



e-ISSN: 2791-7789

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

48

HATAY MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2021

18

48

e-ISSN: 2791-7789

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Hatay Mustafa Kemal University**  
**Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 18 ♦ Sayı/Issue: 48 ♦ e-ISSN: 2791-7789



**Hatay**

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Hatay Mustafa Kemal University  
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 18 ♦ Sayı/Issue: 48 ♦ e-ISSN: 2791-7789

**Sahibi / Owner:**

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)  
(On Behalf of Hatay Mustafa Kemal University)  
Prof. Dr. Hasan KAYA  
Rektör / Rector

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief:**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

**Editörler / Editors:**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN  
Doç. Dr. Üyesi Sacit UĞUZ

**Alan Editörleri / Section Editors:**

Prof. Dr. Ali ACARAVCI – Prof. Dr. Seyfettin ARTAN  
Prof. Dr. Özay KARADAĞ - Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU  
Doç. Dr. Orçun BOZKURT – Doç. Dr. Özgür ULUBEY  
Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI – Doç. Dr. Özer ÖZBOZDAĞLI  
Doç. Dr. Serpil KIR – Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR  
Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA – Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde YARAŞ

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board:**

Arş. Gör. Dr. Mustafa Burak TÜRKYILMAZ

**Kapak Tasarımı / Cover Design:**

Arş. Gör. Kaan KAYA

**Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress:**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 245812  
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

**Baskı-Hazırlık:**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Hatay Mustafa Kemal University  
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 18 ♦ Sayı/Issue: 48 ♦ e-ISSN: 2791-7789

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

## DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hasan KAYA	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol AKGÜN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Nicholas APERGIS	Northumbria Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ASLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem ATAY	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza ATEŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Faik BİLGİLİ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI	Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Musa EKEN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel EREN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin GÜFTÂ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Songül KAKİLLİ ACARAVCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Bilginer ONAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SOYTAŐ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent ARI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Sawsan AGA KASSAB	Lübnan Üniversitesi, Lübnan
Doç. Dr. Tariğ Mohamed Nour	Hartum Üniversitesi, Sudan
Doç. Dr. Ömer İSKENDEROĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Firuz GEVZİ	Kabil Devlet Üniversitesi, Afganistan
Dr. Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç

#### 48. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Ahmet BOZAK	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Ahmet BUĞA	Gaziantep Üniversitesi
Ayşe ERCİŞ	Atatürk Üniversitesi
Başak UYSAL	Gazi Üniversitesi
Burhan ÇAPRI	Mersin Üniversitesi
Erhan TEKİN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Erhan TUNÇ	Gaziantep Üniversitesi
Eylem BEYAZIT	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Fikriye KANATLI ÖZTÜRK	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Funda MASDAR KARA	Bitlis Eren Üniversitesi
Halil Erdem ÇOCUK	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Hulusi ARSLAN	İnönü Üniversitesi
Kadir DELİGÖZ	Atatürk Üniversