erken yaşta cinsel ilişkiye girmek, istenmeyen gebelik, erken gebelik, sık gebelik ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar gibi sağlık sorunlarına neden olabilir (Aydın ve Akay, 2017: 40). Ayrıca, erken evlilik, sınırlı sosyal aktivite, iş fırsatlarının kaybı, sosyal yalnızlık, şiddete maruz kalma, stres ve depresyon, uyuşturucu kullanımı vb. ile sonuçlanabilmektedir (Svanemyr ve ark., 2015: 2; Yakıt ve Coşkun, 2014: 5).

Erken yaşta yapılan evliliklerin önüne geçmede, konu ile ilgili farkındalık oluşturma ve duyarlılığı artırma noktasında toplum ile her zaman iletişim halinde olan hemşire, ebe ve diğer sağlık personeline önemli görevler düşmektedir (Kavlak vd., 2018: 39).

Sağlık profesyonellerinden hemşirelerin görevleri arasında kadın sağlığının korunması ve geliştirilmesi yer almaktadır. İnsanların yaşadıkları toplumun yapısı ve değerleri, sosyo-ekonomik durumu, sağlık algıları ve uygulamalarının da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle hemşireler, bakım verdikleri kadını sosyal çevresi, kültürü ve değerleriyle bir bütün olarak değerlendirmelidir. Ancak bu sayede nitelikli ve yeterli bakım hizmeti sunabileceklerdir. (Yakit ve Coşkun, 2014: 4).

Çocuk yaşta evlenen kadın, üreme sağlığı sorunlarıyla çok daha erken yaşta tanışmaktadır. Bu sorunların başında erken yaşta gebelik ve doğumun yol açtığı komplikasyonlar, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar ve obstetrik fistüller gelmektedir. Bunun sonucunda gelişen fiziksel ve ruhsal birçok sorun, daha sonraki yaşlara da taşınabilmektedir (Karakaya, 2004: 4).

Hemşireler, bu evlilikleri önlemede aktif rol alabilecek konumdadırlar (Yakit ve Coşkun, 2014: 4). Özellikle adölesanlara güvenli cinsel yaşam, cinsel sağlık, üreme sağlığı ve aile planlaması konularında danışmanlık eğitimleri vererek adölesan gebeliklerin önüne geçilmesini sağlamalıdır (Anık ve Ege, 2019: 46).

Verilecek eğitimlerle hem üniversite öğrencilerinin hem de toplumdaki diğer bütün bireylerin erken yaş evlilik kaynaklı meydana gelen olumsuz sonuçlar hakkında farkındalıklarının artması sağlanmalıdır (Kavlak vd., 2018: 39). Bu bağlamda sağlık branşlarının herhangi birinden eğitim alan bireylerin öğrencilik sürecinden

İtibaren eğitim ve çalışmalar yaparak konu ile ilgili farkındalıklarının gelişmesi ve duyarlılıklarının artması oldukça önemlidir. Mevcut araştırmada SHMYO öğrencilerinin erken yaşta evlilikler konusunda bilgi ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. MATERYAL VE METOT

2.1. Araştırmanın Tipi

Bu çalışma tanımlayıcı ve kesitsel tipte bir araştırma olarak yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini, Haziran ve Temmuz 2021 tarihleri arasında Hakkâri Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda (SHMYO) eğitim gören 567 öğrenci, örneklemini ise tesadüfi olmayan yöntemler arasında yer alan kolayda örneklem alma yöntemiyle ulaşılan 435 öğrenci oluşturmuştur. WarpPLS 7 programı aracılığıyla yapılan analizler için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı belirlenmiştir (Kock ve Hadaya, 2018: 247). Program aracılığıyla yapılan *güç analizinden* elde edilen minimum örneklem sayısı sırasıyla ters karekök yöntemi için 160, gama üstel yöntemi için 146 olarak hesaplanmaktadır. Araştırmada ulaşılan örneklem sayısı her iki yöntem hesabından fazla olduğundan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Verileri çevrimiçi yolla toplanan bu araştırmaya 567 öğrenci davet edilmiş, çalışmaya katılmayı kabul eden ve online soru formunu eksiksiz dolduran 435 öğrencinin katılımı ile araştırma sonuçlandırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan Tanıtıcı Bilgi Formu ve Erken Yaşta Evliliklere Yönelik Tutum Ölçeği (EYETÖ) kullanılmıştır.

Tanıtıcı Özellikler Anket Formu: Araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulan form, 13 sorudan oluşmaktadır (Evgin vd., 2018: 482).

Erken Yaşta Evliliklere Yönelik Tutum Ölçeği: Çakmak ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen dört alt boyutlu ve 23 maddeli olan ölçekte; 1. Toplumsal Yapı; 8., 10., 11., 12., 17. maddeler, 2. Öznel Yargılar; 1., 2., 3., 6., 14., 20., 21. maddeler 3. Genel Yargılar; 7., 13., 15., 16., 18 maddeler 4. Kişiyeye Etkileri; 4., 5., 9., 22., 23 maddeleri içermektedir. *2, 3, 7, 14, 20 ve 21. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 23-115 arasındadır ve Cronbach alpha değeri 0.871'dir. Alt ölçekler açısından: Sosyal Yapı alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar olumsuz erken evliliğe ilişkin toplumsal yargılar; Öznel Yargılar alt ölçeğinden yüksek puanlar erken evliliğe yönelik olumsuz öznel yargıları temsil eder; Genel Yargılar alt ölçeğinden yüksek puanlar erken evliliğe ilişkin olumsuz genel yargılara işaret etmekte; ve Kişi üzerindeki etkiler alt ölçeğinden yüksek puanlar, erken evliliğe yönelik olumsuz kişisel tutumları göstermektedir (Çakmak vd., 2020: 3741). Çalışmada ölçek Cronbach alfa değeri 0,84 bulunmuştur.

2.4. Araştırmanın Etik Yönü

Makalede, araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce ölçek sahiplerinden ve Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (Etik kurul karar no.2021/47, 30.06.2021) izin alınmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden bireylere araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş olup, gönüllülük esasına dayalı bir çalışma olduğu belirtilmiştir.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada örneklem büyüklüğünün yapılan analizler için yeterli olup olmadığını belirlemek için WarpPLS 7 programı aracılığıyla güç analizi uygulanmıştır (Kock ve Hadaya, 2018). Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi ise IBM SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapıldı. Ölçek puanlarına ilişkin

tanımlayıcı istatistiklerden ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, demografik soruların yüzdeler dağılımlarının belirlenmesinde ise frekans analizi uygulandı. Verilerin normallik kontrolünde Shapiro Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testi, varyansların homojenliği kontrolünde ise Levene testi kullanıldı. Verilerin istatistiksel analizinde; tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra bağımsız iki grup ortalaması karşılaştırmasında Student's t testi, ikiden fazla grup ortalaması karşılaştırmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), post hoc testlerden ise Tukey testi uygulandı. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındı.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılmayı kabul eden 435 öğrencinin sosyodemografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.06 ± 3.13 %54.9'u kadın, %96.6'sı bekar, %76.8'i çekirdek aile, %16.3'ü İlk ve Acil Yardım şubesinde, %50.6'sı 1. sınıf, %29.9'unun anne eğitim durumu ilköğretim, %35.4'ünün baba eğitim durumu lise, %46.9'u Doğu Anadolu bölgesinde yaşamakta, %11.52'inin annesi ve %63.4'ünün babası çalışmaktadır. Anne evlilik yaş ortalaması 20.87 ± 2.40 , baba evlilik yaş ortalaması ise 27.02 ± 7.65 'tir (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri

Değişkenler	N	%
Medeni hal		
Bekar	420	96.6
Evli	15	3.4
Cinsiyet		
Kadın	239	54.9
Erkek	196	45.1
Aile tipi		
Çekirdek	334	76.8
Geniş	101	23.2
Bölüm		
İlk ve Acil Yardım	71	16.3
Çevre Sağlığı	63	14.5
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	67	15.4
Çocuk Gelişimi	63	14.5
Diyaliz Programı	52	12.0
Tıbbi Laboratuvar	64	14.7
Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	55	12.6
Sınıf		
1.Sınıf	220	50.6
2.Sınıf	215	49.4
Anne eğitim durumu		
Okur yazar	127	29.2
İlköğretim	130	29.9
Ortaöğretim	110	25.3
Lise	37	8.5
Üniversite ve Üstü	31	7.1
Baba eğitim durumu		
Okur yazar	40	9.2
İlköğretim	62	14.3
Ortaöğretim	122	28.0
Lise	154	35.4
Üniversite ve Üstü	57	13.1
Bölge		
Doğu Anadolu	204	46.9
Güney Doğu Anadolu	130	29.9
Ege	32	7.4
Karadeniz	20	4.6
İç Anadolu	18	4.1
Akdeniz	16	3.7
Marmara	15	3.4
Anne çalışma durumu		

Çalışıyor	50	11.5
Çalışmıyor	385	88.5
Baba çalışma durumu		
Çalışıyor	276	63.4
Çalışmıyor	159	36.6
		X±SS
Yaş ortalaması		20.06±3.13
Anne evlilik yaşı		20.87±2.40
Baba evlilik yaşı		27.02±7.65

X±SS: Ortalama Standart Sapma, n: kişi sayısı, %: yüzde

Öğrencilerin %41.4'ü erken evliliğin nedenlerinden birinin düşük eğitim düzeyi olduğunu, %32.4'ü düşük sosyoekonomik kaynaklı olduğunu, %54.8'i erken evlenenlerde en yaygın sosyal sorunun düşük eğitim seviyesi, %29.9'u en yaygın psikolojik sorunun bunalım olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar erken evlilik sonucu kadınlarda görülebilecek en yaygın sağlık sorunlarından birinin %40.0 oranla aşırı doğurganlık, diğerinin ise %30.6 oranla cinsel yolla bulaşan hastalıklar olduğunu ifade etmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin Erken Evliliğe İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Erken Evliliğe İlişkin Sorular	N	%
Erken yaş evlilik nedenleri?		
Düşük eğitim düzeyi	177	41.4
Düşük sosyo-ekonomik düzeyi	141	32.4
Geleneklerin yanlış yorumlanması	92	21.1
Irza geçme	9	2.1
Kaçırılma	9	2.1
Savaş-afet	4	0.9
Erken yaş evlilik sonucunda oluşabilecek sorunlar		
1.Sosyal Sorunlar		
a) Sosyal izolasyon	85	19.5
b) Eşe bağımlı olma	102	23.4
c)Uyum güçlüğü	39	9.0
e) Yeterli eğitim alamama	338	54.8
f) Diğer (iyi aile olamama, ezilme, iş hayatının olmaması)	10	2.3
2. Psikolojik Sorunlar		
a) Bunalım	130	29.9
b) İçer kapanma	118	27.1
c) Kendini ne kadın ne çocuk hissetme	113	26.0
d) Diğer (intihar, çaresizlik, yalnızlık, eşini sevmeme, pişmanlık, mutsuzluk)	74	17.0
3. Aile içi Sorunlar		
a) Aile içi şiddet (fiziksel, cinsel)	126	29.0
b) Ailede geçimsizlik	122	28.0
c) Diğer(baskı, aşırı sorumluluk)	187	43.0
4.Sağlık Sorunları		
a) Aşırı doğurganlık (sık doğum, istenmeyen gebelikler)	174	40.0
b) CYBH	133	30.6
c) Serviks kanseri	67	15.4
e) Diğer	61	14.0

#: yüzde

Elde edilen sonuçlara göre kadın katılımcıların, ölçekte bulunan "18 yaş öncesi evlenmeye karşı olma, erken yaşta yapılan evlilikler istismar olarak kabul edilmelidir ve erken yaşta yapılan evlilikler toplumsal cinsiyet rolü eşitsizliğinin örneğidir" maddelerinden aldıkları puan ortalaması erkek katılımcılardan anlamlı düzeyde fazla bulunmuştur (p<0.05) (Tablo 3).

Tablo 3. Erken Yaşta Evlilik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Bazı Maddelerin Cinsiyetlere Göre Puan Ortalaması

	Cinsiyet	N	X±SS	t	p
6. Erken yaşta yapılan evlilikler istismar olarak kabul edilmelidir.	Kadın	239	4.29±1.14	3.475	0.001
	Erkek	196	3.88±1.34		
	Toplam	435	4.10±1.22		
1. Ne olursa olsun bir kişinin 18 yaşından önce evlenmesine karşıyım	Cinsiyet	N	X±SS	t	p
	Kadın	239	4.21±1.12	2.172	0.030
	Erkek	196	3.95±1.36		
	Toplam	435	4.09±1.24		
11. Erken yaşta evlilikler toplumsal cinsiyet rolü eşitsizliğinin bir örneğidir.	Cinsiyet	N	X±SS	t	p
	Kadın	239	4.22±1.11	2.198	0.028
	Erkek	196	3.96±1.36		
	Toplam	435	4.10±1.24		

Analizlerde ANOVA ("F") ve Bağımsız gruplarda t-testi ("t") kullanılmıştır

*p<0.05 anlamlılık düzeyi

Anne ve baba evlilik yaşı 18'den küçük olan, geniş ailede yaşayan, 1. sınıf öğrencisi olanların EYEYTÖ puan ortalamasının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (p<0.05). Baba eğitim seviyesi üniversite ve üstü olanların toplumsal, genel ve kişisel yargılar alt boyutları ile ölçek toplam puan ortalaması baba eğitim seviyesi okuryazar olanlardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan öğrencilerin ölçek puan ortalamasının Akdeniz, Marmara ve Ege Bölgesinde yaşayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (p<0.05) (Tablo 4). Ölçekten alınan toplam ve alt boyut puanları ortalamaları sırasıyla EYEYTÖ 81.08±13.56; Toplumsal yapı 20.47±6.16 Özel Yargılar 17.68±3.73 Genel Yargılar 18.32±3.71 Kişisel etkileri 20.48±6.17'dir.

Tablo 4. Erken Yaşta Evlilik Tutum Ölçeği Toplam Ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İle Bazı Sosyo-Özellikler Arasındaki İlişki

	Toplumsal Yapı	Özel Yargılar	Genel Yargılar	Kişisel Özellikler	EYEYTÖ
Aile Tipi					
Çekirdek	20.01±6.33	18.00±3.82	18.01±3.80	20.00±6.33	76.02±13.92
Geniş	22.27±5.40	16.63±3.24	19.36±3.24	22.07±5.34	80.33±11.81
	p=0.01	p=0.01	p=0.01	p=0.01	p=0.02
Anne eğitim düzeyi					
Okuryazar değil ¹	20.59±1.81	18.61±3.55	17.88±3.55	19.77±5.89	76.85±13.00
Okuryazar ²	20.51±1.98	18.40±4.08	17.40±4.08	18.98±6.79	75.29±14.95
İlköğretim ³	19.80±5.92	16.24±1.09	20.75±1.09	20.40±1.84	77.19±13.98
Lise ⁴	20.72±6.49	17.56±3.89	18.43±3.89	20.73±6.49	77.44±14.27
Üniversite ve üstü ⁵	19.00±6.80	17.45±2.03	18.74±1.03	20.16±2.16	75.35±12.49
	p=0.071	p=0.112	p=0.058	p=0.011	p=0.061
Baba eğitim düzeyi					
Okuryazar değil ¹	23.15±4.07	16.19±2.70	19.91±2.41	22.96±4.06	82.21±8.73
Okuryazar ²	20.16±6.11	17.90±3.66	18.09±3.66	20.11±6.08	75.90±13.41
İlköğretim ³	20.00±5.88	18.00±3.53	18.00±3.53	19.90±5.80	79.90±12.86
Lise ⁴	20.80±6.47	17.51±3.88	18.48±3.88	20.77±6.45	77.56±14.23
Üniversite ve üstü ⁵	19.83±6.83	18.09±4.09	17.90±4.09	19.83±6.83	75.65±15.02
	(5-1)	p>0.05	(5-1)	(5-1)	(5-1)
Bölge					
DAD ¹	21.54±5.25	17.05±3.21	18.97±3.16	21.51±5.24	79.07±11.51
GDAD ²	21.52±5.78	17.05±3.48	18.94±3.48	21.54±5.79	79.05±12.73
Ege ³	17.00±6.78	19.78±4.09	16.21±4.09	18.03±6.82	71.02±14.97
Karadeniz ⁴	20.45±4.40	17.70±2.73	18.30±2.73	20.50±4.55	76.95±9.87
İç Anadolu ⁵	19.83±4.80	18.00±2.91	18.00±2.91	20.00±4.85	75.83±10.61
Akdeniz ⁶	16.68±6.77	20.75±4.17	17.25±4.71	19.75±7.85	74.43±17.10
Marmara ⁷	17.20±7.46	20.60±5.05	17.40±5.0	18.33±8.42	73.53±18.36

	(3-1,2; 6-1,2; 7-1,2)	(3-1,2; 6-1,2; 7-1,2)	(3-1,2)	(3-1,2; 6-1,2)	(3-1,2; 6-1,2; 7-1,2)
Anne evlilik yaşı					
18 ve altı	24.44±1.68	15.26±1.35	20.79±0.93	24.48±1.70	84.97±3.33
19 ve üstü	19.31±6.50	18.39±3.91	17.60±3.91	19.32±6.50	74.62±14.31
	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05
Baba evlilik yaşı					
18 ve altı	24.48±1.98	15.45±2.03	20.74±1.03	24.48±1.98	85.15±3.42
19 ve üstü	20.16±6.26	17.85±3.78	18.14±3.78	20.17±6.27	76.32±13.80
	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05
Sınıf					
1.Sınıf	21.04±6.10	17.38±3.71	18.64±3.66	21.05±6.11	78.11±13.42
2.Sınıf	19.93±6.17	17.97±3.74	18.02±3.74	19.95±6.19	75.87±13.61
	p=0.060	p=0.099	p=0.082	p=0.064	p=0.061
EYETÖ	20.47±6.16	17.68±3.73	18.32±6.20	20.39±6.17	81.08±13.56

Analizlerde ANOVA ("F") ve Bağımsız gruplarda t-testi ("t") kullanılmıştır

4. TARTIŞMA

Erken yaşta yapılan evlilikler toplumsal bir sorun olarak değerlendirilmeye devam edilmekte ve çocuk hakları sözleşmesi ile çelişmektedir (Aydemir, 2011). Ülkemizde toplam nüfusun %15.3'ünü oluşturan gençlerin erken yaşta evliliklere karşı tutumu ve bu durumun sonuçları hakkında fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada sağlığın korunmasında, sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde etkin rol oynayan sağlık hizmetleri bölümlerindeki öğrencilerin erken yaşta evliliğe yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcıların yaş ortalaması 20.06±3.13, %54.9'u kadın, %96.6'sı bekar, %76.8'i çekirdek aile, %16.3'ü İlk ve Acil Yardım şubesinde, %50.6'sı 1. sınıf, %29.9'unun anne eğitim durumu ilköğretim, %35.4'ünün baba eğitim durumu lise, %46.9'u Doğu Anadolu bölgesinde yaşamakta, %11.5'inin annesi ve %63.4'ünün babası çalışmaktadır. Anne evlilik yaşı 20.87±2.40 baba evlilik yaşı 27.02±7.65'dir (Tablo 1).

Bölgesel, toplumsal ve kültürel farklılıklar erken evliliklerin başlıca nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenler arasında yoksulluk gibi ekonomik sorunlar, toplumun sahip olduğu geleneksel ve kültürel yapı, dini inanışlar, evlilik öncesi cinsel ilişki olasılığını önlemek şeklinde sıralanabilir (Boran vd., 2013: 59; Yakıt ve Coşkun, 2014: 5). Çalışmada öğrencilere göre erken evliliklerin nedenleri sırasıyla düşük eğitim düzeyi (%41.4), düşük sosyoekonomik düzeyi (%32.4) ve geleneklerin yanlış yorumlanması (%21.1). Yine öğrencilerin %2.1'i irza geçme ve %0.9'u savaş-afet kaynaklı olduğunu ifade etmiştir (Tablo 2). Alanyazın çalışmasında da çalışmaya dahil edilen öğrenciler erken evliliklerin nedenlerini aile yapısı (%78.8), ekonomik sorunlar (%49.1), kültürel etkenler (%54.3), yaşanan bölgedeki kadının yeri (%51.7), toplumun eğitim seviyesinin düşük olması (%58.9) ve aile içi şiddet (%40.3) olarak belirtmişlerdir (Evgin vd., 2018: 483).

Öğrencilerin %54.8'i erken evlenenlerde yeterli eğitim alamamanın en yaygın sosyal sorun olduğu görüşündeler (Tablo 2). Aydın ve Akay (2017) çalışmasında öğrencilerin %65.9'u erken evliliklerin sonuçlarından birinin okula devam edememe durumu olduğunu bildirmişlerdir (Aydın ve Akay, 2017: 41). Ayaz (2012) çalışmasında da erken yaşta evlilik yapan çocukların eğitim hayatını yarıda bıraktığı tespit edilmiştir (Ayaz, 2012: 38). Evgin ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında öğrencilerin %92.5'i erken evlilik yapan çocukların eğitimlerini yarıda bıraktıklarını ifade etmişlerdir (Evgin vd., 2018: 484). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar literatürle benzer niteliktedir.

Henüz gelişim döneminde olan, psikososyal anlamda büyüme ve gelişimini tamamlamamış çocuklar küçük yaşta aile ve çocuk sahibi olmak gibi büyük sorumluluklar altına girmek zorunda bırakılmaktadır (Anık ve Ege, 2019: 47). Böyle bir duruma maruz kalan çocuğun yoğun depresyon ve intihar gibi ağır psikolojik

sorunlar yaşaması kaçınılmaz olabilmektedir (Nour, 2009: 51). Öğrenciler erken evlilik sonucu oluşabilecek başlıca psikolojik sorunların bunalım (29.9), içe kapanma (27.1) kendini ne kadın ne çocuk hissetme (26.0) ve %17.0'ı diğer (mutsuzluk, yalnızlık, çaresizlik, pişmanlık, intihar, eşini sevmeme) olduğunu ifade etmiştir (Tablo 2). Benzer bir çalışmada öğrencilerin %48.2'i çocuk gelinlerin psikolojik sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir (Evgin vd., 2018: 484).

Öğrenciler erken evliliklerde aile içinde meydana gelecek en yaygın sorunun %29.0 oranla aile içi şiddet olacağını belirttiler (Tablo 2). Literatür çalışmaları da erken evliliklerin etkilerinden birinin aile içi şiddet olduğunu belirtmektedir (Boran vd., 2013: 61). Benzer bir araştırmada öğrencilerin %65.7'si erken evliliklerin sonuçları olarak şiddete maruz kalma durumunun olabileceğini bildirmişlerdir (Aydın ve Akay, 2017: 42).

Erken evliliklerde çocuk olma ve en önemlisi insan hakları ihlali, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, gebelik ve doğum süreçlerine hazır olmama, anne ve bebek ölümleri gibi olumsuz sonuçlar yaşanmaktadır (Boran vd., 2013: 60). Literatür çalışmalarında da erken evliliklerde bu sorunların yaşanma riskinin arttığı belirtilmiştir (Santhya vd., 2010; Nour, 2009: 55). Öğrencilerin %40'ı erken evliliklerde yaygın görülen sağlık sorunlarından birinin aşırı doğurganlık, %30.6'sı CYBH, %15.4'ü serviks kanseri olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 2). Yakıt ve Coşkun (2014) çalışmasında adolesan gebeliklerin anne-fetüs ve yeni doğan açısından riskler oluşturduğu, cinsel yolla bulaşan enfeksiyon riskini arttırdığı, çok sayıda gebelik ve doğum vb. sorunlara yol açtığı belirtilmiştir (Yakıt ve Coşkun, 2014: 7). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar literatürle benzer niteliktedir.

Elde edilen sonuçlara göre kadın katılımcıların erken evlilik tutum ölçeğinde bulunan "18 yaş öncesi evlenmeye karşı olma, erken yaşta yapılan evlilikler istismar olarak kabul edilmelidir ve erken yaşta yapılan evliliklerin toplumsal cinsiyet rolü eşitsizliği" maddelerinden aldıkları puan ortalaması erkek katılımcılardan anlamlı düzeyde fazla bulunmuştur ($p<0.05$) (Tablo 3). Hemşire öğrencilerle yapılmış bir çalışmada öğrencilerin %92.2'si erken yaşta yapılan evlilikleri toplumsal bir sorun, %89.3'ünü bir istismar davranışı gördüklerini bildirmişlerdir. Aynı çalışmada kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla erken evlilikleri toplumsal sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Aydın ve Akay, 2017: 41). Evgin ve ark., (2018) çalışmasında kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla erken evliliği daha fazla yanlış ve istismar türü olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Evgin vd., 2018: 486). Hekimlerin erken yaşta evliliklere karşı farkındalıklarının araştırıldığı bir çalışmada hekimlerin %82.1'i erken yapılan evliliklerin 'Çocuğun cinsel olarak istismar edilmesi' olduğunu belirtmişlerdir (Duman vd., 2017: 205).

Anne ve baba evlilik yaşı 18'den küçük olan, geniş ailede yaşayan öğrencilerin EYETÖ puan ortalaması anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Baba eğitim seviyesi üniversite ve üstü olanların toplumsal, genel ve kişisel yargılar alt boyutları ile ölçek toplam puan ortalaması baba eğitim seviyesi okuryazar olanlardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$) (Tablo 4). Kılıç ve Tütüncü'nün (2021) çalışmasında annenin eğitim seviyesinin erken yaşta evlilik ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı, baba eğitim düzeyi düşük olan kadınların erken yaşta evlendirilme ihtimallerinin arttığı saptanmıştır (Kılıç ve Tütüncü, 2021: 821). Çalışmada Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da yaşayan öğrencilerin ölçek puan ortalaması, Akdeniz, Ege ve Marmara bölgesinde yaşayanlardan anlamlı düzeyde daha fazladır ($p<0.05$) (Tablo 4). Ülkemizde özellikle Doğu ve Güney Doğu Bölgelerinde evlilik yaşı 12'ye kadar düşmektedir (KADEM Rapor, 2020). Ancak Arslan'ın (2015) yaptığı bir araştırmada ülkemizde en erken çocuk gelin evliliğinin 8 yaşında gerçekleşen bir berdel evliliği olduğu raporlanmıştır. Türkiye'de 17 yaşından önce evliliği yasaklayan yasal düzenlemeler olmasına rağmen, resmi kayıtlara yansımaya da özellikle ülkenin kırsal kesimlerinde çok sayıda adolesan dini nikah ile evlendirilmektedir (Kaya vd., 2022). Çalışmadan elde edilen sonuçlar literatürle benzer niteliktedir. Çalışmamızdan farklı olarak Duman ve Coşkun (2020) çalışmasında kırsal ve kentte yaşayan kişiler arasında kız çocuklarının evliliklerine yönelik tutumların farklılaşmadığını tespit etmişlerdir ($p<0.05$) (Duman ve Coşkun, 2020: 129).

Alt ölçekler açısından: Sosyal Yapı alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar olumsuz erken evliliğe ilişkin toplumsal yargılar; Öznel Yargılar alt ölçeğinden yüksek puanlar erken evliliğe yönelik olumsuz öznel yargıları temsil eder; Gener Yargılar alt ölçeğinden yüksek puanlar erken evliliğe ilişkin olumsuz genel yargılara işaret etmekte ve Kişi Üzerindeki Etkiler alt ölçeğinden yüksek puanlar, erken evliliğe yönelik olumsuz kişisel tutumları göstermektedir. Çalışmamızda alınan puan ortalamasının orta düzeyin üstünde olduğu ve öğrencilerin erken evliliğe yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. SONUÇ

Sonuç olarak; erken yaşta yapılan evlilikler ve doğurduğu olumsuz sonuçlar son yıllarda daha görünür bir hâl almıştır. Daha çok kız çocuklarının sağlığını olumsuz etkileyen erken yaşta yapılan evlilikler, çocuklukları ellerinden alınmış çocuklarda psikososyal ve fiziksel hasarlar bırakmaktadır. Henüz çocukluk döneminde aile ve çocuk bakım yükü sorumluluğuna maruz kalmış bireylerin ilerleyen yaşlarda da yaşam kaliteleri olumsuz etkilenir. Bu sonuçlar doğrultusunda toplum içerisinde giderek normalleşen kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi durumunun engellenmesinde toplumun her kesiminin, ailelerin, özellikle gençlerin çocuk evliliklerin sonuçları ve çözüm önerileri konusunda farkındalıklarının artırılması önem taşımaktadır.

Çocuk evlilikleri ile mücadele etmek, gelecekte iyi toplumlar oluşturacak çocukların sağlığını koruyabilir ve geliştirebilir. Bu süreçte hemşireler, doktorlar ve diğer sağlık uzmanları ile birlikte psikologlar, çocuk gelişim uzmanları, sosyologlar, hukukçular, sivil toplum kuruluşları, medya, aile ve devlet gibi çeşitli disiplinler arasında işbirliği ve işbirliği gereklidir. Sağlık profesyonelleri, erken yaş evlilikleri nedeniyle ortaya çıkan riskler ve çözümler hakkında büyük sorumluluk taşırlar. Sağlık hizmeti sunanların hem geleneksel hem de modern rolleri doğrultusunda çocuk yaşta evliliklerin nedenleri ve sonuçları hakkında bilgi sahibi olmaları, bu evliliklerin getireceği riskler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu risklerin çözümüne yönelik düzenlemeler yapmaları ve eğitimler düzenlemeleri önemlidir. Toplumsal bir sorun olan erken yaş evliliklerini önlemek için hemşireler, erken yaşta yapılan evliliklerin getirebileceği riskler konusunda toplumdaki bireyleri eğitmelidir.

KAYNAKÇA

- Anık, Y., & Ege, E. (2019). Erken evlilikler ve adölesan gebeliklerde hemşirelik yaklaşımı.
- Çelebioğlu A (Ed.), *Adölesan Sağlığı ve Hemşirelik yaklaşımları* (46-55. ss.). 1. Baskı. Türkiye Klinikleri, Ankara.
- Arslan, Y. (2015). *Oyundan düğüne hayatlar: Güneydoğu'da çocuk gelinler*. Belge Yayınları, İstanbul.
- Aydın, D., & Akay, B. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin erken evlilik ve çocuk gelinler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 7(2), 39-44.
- Ayaz, M., Ayaz, A. B., & Soylu, N. (2012). Çocuk ve ergen adli olgularda ruhsal değerlendirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 33-40.
- Boran, P., Gökçay, G., Devicioğlu, E., & Eren T. (2013). Çocuk gelinler. *Marmara Medical Journal*, 26(2), 58-62.
- Çakmak, A., Özhavzalı, M., Şahin, H., & Erdem, Y. (2020). Attitude towards early marriage scale (Atems): validity and reliability study. *Electronic Turkish Studies*, 15(8), 3740-3752
- Duman, N. S., Gökten, E.S., & Rana, H.N. (2017). Hekimlerin erken yaşta evliliklere yönelik farkındalıkları ve tutumları. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 203-208.
- Duman, N., & Coşkun, B.N. (2020). Çocuk evliliklerine yönelik tutumların incelenmesi (Malatya ili örneği). *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2020(1), 121-138
- Evgin, D., Caner, N., Küçük Öztürk, G., & Calpbinici, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin erken evlilik ve çocuk gelinler hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(5):480-489.

- KADEM, (2020). Erken yaşta ve zorla evliliklere karşı mücadele çalıştay raporu, Erişim adresi <https://kadem.org.tr/erken-yasta-ve-zorla-evliliklere-karsi-mucadele-calistay-raporu/>
- Karakaya, E. (2004). *Adölesan evli kadınlarda üreme sağlığı ve sosyoekonomik kültürel özellikler*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kadın Hastalıkları ve Doğum Hemşireliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: s:122-123.
- Kavlak, O., Atan Ünsal, Ş., Yaşar, Ö., & Yanık Tok, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin erken yaş evlilikler hakkında bilgi ve görüşlerinin incelenmesi. *STED*, 27(1), 37-44.
- Kaya, H., Alnak, A., Subaşı, B. Z., Arslan, N. B., & Şahin, D. (2022). Erken yaşta evliliklerin ruhsal sonuçları: Kadınların ruhsal ve cinsel sağlığındaki uzun dönem etkiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 57-66
- Kılıç, N.Ö., & Tütüncü, A. (2021). Gelir ve eğitim düzeyinin erken yaşta evlilikler üzerine etkisi: Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 28(4), 815-831.
- Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The Inverse square root and gamma-Exponential methods. *Information Systems Journal*, 28(1), 227–261. Doi:10.1111/İsj.12131.
- Nour, N. M. (2009). Child marriage: a silent health and human rights issue. *Reviews in obstetrics and gynecology*, 2(1), 51.
- Santhya, K.G., Ram, U., Acharya, R., Jejeebhoy, S J., Ram, F., & Singh, A. (2010). Associations between early marriage and young women's marital and reproductive health outcomes: evidence from India. *International Perspectives on Sexual and Reproductive health*, 132-139.
- Sezgin, A. U., & Punamäki, R. L. (2020). Impacts of Early Marriage and Adolescent Pregnancy on Mental and Somatic Health: The Role of Partner Violence. *Archives of women's mental health*, 23 (2), 155-166.
- Svanemyr, J., Chandra-Mouli, V., Raj, A., Travers, E., & Sundaram, L. (2015). Research priorities on ending child marriage and supporting married girls. *Reproductive health*, 12, 1-4.
- TNSA, (2018). 2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Kalkınma Bakanlığı ve TÜBİTAK, Ankara, Türkiye Erişim adresi http://www.sck.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/08/TNSA2018_ana_Rapor.pdf
- Türk Medeni Kanunu, Madde 124, Yayımlandığı R. GazeteTarihi: 8/12/2001 Sayı : 24607, Tertip:5 Cilt, 41 [İnternet] Erişim adresi http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.47_21.pdf
- TÜİK, (2015). Türkiye İstatistik Kurumu, Haber Bülteni, İstatistiklerle Kadın, 2014 Sayı:18619, Erişim adresi, <http://www.tuik.gov.tr/>
- UNICEF, (2014). Child Marriage Report. Erişim adresi https://www.unicef.org/media/files/Child_Marriage_Report_7_17_LR.pdf.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2021) Global Databases. Erişim adresi <https://data.unicef.org/topic/childprotection/child-marriage/>
- Yakıt, E., & Coşkun, A.M. (2014). Toplumsal açıdan çocuk yaşta evlilikler gerçeği: Hemşire ve ebinin sorumluluğu. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(3), 3-10.

THE TRANSFORMATIVE POWER OF MUSIC: EXPLORING ITS INFLUENCE ON COGNITION, BEHAVIOR AND EMOTIONS

Nesrin DUMAN*

ABSTRACT

The aim of this general review is to delve into music's transforming potential and examine how it profoundly affects numerous facets of human experience, such as cognitive processes, behavioral patterns, and emotional responses. The model of this research is an interpretivist literature review. The existing literature consists of books and articles written by pioneering researchers examining the effect of music on cognition, behavior, and emotions. Four explanatory hypotheses—*arousal-based effects, priming effects, the influence of emotions on action, and dominance and control*—proposed for the effect of music on cognitive, behavioral, and emotional responses were reviewed. Arousal-based effects explained how music has the power to stimulate and calm people, profoundly affecting their mood and cognitive performance. According to the priming effects idea, music has the power to change a person's preparedness for particular tasks or activities by fostering the best possible mental and emotional state. The astonishing power of music to evoke and alter emotions has the potential to affect behavior and decision-making. The review's final section explored the ideas of dominance and control by looking at how music might affect people's experiences, perceptions, and overall attentiveness. Music may intensify sensory perceptions, heighten emotional involvement, and even influence how we interpret story contexts when it is combined with visual cues or immersive situations. As a whole, this review has demonstrated the transforming power of music by analyzing its impact on mental processes, behavioral routines, and emotional responses. The complex and profound connection between music and the human experience has been made clear through research into arousal-based effects, priming effects, the influence of emotions on action, and dominance and control. It is possible to unlock the power of music to enhance our lives and influence the course of society by comprehending these dynamic relationships.

Key Words: Arousal Based Effects, Priming Effects, Emotion, Music, Psychology**MÜZİĞİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ GÜCÜ: BİLİŞ, DAVRANIŞ VE DUYGULAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİ KEŞFETMEK****ÖZET**

Bu genel gözden geçirmenin amacı müziğin dönüştürücü potansiyelini derinlemesine incelemek ve bilişsel süreçler, davranış kalıpları ve duygusal tepkiler gibi insan deneyiminin birçok yönünü nasıl derinden etkilediğini incelemektir. Bu araştırmanın modeli yorumlayıcı bir literatür taramasıdır. Mevcut literatür, müziğin biliş, davranış ve duygular üzerindeki etkisini inceleyen öncü araştırmacıların yazdığı kitap ve makalelerden oluşmaktadır. Müziğin bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkiler üzerindeki etkisi için önerilen dört açıklayıcı hipotez -*uyarılma temelli etkiler, hazırlayıcı etkiler, duyguların davranış üzerindeki etkisi ve tahakküm ve kontrol*- gözden geçirilmiştir. Uyarılmaya dayalı etkiler, müziğin insanları nasıl uyarma ve sakinleştirme gücüne sahip olduğunu, ruh hallerini ve bilişsel performanslarını derinden etkilediğini açıklamıştır. Hazırlama etkisi yaklaşımına göre müzik, mümkün olan en iyi zihinsel ve duygusal durumu teşvik ederek kişinin belirli görev veya faaliyetlere hazırlık olma durumunu değiştirme gücüne sahiptir. Müziğin duyguları uyandırma ve değiştirme konusundaki şaşırtıcı gücü, davranışları ve karar almayı etkileme potansiyeline sahiptir. İncelemenin son bölümü, müziğin insanların deneyimlerini, algılarını ve genel dikkatlerini nasıl etkileyebileceğine bakarak tahakküm ve kontrol fikirlerini araştırmıştır. Müzik, görsel ipuçları veya sürükleyici durumlarla birleştirildiğinde duygusal algıları yoğunlaştırabilmekte, duygusal katılımı artırabilmekte ve hatta hikâye bağlamlarını nasıl yorumladığımızı bile etkileyebilmektedir. Bir bütün olarak bu inceleme, müziğin zihinsel süreçler, davranışsal rutinler ve duygusal tepkiler üzerindeki etkisini analiz ederek dönüştürücü gücünü ortaya koymaktadır. Müzik ile insan deneyimi arasındaki karmaşık ve derin bağlantı, uyarılma temelli etkiler, tetikleyici etkiler, duyguların eylem üzerindeki etkisi, tahakküm ve kontrol üzerine yapılan araştırmalarla açıklığa kavuşturulmuştur. Bu dinamik ilişkileri kavrayarak müziğin hayatımızı güzelleştirme ve toplumun gidişatını etkileme gücünü açığa çıkarmak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Uyarılma Temelli Etkiler, Ön-Hazırlama Etkileri, Duygu, Müzik, Psikoloji.

* Assoc.Prof.Dr., İstanbul 29 Mayıs University, Psychology Department, nesrinduman@windowslive.com

1. INTRODUCTION

People enjoy listening to music on a daily basis. While people do occasionally spend time listening to music, they also frequently listen to music in the background as they engage in other activities (Chamorro-Premuzic & Furnham:2007). Our daily activities, including work, reading, dining, shopping, and driving, are often accompanied by background music (North & Hargreaves:2008). People can be affected by background music in a variety of ways, including how it affects their mood, actions, and thought processes (Hallam:2018). It is well accepted that listening to music improves social interaction, intellect, and emotional health (Chanda & Levitin:2013). The potential negative or insignificant impacts of music have also been addressed in certain studies (Rentfrow & Gosling:2003; Schäfer et al.:2013).

In many areas of experimental psychology, some explanations are prominent in order to understand human cognition, behavior, and emotional responses. Over the course of its development, several areas of experimental psychology have focused on three explanations: *arousal-based effects (ABE)*, *priming effects*, and *the influence of emotion on behavior* (North & Hargreaves:2008). All effects have been intensively researched in relation to music because they are fundamentally important to a variety of human actions and can all be brought on by listening to music (North & Hargreaves:2008; Hallam:2018).

In addition to these three explanations, there is another explanation that has been added to the literature as a result of the more recent research of Hallam (2009). The fourth explanatory mechanism "*dominance and control*" describes responses to environments in terms of approach and avoidance behaviors (Hallam:2009). This study will consider four proposed explanations for understanding the interaction of human cognition, behavior, and emotions and examine how music affects these systems.

1.1. The Aim of Study

The aim of this research is to construct a general analysis of literary texts on the transformative power of music. With this aim, we delve into music's transforming potential and examine how it profoundly affects numerous facets of human experience, such as cognitive processes, behavioral patterns, and emotional responses.

2. METHOD

2.1. Research Model

According to Noblit and Hare (1988:12), there are two major paradigms in the social sciences: interpretivism and positivism. Interpretivism is a philosophical perspective that emphasizes understanding and interpreting subjective meanings and social constructions of reality (Denzin & Lincoln:2018; Smith:2008). This study is in the context of the interpretivist paradigm. Interpretivist studies "interpret" reality through a "sense-making" process rather than a hypothesis-testing process. In the context of a literature review, an interpretivist approach involves examining and interpreting the subjective perspectives, interpretations, and experiences presented in the literature (Creswell:2013; Lincoln & Guba:1985). Accordingly, the model of this research is an *interpretivist literature review*, which is an approach to reviewing and analyzing existing literature that is guided by the principles of interpretivism (Denzin & Lincoln:2018). Interpretive reviews see the essential tasks of synthesis as involving both induction and interpretation. In this study, the existing literature and theoretical frameworks related to the research topic will be thoroughly examined and explained.

2.2. Materials

The materials used in an interpretivist literature review are primarily scholarly sources that provide qualitative data, subjective perspectives, and rich descriptions of experiences and interpretations (Creswell:2013; Denzin & Lincoln:2018; Lincoln & Guba:1985). The materials selected for this study are books and articles written by pioneering researchers examining the effect of music on cognition, behavior, and emotions. Books written by experts in the field often provide theoretical frameworks, conceptual discussions, and critical analyses that inform the interpretivist perspective. As for articles were accessed by scanning databases such as Scopus, WoS, ProQuest, and Google Scholar.

3. RESULTS

Four explanatory hypotheses are proposed for the effect of music on cognitive, behavioral, and emotional responses. Here, four explanations of arousal-based effects (ABE), priming effects, the influence of emotion on behavior, and dominance and control will be presented, respectively. Firstly, the explanations of Robert M. Yerkes & John Dillingham Dodson and Daniel Berlyne, important researchers in the field of arousal-based effects, will be examined. Secondly, explanations by various researchers (e.g. Hallam:2013; North, Hargreaves, MacKenzie, and Law:2004; Schellenberg, Nakata, Hunter, & Tamoto:2007; Rentfrow & Gosling:2003) in the context of priming effects are included. Thirdly, regarding the impact of emotions on our actions, Susan Hallam's answers to the question of why we react emotionally to music are discussed. Patrik N. Juslin's BRECVEMA Model will also be explained. And lastly, recent studies have investigated explanations suggesting that people's control over the music they listen to influences their reactions to music. Mehrabian and Russell (1974) and Krause (2014a, 2014b, 2015) are the important researchers mentioned in this title.

3.1. Arousal-Based Effects (ABE)

Arousal refers to the activation and physiological responsiveness of an individual's body and mind. Understanding ABE is crucial because arousal levels can influence an individual's cognitive functioning and subsequent behavior (Yerkes & Dodson:1908). Traditional studies on skilled performance concentrated on how arousal and cognitive load induced by a stimulus can mediate performance across a variety of domains. (Yerkes & Dodson:1908).

According to Gaston (1968), music can range from being extremely exciting and energizing to being tranquil or comforting (as cited in Hallam, Price, & Katsarou:2002). Strong data suggests that people react differentially to sedative and stimulative music (Radocy & Boyle, 1988; Hallam:2001) from a number of sources. According to studies conducted in the 1970s, quicker or louder music causes higher levels of physiological arousal, while slower or quieter music causes lower levels of arousal (Berlyne:1971).

Berlyne's (1974) psychobiological approach and Yerkes and Dodson's (1908) optimal level of physiological arousal are two significant fulcrum for arousal based effects.

3.1.1. Daniel Berlyne's psychobiological approach

The psychobiological approach to music developed by Daniel Berlyne in 1974 emphasizes how psychological and biological processes interact throughout the experience and perception of music. Focusing on the interplay between psychological and biological processes in the experience and perception of music, Berlyne (1974) took a psychobiological approach to music. A variety of emotional and cognitive reactions to music can be elicited, according to Berlyne (1974), and these reactions can be impacted by psychological and physiological factors. According to the psychobiological perspective of Berlyne (Berlyne, 1974), an individual's response to music may differ depending on their cognitive capabilities, personality qualities, and emotional states.

A variety of emotional and cognitive responses to music are impacted by psychological and physiological factors, according to Berlyne (1974). In this setting, music entails a complex interplay between sensory perception, emotional arousal, and cognitive processing and integrates both the cognitive and affective domains. This implies that music has the ability to evoke and precipitate emotional responses, and that these responses are mediated by physiological processes.

In order to better understand how music affects people and why certain musical elements evoke particular emotional responses, he stressed the significance of investigating the physiological and psychological processes that underlie musical experiences (Berlyne:1974). In general, Berlyne's psychobiological approach to music aims to investigate the interaction between psychological and biological aspects of the experience and perception of music, illuminating the neural pathways behind our emotional and cognitive reactions to music.

3.1.2. Yerkes and Dodson's optimal level of physiological arousal

The Yerkes-Dodson law was first proposed by Robert M. Yerkes and John Dillingham Dodson, two psychologists in 1908. This law contends that there is an ideal level of physiological arousal for carrying out

various tasks. According to this law, performance tends to rise with increasing arousal up to a point, at which point further arousal may lead to a decline in performance (Figure 1.). Yerkes and Dodson's framework can be used to comprehend the relationship between music and physiological arousal, as discovered by Hallam (2009).

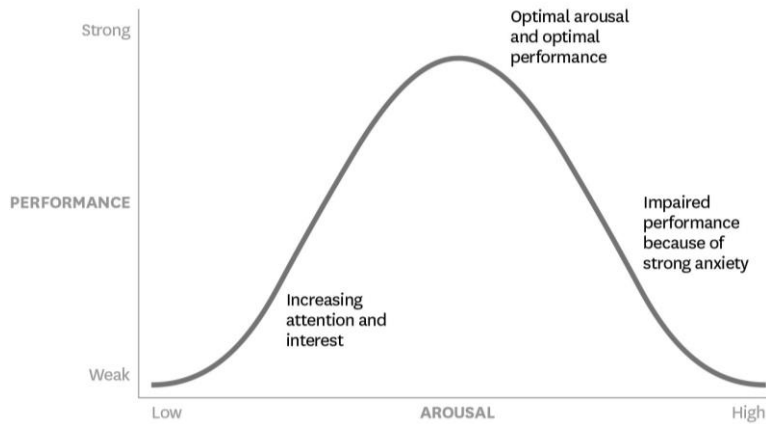


Figure 1. Yerkes and Dodson law

Individual diversity and taste preferences affect how music and physiological arousal interact. While some people might choose low-arousal music to help them rest and unwind, others might prefer high-arousal music to invigorate and motivate them. The context in which music is experienced can also affect how it affects physiological arousal. When it comes to music, various styles can arouse people to different degrees. To give an example, the effect of music on arousal during exercise may differ from the effect of music during a relaxing session. Or, music that is quick and energetic tends to raise arousal levels, whereas music that is quiet and soothing might have a calming impact and lower arousal levels. These reactions stem from pre-existing neural connections pertaining to the basic components of music, such as pitch, tempo, timbre, and loudness (Gabrielsson, 1993).

It is intricate and multidimensional to understand how music affects physiological arousal. Physiological reactions such as heart rate, blood pressure, and cortisol levels can be modulated by music. These physiological modifications may then affect cognitive and emotional functions. For instance, relaxing music can encourage relaxation and lower tension, but uplifting music that raises physiological arousal might result in an improved mood and better concentration. The subjective elements of music perception exist. The way that different people react to the same music varies greatly based on their personal preferences and traits (Hallam and Himonides:2022). The way people respond to music is influenced by a variety of factors, including the structural elements of the music (tempo, modality, instrumentation, genre), cultural factors (environmental elements like tonality and the way that musical associations are formed and learned), and associative factors (personal and subjective meanings attached to a specific piece of music based on musical experiences).

In conclusion, different forms of music can evoke varying amounts of arousal. This relationship between music and physiological arousal is a dynamic process. Individual characteristics, personal preferences, and environmental circumstances all have an impact on this connection. Understanding how music impacts physiological arousal might help explain the emotional and cognitive reactions it elicits and how it might affect people's behavior and well-being.

3.2. Priming Effects

Priming, the covert activation of different mental constructs by the perception of external stimuli (Bargh et al.:2010; Bargh & Chartrand:2000). Priming effects explore how prior exposure to certain stimuli can influence subsequent cognitive processes, perceptions, attitudes, and behavior. The process via which exposure to a certain stimulus modifies or alters a person's reaction to a subsequent stimulus is referred to as "priming." The "certain stimuli" that are being discussed here are the first stimuli that people are exposed to before their ensuing cognitive processes, perceptions, attitudes, or behaviors are assessed. Often referred to as "prime stimuli," these first inputs might take many different forms, including words, sounds, images, concepts, or

experiences. They are either purposefully or inadvertently introduced to people in an effort to elicit specific mental connections or representations. In the context of music, priming effects can occur when specific musical elements, themes, or genres such as melody, rhythm, harmony, lyrics, genre, instrumentation activate associated mental constructs or emotions.

The priming effect in music refers to the phenomenon where exposure to certain musical stimuli can influence subsequent thoughts, emotions, or behaviors. It is based on the concept of priming, which suggests that prior exposure to a stimulus can affect the processing and interpretation of subsequent stimuli. According to numerous specific forms of the idea (e.g., North, Hargreaves, MacKenzie, and Law:2004; Hansen and Hansen:1990; Martindale and Moore:1989; Hargreaves, Hargreaves, and North:2012), this process is concerned with the capacity of music to prime particular thoughts and connections. All of them address the issue of how certain musical compositions (e.g. classical pieces, popular songs, folk music, experimental or avant-garde compositions) can trigger various "networks of association" that unique listeners have accumulated during their listening lifetimes.

Music can prime various aspects, including emotional states, cognitive processes, and even social behaviors. Priming occurs when listening to a particular piece of music or a specific genre activates associated thoughts, memories, or emotions, which can then influence subsequent perceptions or actions. For instance, listening to sad music may prime individuals to experience a more introspective or melancholic mood, whereas listening to aggressive or fast-paced music may prime individuals to feel more energized and exhibit more vigorous movements or behaviors.

According to Hallam (2013), music has the potential to enhance cognitive functions like memory and concentration. Specific memories or associations can be primed by particular musical cues or melodies (such as signature melodies, recurring patterns, lyrics, instrumentation, or sound), enabling people to recall previous experiences or events connected to the music (Schellenberg, Nakata, Hunter, & Tamoto:2007). Furthermore, by affecting focus, attentiveness, or concentration levels, music can prime attentional processes (Husain, Thompson, & Schellenberg: 2002).

It's important to note that the priming effect in music is not universally consistent, as individual differences and personal experiences can modulate its impact (Peretz & Zatorre:2005). Moreover, the specific content, context, and meaning attributed to the music can influence the priming effects (Rentfrow & Gosling:2003). Cultural factors and individual musical preferences may also play a role in shaping how music primes certain thoughts, emotions, or behaviors (Hargreaves, North, & Tarrant:2005). Here is a nice place to provide some examples of cultural influences. Religious traditions, rituals, celebrations, and cultural ceremonies frequently depend heavily on music. A culture's political feelings, social movements, and historical occurrences can all be reflected in music. Some musical genres or songs may evoke strong emotional connections to conflicts or cultural identities by being linked to historical events, revolutions, or acts of resistance. Cultural values, ideas, narratives, and moral lessons are frequently passed down through music from one generation to the next, influencing people's perspectives and feelings about their cultural identity.

Overall, the priming effect in music highlights the powerful influence that music can have on our psychological and behavioral responses. By understanding how music primes certain mental and emotional states, researchers can explore its potential applications in various domains, including therapy, advertising, and enhancing cognitive performance (Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher, & Zatorre:2011). Due to its potential applications in areas like improving cognitive performance, productivity and work environments, emotional regulation and stress management, rehabilitation, and physical therapy, understanding how music primes particular mental and emotional states is highly relevant across multiple domains. Understanding the mental, emotional, and cognitive states that music impacts allows for the efficient application of music in a variety of contexts, providing chances to enhance performance, well-being, and experiences in a range of human endeavors.

3.3. Impact of Emotion on Behavior

Emotions play a fundamental role in human behavior and decision-making. Emotions are important in the regulation of behavior; both negative and positive emotions are necessary for human beings (Duman:2019).

The impact of emotion on behavior examines how emotions, elicited by various stimuli such as music, shape cognitive processes, judgment, preferences, and actions. Emotions can influence attention, memory, evaluation, and the overall subjective experience.

Music is widely used to explore and regulate moods. In actuality, listening to music is the most frequent action we engage in to control our moods. It's a common perception that slow, quiet music reduces anxiety and helps us to relax, while stimulating music tends to increase our arousal levels (Hallam, 2018:20). The way that each person reacts to music varies greatly. It could be oversimplified to generalize about the effects of music based only on its tempo or volume, as there are many subtle ways that music influences people's emotions, arousal levels, and relaxation. Not all good effects of music. For instance, teenagers might utilize music as a diversion to keep from worrying about issues that would negatively affect their ability to adjust psychologically. It might worsen depressed symptoms and encourage suicidal thoughts to listen to music that addresses gloomy topics like suffering or death (Hallam, 2018:21).

According to Hallam (2018), Emerita Professor of Education and Music Psychology, there are three basic justifications for why we react emotionally to music. According to the first, there may be a *pre-existing link* between musical stimuli and emotional reactions. We react to the sound of music instantly and unconsciously, just like how we may react to a loud noise. Our autonomic nervous system reacts to variations in pace, dynamics, pitch, and timbre as the music changes. Research into the brain regions involved in strong positive emotional reactions to music has shown that these are the regions that light up in response to highly rewarding stimuli. It is known that dopamine and opioid systems, as well as other neurotransmitters, are active in connection with these reward mechanisms. As emotional responses intensify, the amygdala, which is linked to fear and other unfavorable emotions, also exhibits a decline in activity. It's possible that music's potent effects result from its ability to simultaneously elicit some emotions while suppressing incompatible ones. For example, a cheerful, catchy tune makes someone feel happy or joyful. Audiences can be excited and enthusiastic by listening to high-energy electronic dance music or intense rock. Listeners may experience feelings of strength and empowerment when they hear songs with inspirational lyrics or catchy melodies.

The second theory for why we react emotionally is that there *could be connections* to a particular emotional event in our lives, such music playing when we first met a lover. Music can have absolute meanings that are internal to the music itself or referential meanings that are about non-musical phenomena. Referential meanings concern actual events in life that are connected to specific musical compositions. For instance, hearing a piece of music from a loved one's funeral may bring back the tears.

Thirdly, when musical *expectations are disappointed* or delayed, emotions may be triggered. Expectations and tensions are raised by music. These can elicit various emotional reactions based on how they are realized or addressed. Expectations are created by music based on our understanding of the cultural tone and distinctive characteristics of different genres. Variations in how these expectations are fulfilled or broken influence how we feel when we hear music. We have developed a brain as a species that rewards accurate forecasting of the future. This appears to be how music elicits emotional responses. Brain systems store information about the recent past, forecast the future, and modify encoding when forecasts are incorrect (Hallam, 2018:23-24). Despite being primarily cortically based, mechanisms interact with the reward system to cause emotional reactions (Trainor, & Zatorre, 2016:285-306). Although primarily cortically based, these pathways interact with the reward system to cause emotional reactions. How we react emotionally to music that we are familiar with, or to which we know what to expect, is a problem for expectation theories. This is explained by the fact that our responses to unanticipated occurrences happen instantly and without thought, thus even though we are familiar with the song, we still feel something. In Western tonal music, frameworks involving rhythm, meter, tonality, harmony, and melody shape expectations. These give composers a variety of ways to defy expectations.

Additionally, studies have shown that musicians outperform non-musicians in a number of executive domains, such as task flexibility, information monitoring, working memory, and self-regulation (Moradzadeh et al., 2015; Zuk et al., 2014). Research has also demonstrated benefits for memory, particularly for verbal and auditory memory (Oechslin et al., 2013; Roden et al., 2014).

Several models have been developed to explain our overall emotional reactions to music. The most comprehensive is the BRECVEMA (the expression BRECVEMA consists of the initials of the 8 factors written in Figure 2.) framework described by Juslin (2013).

3.3.1. Patrik N. Juslin, BRECVEMA model

Patrik N. Juslin, head of the Music Psychology Group at Uppsala University, hypothesizes a variety of systems in charge of a person's emotional response to music. Juslin (2013) suggests an expanded and up-to-date version of the framework naming BRECVEMA that can explain both 'everyday emotions' and 'aesthetic emotions' (Figure 2.). The initials of BRECVEMA can be seen in Figure 2. The BRECVEMA framework is the most thorough attempt to describe the mechanisms that might underlie music's emotional influence. These mechanisms elucidate the emotions evoked by music through connections to initial sensory responses and gradual cognitive operations. These mechanisms can operate either subconsciously or intentionally, encompassing shared or individual experiences. Moreover, music can either directly trigger emotions or serve as a surrogate for them (Völker:2019).

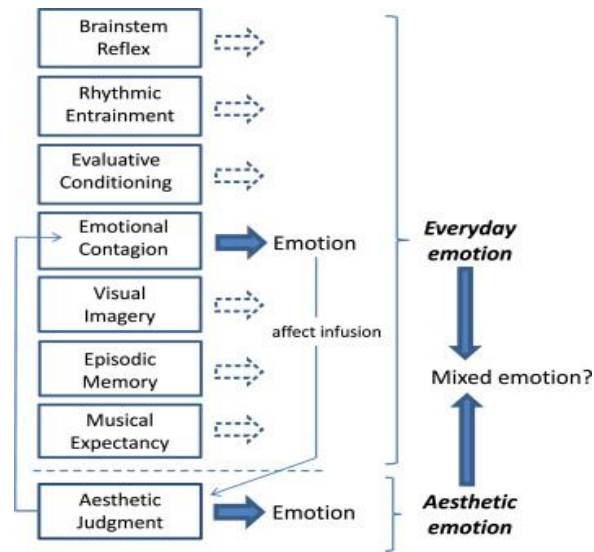


Figure 2. BRECVEMA model (Juslin, 2013)

BRECVEMA includes eight elements (Juslin: 2016):

Brain stem reflex: A basic acoustic feature like excessive or growing loudness or speed triggers a hard-wired attention response in the brain stem known as reflex.

Rhythmic entrainment: The gradual synchronization of an internal bodily rhythm, such as the heart rate, with an external rhythm in the music is known as rhythmic entrainment.

Evaluative conditioning: A frequent link between a piece of music and additional favorable or unfavorable stimuli is called evaluative conditioning.

Contagion: Contagion is an internal mimicry of the music's allegedly emotive expression in the form of a voice.

Visual imagery: Visual imagery is a metaphorical mapping of the musical structure that the listener uses to create interior images of an emotional character.

Episodic memory: The term "episodic memory" refers to a listener's conscious recall of a specific experience from their past that was sparked by music.

Musical expectancy: The steady development of the musical structure and its expected or unexpected continuation causes musical expectation.

Aesthetic judgement: A subjective assessment of the aesthetic worth of the music is made by aesthetic judgment using a unique set of weighted criteria.

According to Juslin's theory, the mechanisms are connected to mental representations that are triggered when attention is focused on music. Simple representations are used by quick mechanisms, while more complex networks are used by sophisticated mechanisms (as cited in Völker:2021). Complex interplay between the individual, the situation, and the nature of the music determine the specific way in which emotions are evoked (Hallam, 2020:417).

These three explanations have garnered significant attention in experimental psychology because they shed light on the intricate relationships between cognitive processes, emotional experiences, and behavior. By studying arousal-based effects, priming effects, and the impact of emotion on behavior, researchers can gain insights into the underlying mechanisms that shape human responses to stimuli, including music. This knowledge has practical applications in fields such as advertising, consumer behavior, clinical psychology, and cognitive neuroscience, contributing to a deeper understanding of human psychology and behavior. A fourth explanatory mechanism, dominance and control has emerged from recent studies.

3.4. Dominance and Control

Susan Hallam's more recent studies and theories have shown a fourth explanatory mechanism "dominance and control" (Hallam, 2016:792). What is meant here is that the degree to which a listener dominates and controls the music they are listening to strongly influences how they react to it. To clarify a little further;

Dominance: The degree of power or influence that the environment has is referred to as dominance. When used in a musical composition, dominant elements or qualities can make listeners feel powerful, strong, or forceful. For instance, music that is loud, frantic, and has powerful beats and violent melodies may impart a sensation of domination.

Control: Contrarily, control refers to how much people believe they have control over their surroundings. This can apply to the capacity to select the music to listen to, change the volume, or skip tracks in the context of music. Controlling one's musical surroundings might help one feel independent and empowered.

According to the dominance and control mechanism, people are influenced by music through changes in how they perceive power relationships and their sense of agency in their surroundings. Researchers can learn more about the psychological and emotional effects that music can have on people by comprehending how it might elicit sentiments of control and domination. Examining the emotional and psychological effects of music, especially in connection to control and dominance, might help us better understand how thoughts, emotions, and behaviors are influenced by it. With the use of this understanding, specific experiences and therapies in a range of fields, including psychology, neurology, therapy, marketing, and entertainment, can be designed that capitalize on the ways in which music influences people's emotions and behaviors.

The dominance and control mechanism come from Mehrabian and Russell's (1974) environmental psychology model.

3.4.1. Mehrabian and Russel's model

Albert Mehrabian, Emeritus Professor of Psychology and James A. Russell, an American psychologist proposes a model describing affective responses to stimuli. Mehrabian and Russell (M-R) model suggests that environmental stimuli are linked to behavioral responses by the primary emotional responses of arousal, pleasure, and dominance (Mehrabian & Russell:1974). The central idea in M-R is that environmental cues influence people's emotional states (e.g., degrees of pleasure or arousal) which then result in approach or avoidance behaviors.

This model provides an organized method for comprehending emotional reactions that go beyond binary valence—positive or negative. By taking pleasure, arousal, and domination into account, it captures subtleties and offers a more complete picture of emotional experiences. Furthermore, knowing the relationship between

dominance and emotional experiences is useful for creating events, products, or situations that are likely to elicit particular emotions.

The model describes environmental responses as *approach* (AP) and *avoidance* (AV) actions. The fundamental premise is that environmental signals affect people's emotional states (such as levels of pleasure or arousal), which then cause them to behave in either an approachable or avoidant manner. AP-AV responses thus creating a quadruple probability as follows:

- ∅ a want to physically remain in (AP) or leave (AV) the environment,
- ∅ a readiness or desire to look around and investigate the environment (AP) against a tendency to avoid moving through or interacting with it (AV),
- ∅ a want or readiness to connect with others in the environment and speak with them (AP), or a desire or willingness to avoid doing so and disregard their attempts to communicate with you (AV), and
- ∅ or the enhancement (AP) or hindrance (AV) of pleasure with tasks completed.

Individuals' emotional reactions to the environment determine whether they choose to approach or avoid certain components of it, and these reactions can be characterized in terms of these three distinct dimensions (Hallam, 2016:792).

Susan Hallam's recent studies use Mehrabian and Russell's model to explore the relationship between music and affective responses. She uses the model's dimensions of pleasure and arousal as a basis for understanding how music influences individuals' emotional experiences.

In the M-R model, “dominance”, last dimension, represents the degree to which the listener has control over the listening situation. For “dominance” dimension, Hallam (2016) also reviewed Amanda Krause’s studies. M-R model suggests that dominance, representing the degree of control over the listening situation, can influence individuals' emotional response and subsequent behaviors. Recent research by Amanda Krause emphasizes the importance of choice and control in listeners' experiences.

3.4.2. **Amanda Krause, importance of choice and control**

A music psychology scholar Amanda Krause has carried out a number of dominance studies that emphasize the importance of freedom and control. A listener's level of control over the listening environment is referred to as dominance. In the 1970s, 1980s, and to some extent in the 1990s, most listeners had little to no control over the music they listened to, therefore this was of little importance (Hallam, 2016:793). The prevalence of music has expanded along with our ability to manage our auditory settings, though, as a variety of contemporary digital listening tools that can be used independently have steadily emerged. According to Krause, listening should be more enjoyable when there is dominance (or control).

It is unclear whether this is because it promotes approach behaviors, which indicate a willingness to engage with the environment. On the other side, it has the potential to isolate people from it and lessen the need for interaction. Individuals' emotional reactions to the environment determine whether they choose to approach or avoid certain components of it, and these reactions can be characterized in terms of three distinct dimensions: pleasure, arousal, and dominance (Mehriban and Russel:1974).

It is essential to comprehend the theoretical justifications for these effects. According to recent studies, listeners' dominance and control over the music they listen to have a big impact on how they react. Choice and control are becoming increasingly important as digital music listening and greater personal control over aural settings grow. According to Krause's research (2014a, 2014b, 2015), people who feel they have greater influence over the music they listen to report feeling more satisfied and motivated. People's responses are also influenced by the setting and environment in which music is heard. For instance, music heard in private settings, where individuals feel dominant and in control, tends to be liked more and receive greater attention compared to public situations. Overall, these findings emphasize the active role of listeners as consumers and the influence of dominance and control in shaping their music-related experiences.

4. CONCLUSION

This publication discusses four explanatory ideas that explain how music affects cognitive, behavioral, and emotional responses. There were four hypotheses offered for priming effects, dominance and control, emotion's impact on behavior, and arousal-based effects (ABE).

Firstly, arousal-based effects in music are reviewed. The explanations of Robert M. Yerkes & John Dillingham Dodson and Daniel Berlyne, important researchers in the field of arousal-based effects, were examined. Arousal refers to the activation and physiological responsiveness of an individual's body and mind. Arousal levels can influence an individual's cognitive functioning and subsequent behavior. People can react differently to music that can be extremely exciting and energizing or calm and relaxing. Various music styles can arouse people to different degrees. On the other hand, regarding the psychobiological perspective of Berlyne, an individual's response to music may differ depending on their cognitive capabilities, personality qualities, and emotional states.

Secondly, priming effects in music are handled. Explanations by various researchers (e.g. Hallam:2013; North, Hargreaves, MacKenzie, and Law:2004; Schellenberg, Nakata, Hunter, & Tamoto:2007; Rentfrow & Gosling:2003) in the context of priming effects are included.

The priming effect in music refers to the phenomenon where exposure to certain musical stimuli can influence subsequent thoughts, emotions, or behaviors. It is based on the concept of priming, which suggests that prior exposure to a stimulus can affect the processing and interpretation of subsequent stimuli. Certain musical cues or melodies (e.g., signature melodies, repetitive patterns, lyrics, instrumentation, or sound) can prime specific memories or associations, allowing individuals to recall past events or experiences linked to the music.

Thirdly, indirect effect of music via emotions are examined. Regarding the impact of emotions on our actions, Susan Hallam's answers to the question of why we react emotionally to music are discussed. According to Hallam, there could be connections to a particular emotional event in our lives. Or, there may be a pre-existing link between musical stimuli and emotional reactions. Or maybe, when musical expectations are disappointed or delayed, emotions may be triggered. Patrik N. Juslin's BRECVEMA Model was also explained here. The BRECVEMA framework is the most thorough attempt to describe the mechanisms that might underlie music's emotional influence. These mechanisms elucidate the emotions evoked by music through connections to initial sensory responses and gradual cognitive operations. According to Juslin's theory, the mechanisms are connected to mental representations that are triggered when attention is focused on music.

Lastly, recent studies have investigated explanations suggesting that people's control over the music they listen to influences their reactions to music. Mehrabian and Russell (M-R) model suggests that environmental stimuli are linked to behavioral responses by the primary emotional responses of arousal, pleasure, and dominance. M-R model suggests that dominance, representing the degree of control over the listening situation, can influence individuals' emotional response and subsequent behaviors. Krause's recent research emphasizes the importance of choice and control in listeners' experiences. According to Krause, listening should be more enjoyable when there is dominance (or control).

In conclusion, music holds significant potential to shape and influence various aspects of human experience. The four explanatory propositions presented in this article shed light on the intricate relationship between music and cognitive processes, behavior, and emotional responses. By understanding how music can stimulate or calm individuals, create suitable mental states, evoke and modulate emotions, and exert control over attention and perception, we gain valuable insights into its diverse effects on human behavior. These findings have practical implications across different domains, including therapy, education, and marketing. Further research in this field can deepen our understanding of music's impact and enable us to harness its power more effectively for the benefit of individuals and society as a whole.

4.1. Recommendations for Further Research

More experimental studies are needed for environmental responses as approach (AP) and avoidance (AV) actions

- ∅ Music and emotion impact research needs to go deeper.
- ∅ The applications of all theoretical explanations should be carefully examined in terms of consumer behavior.
- ∅ The applications of all theoretical explanations should be carefully examined in terms of the manipulation of individuals and society.

REFERENCES

- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (2000). *Studying the mind in the middle: A Practical guide to priming and automaticity research*. In: Reis H, Judd C, editors. Handbook of research methods in social psychology. New York: Cambridge University Press.
- Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2010). *Motivation*. In: Fiske S, Gilbert DT, Lindzay G, editors. Handbook of social psychology. New York: Wiley; pp. 268–316.
- Berlyne, D. E. (1971). Aesthetics and psychobiology. *Cognitive Psychology*, 2(3), 331-50.
- Berlyne, D. E. (1974). *Studies in the new experimental aesthetics: Steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation*. Hemisphere Publishing Corporation.
- Chamorro -Premuzic, T., & Furnham, A. (2007). Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, 98(2), 175-85.
- Chanda, M. L., & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179-93.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Duman, N. (2019). Mentalizasyon ve mentalizasyonun psikopatoloji, duygudurum düzenleme, saldırganlık ve şiddet ilişkisi üzerine bir derleme. *Pesa International Journal of Social Studies*, 5(2):200-8.
- Gabrielsson A. (1993). Emotion and music. *Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 4, 4–9.
- Gaston, E. T. (1968). *Music can range from being extremely exciting and energizing to being tranquil or comforting*. In E. T. Gaston (Ed.), *The Power of Music* (pp. 45-62). New York, NY: Music Publishers.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in musicians: Implications for teaching. *Psychology of Music*, 29(3), 275-89.
- Hallam, S. (2009). *Music psychology: An overview*. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 3-18). Oxford University Press.
- Hallam, S. (2013). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-89.
- Hallam, S. (2018). *The impact of music in everyday life: Psychology and the music industry*. Oxford University Press.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (Eds.). (2016). *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Hallam, S., & Himonides, E. (2022). *The power of music An exploration of the evidence*. Open Book Publishers. p.314. Doi: <https://doi.org/10.11647/OBP.0292>
- Hallam, S., Price, J., & Katsarou, G. (2009). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies*, 35(2), 131-41. Doi:10.1080/03055690802648138

- Hansen, J., & Hansen, J. D. (1990). *The psychology of advertising*. Routledge.
- Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J., & North, A. C. (2012). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2005). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 33(4), 395-405.
- Husain, G., Thompson, W. F., & Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 20(2), 151-71.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235-66. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Juslin, P. N. (2016). *Emotional responses to music*. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 197-214). Oxford: Oxford University Press.
- Krause, A. E. (2014a). Choice and control in the music listening experience. *Journal of Consumer Research*, 41(2), 567-81. <https://doi.org/10.1086/675691>
- Krause, A. E. (2014b). The role of perceived control over the music selection environment in shaping individuals' emotional and behavioral responses to music. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 21(6), 986-95. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2014.08.012>
- Krause, A. E. (2015). I did it my way: Comparing the effects of various modes of music selection on individuals' responses to self-selected and experimenter-selected music. *Psychology of Music*, 43(5), 589-606. <https://doi.org/10.1177/0305735613515339>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Martindale, C., & Moore, K. (1989). Priming, prototypicality, and preference. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15(2), 331-40.
- Mehrabian, A., & Russell, J. A. (1974). *An approach to environmental psychology*. The MIT Press.
- Moradzadeh, L., Blumenthal, G., & Wiseheart, M. (2014). Musical training, bilingualism, and executive function: A closer look at task switching and dual-task performance. *Cognitive Science*, 39(5), 992-1020. <https://doi.org/10.1111/cogs.12183>
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., MacKenzie, L. A., & Law, R. (2004). The effects of musical and voice "fit" on responses to advertisements. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(8), 1675-708.
- Oechslin, M. S., Ville, D. V. D., Lazeyras, F., Hauert, C.-A., & James, C. E. (2012). Degree of musical expertise modulates higher order brain functioning. *Cerebral Cortex*, 23(9), 2213-24. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs206>
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89-114.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (1988). *Psychological foundations of musical behavior*. Charles C Thomas Publisher.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236-56.
- Roden, I., Könen, T., Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E. K., & Kreutz, G. (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities—Findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4), 545-57. <https://doi.org/10.1002/acp.3034>

- Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14(2), 257-62.
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 511. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00511
- Schellenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35(1), 5-19.
- Smith, J. K. (2008). *Interpretive inquiry*. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1, pp. 433-435). Sage Publications.
- Trainor, L. J., & Zatorre, R. J. (2016). *The neurobiology of musical expectations*. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 285–306). Oxford: Oxford University Press.
- Völker, J. (2019). Personalising music for more effective mood induction: Exploring activation, underlying mechanisms, emotional intelligence, and motives in mood regulation. *Musicae Scientiae*, 25(4), 380–98. <https://doi.org/10.1177/1029864919876315>
- Völker, J. (2021). Measuring emotional music experience: Spreading activation and BRECVEMA mechanisms. *Psychology of Music*, 50(2), 631–49. doi:10.1177/03057356211010224
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-82.
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

ETHICAL PERMISSION

In this study, all rules specified within the scope of the “*Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive*” were followed. None of the actions mentioned under the title “*Actions Contrary to Scientific Research and Publishing Ethics*” which is the second part of the directive, have been carried out. This research is one of the studies that do not require Ethics Committee Approval according to ULAKBİM TR Index 2020 criteria.

LIMITATION

There is a scarcity of literature and experimental studies in the field of music psychology.

ACKNOWLEDGEMENT

The author has no support to report.

DISCLOSURE STATEMENT

No potential competing interest was reported by the author.

FUNDING

The author has no funding to report.

**ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERDEN BEKLEDİĞİ DAVRANIŞSAL LİDERLİK
ÖZELLİKLERİ*****Derya SAĞLAM******Arslan BAYRAM*******ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerden beklediği davranışsal liderlik özelliklerini, öğretmen ile idare (yönetici) arasındaki ilişkinin iyi ve kötü yanlarının ortaya konulmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk/ortaokullarda görev yapan, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 17 öğretmen görüşmeye katılmıştır. Veri toplama aracı belirlenen çalışma grubuna uygulanmış ve cevaplar öğretmenlerden yazılı şekilde alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların bilgi güvenilirliği ve gizliliği göz önünde bulundurulmuş, çalışmada isimlerinin kullanılması yerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, ... ve Ö17 şeklinde kodlama yapılmıştır. Sorular, alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir. Kullanıma hazır ve etkili olacağı görüşüne varıldıktan sonra çalışma grubu üzerinde uygulanması gerçekleştirilmiştir. Öncelikle görüşmeden elde edilen veriler kodlanmış, bu kodlardan yola çıkarak temalar belirlenmiştir. Kodlama işlemi yapılırken veriler farklı kişilerce okunmuş ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerden yola çıkarak öğretmenlerin yöneticilerden daha demokratik ve ılımlı liderlik davranışları beklediği görülmüştür. Bunun yanında örgüt kültürünün güçlenmesi, başarının artması ve motivasyonun sağlanması için etkili iletişim, ödüllendirme ve kararlara katılmanın önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın dataları; kurum yöneticilerinin göreve başlamadan önce yönetici ve liderlik eğitimi almalarına olumlu katkılar sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Yöneticisi, Lider, Davranışsal Liderlik.**EXPECTED BEHAVIORAL LEADERSHIP QUALITIES FROM SCHOOL MANAGERS****ABSTRACT**

This study aims to reveal the behavioral leadership qualities that teachers expect from the managers in their schools and to highlight the positive and negative aspects of the relationship between teachers and administration (management). The research utilized the qualitative research method of a case study. Data collected through a semi-structured interview technique were analyzed using descriptive analysis methods. Seventeen teachers working in primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education were selected through purposive sampling and participated in the interviews. The data collection instrument was administered to the selected study group, and responses were obtained in written form from the teachers. The participants' knowledge reliability and confidentiality were considered, and instead of using their names, coding was employed as T1, T2, T3, T4, ... and T17. The questions were reviewed and developed by the field experts. After being deemed ready and effective for use, they were implemented in the study group. Initially, the data obtained from the interviews were coded, and themes were determined based on these codes. During the coding process, the data were reviewed by different individuals to ensure reliability. It was observed from the data that teachers expect more democratic and moderate leadership behaviors from their managers. Moreover, it was concluded that effective communication, involvement in decision-making, and rewards are crucial for strengthening organizational culture, increasing success, and ensuring motivation. The data from this study could positively contribute to managerial and leadership training for institution managers before assuming their roles.

Key Words: Teacher, School Manager, Leader, Behavioral Leadership.

* Bu makale, 1. yazarın Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda hazırladığı tezsiz yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

** MEB, Öğretmen, drysglm@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7034-2183

*** Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, abayram@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2863-6735

1. GİRİŞ

Eğitim, bir toplumdaki bireylerin yeniden şekillendirilmesidir. Toplumlar, bireyleri eğiterek onları yeniden inşa eder ve geleceği kontrol etme çabasına girerler. Bir diğer kabul görmüş tanımı ise Ertürk'e (1975:47) göre: Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişime meydana getirme sürecidir. Eğitim örgütsel bir faaliyettir. Örgüt belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan sosyal sistemlerdir. Eğitimin formal örgütü okuldur (Aydın: 2000). Formal bir örgüt olarak okullar birbirine bağlı sistemlerden oluşan, tanımlanmış net görevlerini yerine getiren bireylerden oluşmaktadır (Maya:2017:121). Bu örgütün ve içindeki bireylerin amacı nitelikli yurttaş yetiştirmektir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bu amaç doğrultusunda en çok önem arz eden kademelerdir. Bu nedenle okulların bu hedeflerine giden yolda organize edilmesi ve kaynaklarını yeterli düzeyde kullanılmasının merkezinde okul yöneticileri vardır.

Yönetim, elde olan kaynaklardan yeterli ve gerekli şekilde faydalanmaktır. Yönetici ise bunu yapan bireye denir. Bir başka deyişle okul yöneticisi okulun her türlü işleyişinden ve eğitimin hedeflerinin istendik seviyeye ulaşmasından sorumlu kişidir (Aksoyalp: 2010:145). Okul yöneticilerinin rolleri tarihsel düzlemde bakıldığında çeşitli değişimlere uğramıştır. 1950'li yıllara gidildiğinde okul yöneticilerinin iki farklı rolünün olduğu görülmekte, bu roller eğitimci ve yönetici rolü olarak ayrılmaktadır (Glasman: 1984). 1970 ve 1980'li yıllara geldiğimiz zaman okul yöneticilerinin rollerinde büyük bir değişiklik olduğunu, yöneticinin okulun ve eğitimin etkili olmasından sorumlu olan tek kişi olarak nitelendirildiğini görmekteyiz (Glasman & Heck: 1992). Küreselleşme, değişen sosyo-ekonomik hayat, hızla gelişen teknolojinin yaşamı etkilemesi artık yetiştirilmeye ihtiyaç duyulan yeni bireylerin problem çözme becerisine sahip, dünya ve kültürler hakkında bilgi sahibi olan, özelliklerle donatılmış kişiler olması gerekmektedir. Bu yeni talepler doğrultusunda okul yöneticisinden beklenen davranışlar daha muhtevalı ve fazla unsurlu hale gelmiştir (Goodwin, Cunningham & Eagle: 2005). Aksoyalp'a göre (2010:145) 21.yüzyıl yöneticilerinin yöneticiden çok liderlik özellikleri göstermesi gerekmektedir. Liderler motivasyonu sağlayan, bir olayı durumu veya kişiyi kontrol edebilme, yönlendirebilme, ya da davranışlarını kontrol edip değiştirebilme becerisine sahip, çevresini etkileyebilen, iletişimi güçlü ve koordinasyon yeteneği olanlardır. Günümüzde okul yöneticisinin lider davranışları, sağlıklı okul yönetimi için büyük önem arz etmektedir.

Liderlik 1930'lu yıllardan sonra yönetimde en çok üzerinde durulan, araştırma yapılan konu haline gelmiştir (Erçetin: 1998; Çelik: 1999; Şişman: 2002). "Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin iş görenlerin davranışlarını etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir" (Doğan: 2015:13). Bu anlamda liderlik, insanları motive etmektir. Bir araya toplamak ve devamlılığı sağlamak adına elde olan kaynakları en uygun şekilde kullanabilme becerisine sahip olmak anlamına gelir.

Okul yöneticilerinin liderliğe olan bakışları okul yönetimi ve okulun sağlıklı ilerleyişi açısından önem arz etmektedir. Liderliğin kendi tabiatının değişken olması gibi okul yöneticilerinin de liderliğe olan bakış açıları zamanla değişmektedir. Yöneticilerin bu bakış açıları eğitimde meydana gelen yenilik ve değişimler sonucunda tekrar değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin yöneticilerden beklediği liderlik davranışları hakkında literatüre bakıldığında mevcut çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Yalçınkaya: 2002; Çağlar: 2005; Aksoyalp: 2010; Bakan: 2010; Doğan: 2015; Maya: 2017; Akbaşlı: 2019). Yapılan çalışmaların bazıları yalnızca liderlik kuramları üzerinde durmuş ve öğretmen görüşü belirten araştırmalar değildir (Aksoyalp: 2010; Yalçınkaya: 2002).

Davranışsal Liderlik Teorileri

Önder kişinin bariz bir şekilde ortak özellikleri sergilemediğinin görülmesinden sonra, tetkik edenler araştırmalarını etkili liderlerin fiillerindeki özelliklere yöneltmişlerdir. Her lider aynı özelliği göstermemektedir. Bu yüzden liderlerin kişilik özelliklerine yönelinmemiştir (Demir:2010).

Davranışsal kurama göre liderlik, liderin özelliklerinden çok yaptığı fiillerin ve bu fiillerin getirdiklerinin önderlik ettiği topluluk tarafınca geçerlilik kazanması ve hoş görülmesiyle meydana gelir ve devamlılık kazanır.

Bu durum ışığında, liderin fiillerinde etkisi olan ve şekillenmesini sağlayan birtakım konumsal unsurlar değerlendirilmelidir. Bu unsurlar, kümede bulunan ve lideri seyreden üyeler, hedeflerin kalitesi ve bu hedeflerin hayata geçirileceği ortamın özellikleridir. Bu durumda liderin üyeleri için yaptığı seçimler ve yarattığı ortam önem kazanmaktadır (Işık:2014).

Davranışsal yaklaşıma göre, lideri muvaffakiyetli ve aktif gösteren liderin niteliğinden çok liderin, lider olduğu süre zarfında yaptığı seçimlerdir. Liderin, önderlik ettiği topluluğunun hayata geçirmeyi amaçladığı şeylere el uzattığı davranışları; liderin üyeleri ile iletişimi ve hitap biçimi, üyeleri yüreklendirme biçimi, salahiyet devrini kullanması, ön çalışma ve denetim biçimi, hedeflerini seçme biçimi, üyelerin birbirine olan sadıklığını sağlama, güçlü istihlal düzeyi için tahakküm gösterme durumu gibi konular ışığında gözden geçirilmiştir.

Davranışsal yaklaşıma göre kişisel özellikler incelenmeye tabii tutulmamış ve liderlerin davranışsal özelliklerine ağırlık verilmiştir. Burada liderlerin davranışları göz önüne alındığında bu davranışların liderin bulunduğu gruptaki bireylere yönelik veya işe yönelik davranışları incelenmiştir. Örneğin dokuma fabrikasında üst düzey bir yöneticinin davranışları incelenirken işçilerine karşı davranışları ve işe karşı davranışlarına bakılmıştır. Böylece ortaya işe duyarlı ve insana duyarlı olacak şekilde iki liderlik modeli çıkmıştır.

1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

1945- 1950 yılları arasında İş Araştırmaları Bürosu tarafından Ohio Üniversitesinde yapılan bir dizi araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda günümüzdeki liderlik stilleri olarak da bilinen liderlik kuramının temelleri atılmıştır. Yapılan çalışmalar ile 180 adet liderlik rolü saptanmış olmakla birlikte iki tür liderlik modeli üzerinde durulmuştur. Bu modeller işe duyarlı ve kişiye duyarlı liderlik modelleridir.

Yapılan çalışmaların genel olarak amacına bakıldığında liderin davranışlarının hangilerinin grubun ve kişilerin belirlenen hedefi gerçekleştirmesinde daha etkili olacağını belirlemektir. Bu hedef doğrultusunda araştırmaya bir veri toplama aracı geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmacılar liderlik özellikleri ve liderler hakkında görüşler, bilgiler toplayarak halen daha kullanılmakta olan “Lider Davranışı Tanımlama Anketi” (LDTA) başlığı taşıyan bir veri toplama aracı ortaya koymayı başarmışlardır. Bu anketin amacı liderin davranışlarını hedef alır. Anketin bir kısmı liderin astlarına olan davranışları, aralarındaki arkadaşça ilişkiye yönelik anket maddeleri içerirken bir kısmı liderin yeterlilikleri, yaptığı organizasyon ve stratejisi hakkındadır. Yapacakları araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama aracını belirledikten sonra araştırmanın örneklemini üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın örneklemini oldukça farklı mesleklerden seçilen katılımcılardan oluşmaktadır. LDTA örneklem üzerinde uygulanmış ve faktör analizi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda örgütlerde liderliğin iki boyutuna ulaşılmıştır. Bu iki boyut yapıyı harekete geçirme ve insana ilgi olarak adlandırılmıştır.

Yapıyı Harekete Geçirme: işe ağırlık veren lider modelidir. Burada lider insan ilişkilerinde değildir. Lider amaçları belirler ve bu doğrultuda planlama yapar, işleri organize eder. Örgütün belirlenen amaçlara ulaşması için örgütte bulunan diğer kişilerin iş dağılımını sağlar. Mevcut örgütte hangi bireyin ne ile ilgileneceğine karar verir. Yapılan işleri denetler. Yapılacak işlerin ne kadar sürede yapılacağına karar verir (Tağraf&Çalman,2009).

İnsana İlgi: lider kişiyi dikkate alır. Burada insan arası bir iletişim becerisi de önem taşımaktadır. Bu modele göre lider grubundaki bireyler ile samimi bir ilişki kurmaya önem verir, iki yönlü bir ilişki oluşturmaya çalışır. Saygı ve güven kavramları bu modelde karşımıza çıkar. Lider grubundaki bireylerden görüş alır ve görüşlerine de saygı bekler. İkili ilişkiler, empati önemlidir. Lider astlarını destekler, katılımlarına önem gösterir. Her iki modelin özelliklerine bakıldığında yapılan çalışmaların ulaştığı bazı sonuçlar mevcuttur (Koçel,2003).

Eğer bir lider insanla ilgi davranışlarına ağırlık verir ise örgütte yer alan bireylerin işe katılımları ve kurumda kaldıkları zaman uzar. Ancak bu doğrultuda örgütteki işin devir hızı azalmakta yapılan iş daha uzun

zaman alabilmektedir. Elde edilen bir başka bulgu ise liderin yapıyı harekete geçiren yani işe yönelik davranışları arttığı zaman ise yapılacak iş zamanı kadar sürmekte ancak astların devamı ve performansında düşüş olabilmektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere bir lider işe önem vermeyi ve insana önem vermeyi ayrı tutmalıdır.

2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi liderlik çalışmaları 1947 yılında yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar Ohio üniversitesi ile benzer zamanlarda sürdürülmüş ve nitekim birbirini tamamlayan çalışmalardan oluşurlar. Sosyal Araştırmalar Enstitüsü öncülüğünde yürütülen çalışmalarda amaç performans ve verimin artırılmasının nasıl olacağıdır. Maliyeti düşürmek, işçiden en iyi verimi almak, işe devamı sağlamak gibi faktörler üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmalar doğrultusunda liderliğin göreve önem veren ve bireye önem veren iki boyutu olduğu fikrini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonuçları Ohio Üniversitesi çalışmalarıyla benzerlik gösterse de farklı yönleri mevcuttur. Michigan Üniversitesin araştırmaları sonucuna göre lider ne kadar insana ilgi duyan davranışlar sergilerse işe yönelik davranışlardan da bir o kadar uzaklaşmış olur. Ancak Ohio Üniversitesi araştırmalarında yapıyı harekete geçirme ve insana ilgi bir liderde aynı anda bulunabilecek özelliklerdir. (Northouse:2004).

Bireye önem veren lider, çalışan odaklıdır. Bu tür davranışlar sergileyen liderler daha çok çalışanlarına ilgilidirler. Çalışanlarının amaç ve tercihlerini göz önünde bulundururlar. Bu davranışta bir liderin bulunduğu örgüt bünyesinde yapılan bir hata karşısında cezalandırma yapılmamaktadır. Ayrıca örgütteki bireyler ve liderler birbirlerine karşı anlayış sergilemektedir. Lider, cezalandırmadan uzak olduğu için işçilerini destekler bir görünüm kazanmıştır. Bu yüzden bu destekleme işçilerin de lidere karşı aynı tutumu sergilemesiyle karşılıklı hale gelmiştir. Ayrıca bu tür davranışlar sergileyen liderler örgütteki diğer bireylerin motivasyon kaynağı da olmaktadır. Böylelikle verimli bir iş çıkarılmış olur.

3. Douglas McGregor'un X ve Y Yaklaşımı

Davranışsal liderlik teorilerinden bir tanesi de McGregor'un X ve Y kuramıdır. McGregor liderlerin davranışlarını incelemiş ve iki tür lider varsayımında bulunmuştur. Bu varsayım birbirine zıt iki görüşten oluşmaktadır. X kuramı adını verdiği ilk görüşe göre yönetici otoriter davranışlar sergilemektedir. Astlarına ne istediğini açıkça belli eder ve onlardan ne istediğini dile getirir. Patronun kim olduğunun bilinmesini ister. Y kuramında ise katılımcılık kavramı bulunmaktadır.

(Davis:2003).

4. Yönetim Tarzı Matrisi (Managerial Grid) Yaklaşımı

Blake ve Mounton, Michigan Üniversitesi çalışmalarından yola çıkarak yönetsel ağ adında bir liderlik modeli oluşturmuşlardır. Bu modelde insana ilgi ve üretime ilgi adında iki boyut ve beş liderlik stili bulunmaktadır. Elde ettikleri bu verileri kullanarak bir matris oluşturmuşlardır. Bu matrisin yatay ekseninde üretime yönelik ilgi 1-9 arası değer almaktadır. Dikey ekseninde ise çalışana yönelik ilgi 1-9 arasında değer almaktadır. Beş liderlik stili ise bu eksenlere göre konumlandırılarak bir liderlik yelpazesi ortaya konulmaya çalışılmıştır (Koçel:2003).

5. Likert'in Sistem 4 Kuramı

Rensis Likert Michigan Üniversitesi kapsamında yürüttüğü çalışmalar sonucunda sistem 4 adını verdiği bir liderlik kuramı ortaya çıkarmıştır. Bu kuramda örgüt yönetim sistemlerinin 1'den 4' e kadar uzanan bir süreklilik içinde olduğunu açıklamıştır (Eren:2001:41).

Sistem 1- Sömürücü Otoriter Liderlik: karar merci liderin kendisidir. Bunun nedeni lider altında olan kimseye güvenmez, astlarını karar alma süreçlerine dahil etmez. Kararları kendileri alır ve uygulamaya koyar. Lider herhangi bir hata, aksi durumda cezalandırma yöntemine başvurmadan çekinmez. Ama sistem1 de iyi davranışa ödüllendirmeden de söz etmek mümkün değildir.

Sistem 2- Yardımsever Otoriter Liderlik: Sistem 1'in biraz daha yumuşak halidir. Lider astlarına az da olsa güven duygusu beslemekle birlikte hiyerarşik olarak az da olsun yukarıdan aşağıya bir iletişim mevcuttur. Cezanın yanında astları güdülemek için ödüllendirme de kullanılmaktadır. Karar alma süreçlerinde lider az da olsa astlarının fikirlerini dinleme eğiliminde bulunmaktadır.

Sistem 3- Danışmalı Liderlik: Lider ile astları arasında bir güven duygusu mevcuttur. Karar alma süreçlerine astlar da katılım sağlamaktadır. Cezalandırmadan daha çok ödüllendirme ile teşvik etme fikri benimsenmiştir. Bir iletişim ağı hiyerarşik yol izlese de mevcuttur.

Sistem 4- Katılımcı Grup Liderliği: lider ile astları arasında tam ve kuvvetli bir güven ilişkisinden söz edilebilir. Lider astlarına güvenir ve karar alma süreçlerinde fikirlerini dinler, fikir alışverişinde bulunur. Örgüt içindeki kararlar ortak katılım ile alınmalıdır. Aşağıdan yukarıya bir iletişim ağı mevcuttur. Çalışanların teşvik edilmesi için ödüllendirme yöntemine sıkça başvurulur (Likert:1979).

6. Iowa Üniversitesi Çalışmaları

Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Iowa Üniversitesinde yürütülen liderlik çalışmalarıdır. Iowa araştırmaları deneysel metotlarla yapıldığı için liderlik çalışmaları arasında büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmalarda liderlerin davranışlarını incelemek amacıyla deneysel yöntemlere başvurulmuştur. Kurt Lewin ve arkadaşları liderleri olağan ortamlarında incelemektense, kontrollü deneysel ortamlar oluşturmuş, bu ortamlardan yararlanarak liderler ve astları arası ilişkiyi, liderlerin karar alırken izledikleri yolları gözlemlemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda üç tür liderlik davranışı olduğunu ortaya koymuşlardır (Usta:2016). Bunlar, otoriter lider, demokratik lider ve serbestlik tanıyan (Liberal) liderdir. Ortaya çıkan üç liderlik modeline bakıldığında otoriter ve serbestlik tanıyan liderlikte ürün ile ilgili sorunlar mevcutken örgüt içi saldırgan hareketler de görülmektedir. Ancak demokratik liderlik hem ürün hem de örgüt içindeki bireylerin sağlığı açısından en iyi liderlik modeli olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Liberal, Demokratik ve Otoriter Liderlik.

Kaynak: Özdemir (2020).

Okul yöneticilerinin liderliğe olan bakışları okul yönetimi ve okulun sağlıklı ilerleyişi açısından önem arz etmektedir. Liderliğin kendi tabiatının değişken olması gibi okul yöneticilerinin de liderliğe olan bakış açıları zamanla değişmektedir. Yöneticilerin bu bakış açıları eğitimde meydana gelen yenilik ve değişimler sonucunda tekrar değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin yöneticilerden beklediği liderlik davranışları hakkında literatüre bakıldığında mevcut çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Yalçinkaya:2002; Çağlar:2005; Aksoyalp:2010; Bakan:2010; Doğan:2005; Maya:2017; Akbaşlı:2019). Yapılan çalışmaların bazıları yalnızca liderlik kuramları üzerinde durmuş ve öğretmen görüşü belirten araştırmalar değildir (Aksoyalp:2010; Yalçinkaya:2002). Araştırma, bu nedenle alanda bir boşluğu doldurması açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerden beklediği davranışsal liderlik özelliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen ile idare (yönetici) arasındaki ilişkinin iyi ve kötü yanlarının da ortaya konulması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Durum çalışması

birden çok kanıt kullanılarak belirli bir güncel olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içerisinde incelenmesini içeren araştırma stratejisidir (Robson:2002). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında bütün görüşmelerde kullanmak üzere araştırmayla ilgili birtakım sorular hazırlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılırken araştırma ile ilgili görüşme yapılacak bireylere aynı sorular, aynı sırayla sorularak görüşme yapılan bireylerin isteği doğrultusunda cevaplaması sağlanarak görüşmeler yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk/ortaokullarında görev yapan, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 17 öğretmenin yardımlarıyla ortaya çıkan nitel çalışmayla, “öğretmenlerin yöneticilerden beklediği davranışsal liderlik özellikleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi ve çözüm önerilerini ortaya çıkartma ”ya yönelik olarak bir takım veriler ortaya konma amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Trabzon ili Vakfıkebir ilçesi Yalıköy İlköğretim okulunda görev yapan 17 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belirli, sınırlayıcı özelliklere ve ulaşılması güç bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılan bir örneklemedir (Erkuş:2005). Veri toplama aracı belirlenen çalışma grubuna uygulanmış ve cevaplar öğretmen adaylarından yazılı şekilde alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların bilgi güvenilirliği ve gizliliği göz önünde bulundurulmuş, çalışmada isimlerinin kullanılması yerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, ... ve Ö17 şeklinde kodlama yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikler tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 1:Çalışma Grubuna Ait Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı No	Cinsiyet	Kademesi	Branşı	Kıdem Yılı
Ö1	E	Ortaokul	Bilişim Teknolojileri	17
Ö2	K	Ortaokul	İngilizce	7
Ö3	K	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	16
Ö4	K	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11
Ö5	K	Ortaokul	Müzik	15
Ö6	K	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	22
Ö7	K	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	15
Ö8	E	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	24
Ö9	E	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	28
Ö10	E	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	28
Ö11	E	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	28
Ö12	K	Ortaokul	Türkçe	16
Ö13	E	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	24
Ö14	E	Ortaokul	Türkçe	14
Ö15	K	Ortaokul	İngilizce	15
Ö16	E	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	26
Ö17	E	Ortaokul	Matematik	12

Tablo 1’e göre katılımcıların 8’i kadın 9’u erkektir. Katılımcıların 8’i ilkokul, 9’u ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. 8 sınıf öğretmeni, 2 İngilizce, birer tane de Türkçe, Matematik, Müzik, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yer almaktadır. Kıdemler bağlamında, 10 yılın altında kıdeme sahip 1 katılımcı, 10-15 yıl arası 6 katılımcı, 15 yıl üzeri ise 10 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların kıdem yılı da en az 7 en fazla 28 yıl olarak belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya yönelik verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Nitel bir araştırmada görüşmeci mülakatın basitçe katılımcıların sorulara yanıt vermesi olmadığını; asıl amacın katılımcıların

hikâyelerini dinleyerek deneyimlerinin nasıl gerçekleştiğini ve onların bu deneyimlere atfettikleri anlamları keşfetmeye çalışmak olduğunu unutmamalıdır (Roberts, 2020). Sorular alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir. Kullanıma hazır ve etkili olacağı görüşüne varıldıktan sonra çalışma grubu üzerinde uygulanması gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları uygulanmak üzere katılımcılara dağıtılmış ve katılımcıların görüşme formunda bulunan soruları uygun bağlamda cevaplaması istenmiştir. Yapılan görüşme sonuçları yazılı olarak kayıt edilmiştir. Yapılan görüşme sonucunda katılımcıların verdikleri cevaplar yine katılımcılar tarafından kontrol edilmiş, eksik veya yanlış olup olmadığı onaylanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir (Payne: 2007). Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler düzenlenerek sunulur. Veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenerek sunulmaya çalışılır. Bu yöntem doğrultusunda verilerin analiz edilmesi için belli bir süreç izlenmektedir. Öncelikle görüşmeden elde edilen veriler kodlanmış, bu kodlardan yola çıkarak temalar belirlenmiştir. Kodlama işlemi yapılırken veriler farklı kişilerce okunmuş ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışma ile birlikte öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yöneticilerden beledikleri davranışçı liderlik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma katılımcıları ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede veri toplama amaçlanmış olmakla birlikte veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış. Görüşme formu 7 sorudan oluşturulmuştur. Alınan görüşler sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu doğrultuda veriler her soru ayrı olacak şekilde tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2: “Liderliği Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Lider Tanımı	Yön veren	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17
	Etkileyen	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16
	Birleştiren	Ö3, Ö4, Ö9
	Harekete geçiren	Ö6, Ö11, Ö15
	Sorun Çözen	Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17
	Planlayıcı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö16, Ö17

Tablo 2’ de Öğretmenlerin liderlik tanımına yönelik soruyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre, yön veren (13), etkileyen (8), birleştiren (3), harekete geçiren (3), sorun çözen (5), planlayıcı (7) şeklindedir.

Ö.2- Yönettiği kişilere rehberlik eden, anlayışlı, adaletli, kişisine göre davranmayan, liyakatli kişilerdir.

Ö.3- Bulunduğu gruba hitap eden, iş bölümü yapabilen ve yönlendirebilen, birlik ve beraberliği sağlayan kişiye denir

Ö.4- Kurumun amaçları ile personelin beklentilerinin uyumunu gerçekleştirebilen ve bunları davranış ve işe dönüştürebilme becerisidir.

Ö.7- Lider; Önder, grupları yönetebilme yeteneği olan, adaletli davranabilen, olayları tarafsız çözebilen, demokratik davranabilen kişilerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin liderleri daha çok yön veren kişiler oldukları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Liderler önderi oldukları üyeleri birleştiren, onları ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçiren bir yapıya sahip olması gerekir. Liderler aynı zamanda örgütün amaçları doğrultusunda iyi bir planlama yapmalıdır. Örgütün karşılaştığı sorunlar ya da çıkabilecek sorunlarla ilgili öngörüsü olmalı, bunlara uygun kalıcı ve gerektiğinde hızlı çözümler bulmalıdır.

Tablo 3: “Sizce Liderde Hangi Özellikler Bulunmalıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Te ma	Kodlar	Katılımcılar
Lider Özellikleri	Demokratik (Adil)	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16
	İleri Görüşlü	Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17
	Zamanı İyi Yöneten	Ö11
	Etkili İletişim ve Hitabet	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
	Doğru ve Hızlı Karar Verme	Ö1, Ö15, Ö16
	Güvenilir	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11
	Sabırlı ve Kararlı	Ö1, Ö11, Ö13, Ö15
	Planlı	Ö7, Ö11, Ö17
	Mütevazı	Ö5, Ö10, Ö11, Ö12
	Çözüm odaklı	Ö12, Ö13, Ö14
	İnisiyatif Alma	Ö1, Ö15

Tablo 3’ te Öğretmenlerin liderlik özelliklerine yönelik soruyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre, demokratik(adil) (8), ileri görüşlü (7), zamanı iyi yöneten (1), etkili iletişim ve hitabet (12), doğru ve hızlı karar verme (3), güvenilir (5), sabırlı ve kararlı (4), planlı (3), mütevazı (4), çözüm odaklı (3), inisiyatif alma (2) şeklindedir.

Ö1- Etkili iletişim becerileri, analitik düşünme becerisi, inisiyatif alma, sorumluluktan kaçmama, sabırlı olma

Ö2- Adaletli olmalı, liyakatli olmalı, herkese aynı mesafede olmalı, yönetici kişilere rehber olmalı, anlayışlı olmalı, yönettiği kişilere her durumda sahip çıkmalı

Ö5- Kendini net, anlaşılabilir şekilde ifade edebilmeli. Dürüst olmalı, lekesiz olmalı tamamen, ezen değil, değerli hissettiren olmalı, mutluluk vermeli

Ö7- Adaletli, tarafsız, demokratik, diksiyonu iyi kullanabilen, iletişim becerisi yüksek, olayları iyi anlayıp analiz edip yorumlayıp ona göre karara varan.

Ö10- Nazik, iletişimi iyi, yorum gücü kuvvetli, olaylara çok yönlü bakabilen, gerektiğinde rehberlik yapan, demokratik, disiplinli ve gelişmelere (fikirlere) açık olmalıdır.

Ö13- Çözüm üreten, sakinliğini koruyabilen, çalışkan, azimli, yeniliklere açık olmalı.

Ö14- Empati, demokratik, yapıcı, işbirlikçi, adaletli gibi özellikleri bulunmalıdır.

Ö15- İletişim becerisi yüksek, sorumluluk alabilen, problem çözme becerisi yüksek, sabırlı, liderlik yaptığı grubu motive edebilen ve gerektiğinde inisiyatif alabilme özelliklerine sahip olmalı.

Yapılan görüşmelerde liderlerin iletişim ve hitabet özelliğinin ön planda olduğu görülmüştür. Liderlerde olması beklenen birçok özellik vardır. Liderler adil olmalı herkese eşit davranmalı. Liderlerin etkili iletişim ve hitabet özellikleriyle örgüt üyelerini etkileyebilmeli, ulaşılabilir ve mütevazı olmalı. Karşılaşılan sorunlar karşısında etkili çözüm üretebilmeli, hızlı ve doğru kararlar alabilmeli. Örgütün gelişimi ve başarısını artırmak

için iyi planlama yapmalı, kararlı ve istikrarlı olmalıdır. Lider gerektiğinde inisiyatif kullanıp risk alabilmeli ve bu süreci iyi yönetmelidir.

Tablo 4: “Liderler İstenilen Verime Ulaşmak İçin İşe mi Yoksa Çalışanlara mı Odaklanmalı?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Tem a	Kodlar	Katılımcılar
İş verimi	Çalışana	Ö5, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
	İşe ve Çalışana	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
	İşe	Ö3, Ö9, Ö11

Tablo 4 ‘te öğretmenlerin liderler iş verimine ulaşmak için işe mi yoksa çalışanlara mı odaklanmalı sorusuna yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre, çalışana (8), işe ve çalışan (6), işe (3) şeklindedir.

Ö 1- İşe ve çalışana odaklı olmalıdır. Kimin yaptığından ziyade o işin yapılıp yapılmamış olması önemlidir. Bir işi yaptırmak için öncelik gönüllülere verilmelidir. Eğer gönüllü kişi bulunamazsa adaletli ve eşit bir şekilde iş bölümü yapılabilir. Bu söylediklerim ile bir kişi bir işi yapıyor diye onun üzerine gidilebileceğini kastetmiyorum. Herkes eşit bir şekilde iş bölümü yapmalı.

Ö 5- Bence çalışanlara odaklanmalı. Çalışanlarının hayatını ne kadar kolaylaştırıp, güzelleştirirse işleri zaten yolunda olacaktır.

Ö 7- Bence her ikisine de odaklanmalı. Çalışanların işlerini tabii ki doğru ve düzgünce yerine getirmeli bunu göz ardı etmemeli. Yalnız çalışanlara özel durumlarına göre de (hastalık, bir araştırma, psikolojik nedenler vs.) olaylar değerlendirilebilir.

Ö 10- Öncelikle çalışanlara odaklanmalı. Çalışanların verimliliğini artırmak için teşvik edici, tecrübelerini aktarıcı, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlarsa işte başarı oluşur.

Ö 17- Öncelikle çalışanlara yaptıkları işin önemli olduğu hissettirilmeli daha sonra uygun ortam ve şartların oluşması durumunda çalışanların işi içtenlikle benimsemesi durumunda istenilen verime ulaşabilirler.

Yapılan görüşmelerde, görüşme grubunun çoğunluğu çalıştıkları kurumda verimin artması için liderlerin daha çok çalışanlara odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Yöneticilerin iş verimini artırmak için işin gerekliliklerini iyi bilmeli, çalışanlarının motivasyonunu sağlamalıdır. Çalışanlara değerli olduklarını hissettirmeli, mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemelidir. Çalışanların memnuniyeti arttıkça iş verimleri de artacaktır.

Tablo 5: “İşte Verimin Artması ve Motivasyonun Sağlanması Amacıyla, Ödül, Terfi, Ceza Yöntemlerinden Hangisi Ya Da Hangileri Uygulanmalıdır? Neden?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Motivasyon	Ödül	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
	Terfi	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17
	Ceza	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10

Tablo 5’te öğretmenlerin işte verimin artması ve motivasyonun sağlanması amacıyla, ödül, terfi, ceza yöntemlerinden hangisi ya da hangileri uygulanmalıdır? Neden? sorusuna yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre, ödül (17), terfi (10), ceza (4) şeklindedir.

Ö3- *Ödül olumlu bir pekiştiren olarak kişiyi daha motive edecektir. Ceza ise daha çok işe karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirecektir.*

Ö4- *Ödül ve terfi olmalı ceza olmamalı. Çünkü ceza motivasyonu artırmaz. Tam tersine iş verimini azaltır*

Ö6- *Hepsi uygulanabilir. Kullanılma amacından çıkılmadan, yansız uygulama yapılabilmesi. Ödül terfi veya ceza araç değil amaç olursa hem kişiye hem de kuruma zarar verir.*

Ö10- *Başarının artması için ödül ve terfi olmalı. Fakat Öncelikle başarıya odaklanmak için kriterler açık ve net olmalı. Aksi durumlarda ise iş verimini düşüren kurallar açıklanmalı ceza da olmalıdır.*

Ö14- *Ödül uygulanırsa çalışanların motivesi artar. Yapacakları işte daha başarılı olurlar.*

Ö15- *Bence ödül ve terfi yöntemleri uygulanmalıdır. Çünkü cezaya başvurduğunuzda ceza alan kişide öfke ya da Özgüven eksikliği gibi olumsuz duygular pekiştirebilirsiniz. Bu da o kişinin iyi yapabileceği bir işi bile en az verimle yerine getirmesine sebep olabilir.*

Yapılan görüşmelerde, görüşme grubunun tamamında ödül motivasyonu sağlayıcı ve verimi artırıcı olarak görülmektedir. Ödül, terfi ve cezaların motivasyon üzerine olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Öncelikle bunlar uygularken adil bir şekilde uygulanması gerekir. Adil olmayan ödül, terfi ve cezalar liderin güvenilirliğini azaltmaktadır. Bu da motivasyonu ve verimi düşürür. Özdemir'de (2021) yaptığı araştırmada benzer bir bulguya rastlamıştır.

Ödül, terfi ve ceza ölçütlerinin kanunlara ve örgütün işleyişine uygun yapılması ve çalışanlarla paylaşılması gerekir. Ödül ve terfiler iş motivasyonunu olumlu anlamda artmasını sağlar. Bu durum da iş verimliliği ve başarı da artacaktır. Cezaların uygulanması örgüt yapısının korunmasında etkili olur ancak motivasyonu artırmada ödül ve terfi kadar etkili değildir.

Tablo 6: “İletişim Biçimi Yukarıdan Aşağı- Aşağıdan Yukarı Ya Da Yatay Olarak Mı Gelişmeli? Açıklayınız.” Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
İletişim	Yukarıdan aşağıya	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17
	Aşağıdan yukarıya	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17
	Yatay	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17

Tablo 6’da öğretmenlerin iletişim biçimi yukarıdan aşağı- aşağıdan yukarı ya da yatay olarak mı gelişmeli? Açıklayınız sorusuna yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre, yukarıdan aşağıya (14), aşağıdan yukarıya (13), yatay (14) şeklindedir.

Ö1- *Karşılıklı, yukarıdan aşağı ya da aşağıdan yukarıya doğru çift yönlü olmalı. Yatay iletişim de çalışanlar açısından önemlidir.*

Ö4- *Bence yatay olarak olmalı. Yukarıdan aşağıya tek yönlü olmamalı. Aşağıdan yukarıya da baskın olmamalı. Nezaket kuralları ve ast üst ilişkisine dikkat ederek herkes görüşünü söyleyebilmeli. Eleştiriye açık olmalıdır.*

Ö11- *Eğitim kurumlarında, bu üç iletişim türünde görülür. Dikey olan (aşağı- yukarı, yukarı- aşağı) iletişim örgütün sağlıklı yönetimi için önemlidir. Yatay iletişim ise idare ve ekibi arasındaki ilişki, öğretmenler arasındaki ilişkidir. Demokratik yapıdaki kurumlarda yatay iletişim ne kadar kuvvetli olursa kurum kültürü de o kadar kuvvetli olur.*

Ö13- Çift yönlü olmalıdır. Yönetici ve çalışan arasında samimiyet olmalı fakat yönetici vasıflarını hissettirmeli

Ö16- İletişim tüm yönleriyle olmalı. Çalışma yerinde herkes birbirleriyle iletişim kurabilmeli (yatay iletişim. İletişim aşağıdan yukarı (alt kademedeki kişiler amiriyle rahatça iletişim kurabilmelidir)

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tamamına yakını iletişimin bütün yönleriyle olması gerektiğini ifade etmiştir. Örgütün işleyiş ve yapısına göre iletişim şekilleri kullanılmalıdır. Çalışan – yönetici ve çalışanların kendi aralarındaki iletişim saygı, sevgi, hoşgörü içerisinde olmalıdır ama aradaki seviye de korunmalıdır. İletişimin kuvvetli olduğu örgütlerde verim de yüksek, kurum kültürü de kuvvetli olur.

Tablo 7: “Yönetici Okulda Alınan Kararlara Öğretmenleri Ne Derece (Tamamen-Kısmen- Hiç) Dahil Etmelidir? Açıklayınız.” Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Karar Alma	Tamamen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
	Kısmen	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö14, Ö17

Tablo 7’de öğretmenlerin yönetici okulda alınan kararlara öğretmenleri ne derece (tamamen-kısmen-hiç) dahil etmelidir? Açıklayınız sorusuna yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre, tamamen (11), kısmen (6) şeklindedir.

Ö1- Yöneticiye karar alma sürecinde öğretmenlerin görüşlerine tamamen dahil edilmeli, uygulanmayacak görüşlerle ilgili de süreci paydaşlarla birlikte iletişim halinde yürütmeli.

Ö5- Galiba kısmen dahil etmelidir. Çünkü öğretmeni aşan konular olabilir. Bu yüzden de her fırsatta bir toplantı ortamı oluşturulmasına gerek yoktur. Ama diğer taraftan da bütün kararları tek bir kişi almalıdır.

Ö7- Tamamen kararları öğretmen dahil olmalı. Bir okulu ayakta tutan en başta öğretmenlerdir. Bir öğretmen okula gelmediği zaman okulun işleyişini nasıl bozuluyorsa, öğretmenlere karar sürecine dahil edilmediğinde okulun düzeni de bozulur. Yönetici- öğretmen arasında kopukluk olur.

Ö9- Yönetici okulda alınan kararlara öğretmenlere mutlaka katılmalıdır. Öyle yapmazsa öğretmenler de kendi fikirlerini olduğu için uygulamaların daha etkin, daha iyi benimseyerek yaparlar. O zaman istenilen başarıya daha iyi ve etkili ulaşılacağını düşünüyorum.

Ö15- Yönetici okulda alınan kararlara öğretmenlere tamamen dahil etmelidir. Çünkü bu şekilde kurum kültürü gelişir ve sürece katılan öğretmenler yüksek performans ile çalışır ve başarı kendiliğinden gelir.

Ö16- Yöneticiler, okulda alınan kararlarda tüm öğretmenlere katarak ortak akıl yöntemi uygulayarak daha başarılı olacağını düşünüyorum.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların çoğunluğu karar alınırken öğretmenlerin kararlara katılması gerektiği görüşünü belirtmiştir. Öğretmenleri birebir ilgilendirmeyen durumlarda düşünceleri alınabilir, uygun olan durumlarda kararlara dahil edilebilir. Öğretmenleri alınan kararlarda söz sahibi olması kararların uygulanmasında daha etkili olacaktır. Kararlara alma sürecine dahil olan öğretmenlerin iş performansı artacak bu da başarıyı ve verimi artıracaktır. Kararların çalışanlarla alınması kurum kültürünün gelişmesini iletişimin güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Tablo 8: “Sizce Yönetici, Otoriter-Demokratik-Bürokratik Lider Olarak Hangisi Olmalıdır? Neden?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Liderlik Tarzı	Otoriter	Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17
	Demokratik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
	Bürokratik	Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17

Tablo 8’ de öğretmenlerin sizce yönetici, otoriter-demokratik-bürokratik lider olarak hangisi olmalıdır? neden? Açıklayınız sorusuna yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre, otoriter (5), demokratik (17), bürokratik (5) şeklindedir.

Ö2- Demokratik olmalıdır. Çalışanları ona güvenmeli ve yaptığı hatanın ona pahalıya mal olmayacağını ya da yaptığı güzel işlerin karşılığını alacağını bilmelidir. Çünkü insanlar güvende oldukları ortamlarda daha verimli ve başarılı olurlar.

Ö3- Demokratik ortamlarda çalışanların memnuniyeti genelde daha yüksek olur.

Ö4- Demokratik olmalı. Çoğunluğun görüşüne göre hareket etmeli. Yani istişare etmeli. Herkese ilgilendiren konularda ortak karar almalı ve uygulamalı.

Ö5- Bence demokratik olmalı. Herkesin kendisini rahatça ifade edebilmesine olanak sağlamalıdır.

Ö11- Demokratik, kolaylaştırıcı, vizyoner bir öğretimsel liderlik benim için en idealdir.

Ö14- Demokratik olursa çalışanlarından daha fazla verim alır.

Ö15- Bence demokratik olmalıdır. Çünkü demokratik bir insan herkese eşit davranır, karşısındakinin düşüncesine saygı gösterir, hoşgörülüdür ve onunla daha rahat iletişim kurarsınız.

Ö16- Yöneticiler demokratik lider olmalı fakat yerine göre otoriter ve bürokratik de olmalıdır. Yöneticiler demokratik olduğunda çalışanlar daha mutlu çalışacaklarından iş yerindeki verim artacaktır. Yerine göre otoriter olma işyerindeki gevşemeyi önler.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tamamı demokratik lider tarzını benimserken bazıları hepsinin ya da ikisinin olabileceği görüşünü bildirmişlerdir. Demokratik liderliği olduğu örgütlerde iletişimin daha etkili olur ve herkes kendini rahatlıkla ifade edebilir. Demokratik yönetimlerde çalışan memnuniyeti daha yüksektir. Bu durum da iş verimini artırır ve başarıyı yükseltir. Örgütlerde işlerin planlı yürümesi, disiplinin sağlanması, üretimin artırmasına yönelik olarak bürokratik ve otoriter liderlik davranışları da uygulanır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Liderlik ve yöneticilik kavramları birbiriyle benzer kavramlar olarak görünse de aslında farklı iki anlam ifade etmektedirler. Her lider yöneticilik davranışları sergileyebilirken her yöneticiden liderlik davranışları beklemek doğru değildir. Liderlik daha çok bir davranış biçimi, özellik, yetenek olarak görülürken yöneticilik ise var olanı isleyişe koyma olarak görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yöneticilerden bekledikleri davranışsal liderlik özellikleri Lider tanımı, Lider özellikleri, İş verimi, Motivasyon, İletişim, Karar alma, Liderlik tarzı gibi yedi tema ve 31 alt başlık altında toplanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulguların analizine göre alt başlıklarda ortaya çıkan veriler şu şekildedir;

Araştırmaya göre lider tanımı; yön veren (13), etkileyen (8), planlayıcı (7), sorun çözen (5) birleştiren (3), harekete geçiren (3), şeklindedir. Çalışma sonucunda liderlerin yöneticisi olduğu kuruma yön veren, çalışanları etkileyen kişiler oldukları belirtilmiştir. Liderlerin yönetimindeki kişileri ya da grupları birleştirici ve

kurumun amaçları doğrultusunda harekete geçiren kişilerdir. Aliyev'in (2020) yaptığı çalışmadaki, idarecilerin "kurumda rol model olmaları", "herkese eşit davranışta bulunması", "çalışanları motive etmeleri", "öğretmenleri denetlemeleri", "okulda birlik bütünlük oluşturması" bulguları ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Liderler kurumun başarıya ulaşması için iyi bir planlayıcı olmalı çalışanları da buna dahil etmelidir. Örgütün karşılaştığı sorunlar ya da çıkabilecek sorunlarla ilgili öngörüsü olmalı, bunlara uygun kalıcı ve gerektiğinde hızlı çözümler bulmalıdır.

Araştırmaya göre liderlik özellikleri; etkili iletişim ve hitabet (12), demokratik (adil) (8), ileri görüşlü (7), güvenilir (5), sabırlı ve kararlı (4), mütevazı (4), doğru ve hızlı karar verme (3), planlı (3), çözüm odaklı (3), inisiyatif alma (2), zamanı iyi yöneten (1), şeklindedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yöneticilerden beklenen liderlik özelliklerinin başında, etkili iletişim ve hitabet yeteneği gelmektedir. Hitabetiyle çalışanlara güven vermeli onları etkilemelidir. Çalışanlarını dinleyen, anlayan, nazik ve mütevazı olmalıdır. Adaletli olmalı herkese eşit davranmalı, çalışanlar arasında taraf olmamalıdır. Bu sonuçla benzerlik gösteren Mücevher ve Erdem (2019), yaptıkları çalışmada, kurum yöneticilerinin öğretmenlere karşı adaletli, etik ve eşit davranışlar sergilemeleri gerektiği; fakat ayrımcı, kayırmacı davranışlardan uzak durmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulgularıyla uyum sağlamaktadır. Karşılaşılan ya da ortaya çıkabilecek sorunlar karşısında doğru ve hızlı kararlar verebilmelidir. Gerekirse inisiyatif kullanılmalı ve risk alınmalıdır. Kurumu başarıya ulaştıracak etmenleri ileri görüşlülüğü ile amaçlar doğrultusunda planlamalı, zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanılmalıdır.

İş verimi; çalışana (8), işe ve çalışan (6), işe (3) sonuçları elde edilmiştir. Ortaya çıkan diğer bir sonuç ise yöneticilerin verimi artırmak ve istenilen başarıya ulaşmak için çalışana önem verilmesi gerektiğidir. Bu sonuçla benzerlik gösteren Çekmecelioğlu (2014) yaptığı çalışmada liderin çalışana yönelik davranışları, çalışanların örgüt amaç ve değerlerine bağlanmalarını, işlerini daha iyi yapma ve iş amaçlara ulaşma yönündeki gayretlerini çoğaltmaktadır sonucuna varmıştır. Çalışanların kendilerini değerli hissetmeleri, sorunlarının çözülmesi, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, iletişimin etkili olması çalışanın memnuniyetini artıracaktır. Çalışanların değer görmüş olmaları onların motivasyonunu ve kurum kültürünü geliştirecek sahiplik duygusunu artıracaktır. Buda kurumda verimi artıracak ve başarıyı getirecektir. Bunun yanında yöneticilerin çalışanları da ihmal etmeden işe de aynı değeri vermesi gerekmektedir. Az da olsa bazı görüşler işe odaklanmanın verimi daha fazla artıracığı yönündedir.

Motivasyon; ödül (17), terfi (10), ceza (4) şeklindedir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçta, görüşmecilerin tamamı ödülün motivasyonu artırdığını ifade etmişlerdir. Çalışanların yaptıkları işin beğenilmesi, taktir edilmesi, maddi ya da manevi bir karşılık bulması motivasyonlarını artıracaktır. Çalışanların iş verimi, yetenekleri ve ilgili oldukları bölümlere terfi etmeleri işe ilgilerini daha da artıracaktır. Altındağ ve Akgün (2015) çalışmalarında verilen ödüller beklentilerini karşılar ise kuruma karşı aidiyet duygusunu çoğaltıp, farklı iş arayışında girmemelerini sağlamaktadır. Bu verilere göre Çalışanların bu doğrultuda motivasyonları sağlanırsa verimliliği artacağı sonucuna varılmıştır. Cezaların ise motivasyonu artırmaktan ziyade kurum düzenini sağlamak, hata yapanla yapmayı ayırmanın, adaleti sağlamakla ilgili olduğudur.

İletişim; yukarıdan aşağıya (14), yatay (14), aşağıdan yukarıya (13) sonucu elde edilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını iletişimin tüm yönleriyle olması gerektiğini belirtmiştir. Kurumları ayakta tutan en önemli bileşenlerden biri iletişimdir. Demokratik yönetimlerde iletişim yukarıdan aşağı, aşağıdan yukarı ve yatay olarak tüm yönleriyle etkilidir. Çalışanların kendilerini ifade etmeleri, görüş bildirmeleri kurumun başarısı açısından önemlidir. İletişim yeri ve zamanına uygun olmalı, seviye korunmalı, disiplini bozucu olmamalıdır. İletişimin güçlü olması motivasyonu ve bağlılığı artırır. Bu da kurumun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırır. Bu sonuçla benzerlik gösteren Kaymak ve Keskinliç Kara (2016) çalışmalarında iletişimin çalışanları örgütlemeye, sorun çözüme ve amaçları gerçekleştirmede önemli bir güç olduğunu belirtirler. İletişimin örgüt başarısını artırmadaki etkisi katılımcıların ifade ettiği noktada birleşmektedir. Özellikle yatay

iletişimin güçlü olması kurum kültürünü geliştirir. Halawah (2005), yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları etkili iletişim ile güvenli öğrenme ortamını ve pozitif okul iklimini oluşturduğunu belirtir. Etkili iletişimin okul kültürünü güçlendirmesi sonucuyla benzerlik göstermiştir.

Karar almada; katılımcılar yönetime katılımı tamamen (11), kısmen (6) ifade etmektedirler. Çalışanların kurumlarında alınacak kararlarda söz sahibi olması kararların uygulanmasında daha etkili olacaktır. Alınacak kararlarda farklı görüşler, konuya farklı bakış açıları getirecektir. Birinin görmediğini diğeri görmüş olabilir, bu durum alınacak olan kararlar ilgili daha doğru tespitler yapılmasına katkı sağlayacaktır. Çalışanları ilgilendiren konularda tamamen sürece dahil edilmeli diğerkonularda ise fikirleri alınmalıdır. Bulgularla benzerlik gösteren Gürkan (2006) da yaptığı araştırmada, öğretmenlerin karar sürecine katılmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Kararlarda görüşü alınan çalışanın kuruma aidiyetliği ve işe motivasyonu artar. Bu durum kurumun başarısını artırır. Uyar (2007) da çalışmasında öğretmenlerin, okul yönetiminin etkililiğinin artmasında ve idareci ile öğretmen arasında iş birliğinin gelişmesinde yönetime katılmanın pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadaki sonuçlarla alan yazındaki çalışma sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Liderlik tarzlar; demokratik (17), bürokratik (5), otoriter (5) şeklindedir. Çalışmada katılımcıların tamamı kendilerini yöneten liderlerde görmek istedikleri davranış şekillerini demokratik liderlerin gösterdiğini belirtmiştir. Beş katılımcı (Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17) kurumun işleyişi ve düzeni bakımından demokratik lider özelliklerinin yanında bürokratik ve otoriter özelliklerinde bulunması gerektiğini belirtilmiştir. Demokratik liderlerin adaletli olması, kararları çalışanlarla alması, katı bir yönetim anlayışı olmaması, çalışanların düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesi tercih edilmelerin de önemli ölçütlerdir. Karaman, Yücel ve Dönder (2008), yaptıkları çalışmada, kuralcı bir yönetim tarzının okulda benimsenmesinin okul atmosferini negatif yönde etkilediğini ortam sağlar. Bu etkenler iş verimini ve başarısını artırır.

Okul yöneticilerinin liderliğe olan bakışları okul yönetimi ve okulun sağlıklı ilerleyişi açısından önemli olduğu söylenebilir. Liderliğin kendi doğasının değişken olması gibi okul yöneticilerinin de liderliğe olan bakış açıları zamanla değişmektedir. Literatürde liderlik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde hem nitel hem de okul tabanlı çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda alana katkı yapması bakımından önemlidir. Bu çalışma kurum yöneticilerinin yöneticilik ve iletişim becerilerine sahip olabilmesi için göreve başlamadan önce yönetici ve liderlik eğitimi almaları olumlu katkılar sağlayabilir. Liderlik vasfı taşıyan liyakatli kişilerin yönetici olmasını sağlayacak bir sistem getirilebilir. Yöneticiler çalışanların nasıl bir yönetici istediklerine dair çalışmalar yapabilir, çıkan sonuçlarla kendi yöneticilik anlayışını karşılaştırabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140-150.
- Altındağ, E. ve Akgün, B. (2015). Örgütlerde Ödüllendirmenin İşgören Motivasyonu ve Performansı Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 281-297.
- Aydın, M. (1994). Liderlik. *İnönü Üniversitesi- Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1).12-20.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri ve Güç Kaynakları'na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2014). Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Tarzlarının Örgütsel Bağlılık, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 21-34.

- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Davis, K. (2003). *Human Behavior at Work, Organizational Behavior*. 6th Ed. Mc Graw Hill, 191, pp.185-190.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Diş, O. & Akbaşı, S. (2019). Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Lider Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), s.86-102.
- Doğan, S., Demir, D. ve Çalmaşur, H. (2015). "Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Kavramına ve Ortaokul Yöneticilerinden Beklenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri". Denetim Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (5. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın
- Erçetin, S. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Glasman, N. S. & Heck R. H. (1992). The Changing Leadership Role of the Principal: Implications for Principal Assessment. *Peabody Journal of Education*, 68(1), s. 5-24.
- Glasman, N. S. (1984). Achievement and the School Principal. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6 (3), s. 283-296.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L. & Eagle, T. (2005). The Changing Role of the Secondary Principal in the United States: An Historical Perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37 (1), s. 1-17.
- Halawah, I. (2005). The Relationship Between Effective Communication of High School Principals and School Climate. *Effective Communication*, 126(2), 334-345.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, s. 49-74
- Kaymak, M. ve Keskinılıç Kara, S. (2016). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Çatışmayı Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12).
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Keskinılıç Kara, S. (2016). Okullarda Yaşanan Siyasi Ayrımcılığın Bireysel ve Örgütsel Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24 (3), s.1371-1384
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), s. 85-116.
- Likert, R. (1979). From production and Employee Centeredness to Systems 1-4. *Journal of Management*. 5 (2).
- Maya, İ. (2017). İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 15(29).
- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda Liderlik Ekibi Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde İş Doyumunun Aracı Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2)

- Şişman, M. (2002). Örgütler ve Kültürler, Pegem A., Ankara.
- Northouse, P. G. (2004). Leadership: Theory and Practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Payne, S. (2007). *Grounded Theory*. In E. Lyons ve A. Coyle (Eds.). *Analysing Qualitative Data In Psychology*. (p. 65-86). Los Angeles: SAGE Publications
- Roberts, R. E. (2020). Qualitative Interview Questions: Guidance for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 25(9), 3185-3203. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4640>
- Robson, C. (2002). Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- Uyar, Ş. (2007). Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, I. (2016). Liderlik Davranışının Çalışanların Öznel İyi Oluşları ve İşe Yabancılaşmaya Etkisi: Bir Alan Araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tağraf, H. & Çalman, İ. (2009). Ohio Üniversitesi Liderlik Modeline Göre Oluşan Liderlik Biçimlerinin İşletmelerin İhracat Performansı Üzerine Etkisi ve Gaziantep İlinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (2). 135-154.
- Yalçinkaya, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), s.109-119.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin: Araştırmaya yönelik etik kurul onayı, Artvin Çoruh Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Kurulu, Bilimsel Araştırma Etik Kurulunca 21.06.2023 tarih ve E:98001 sayılı yazı ile alınmıştır.

Araştırmacı Katkısı: Yazarlar eşit oranda çalışmaya katkıda bulunmuşlardır.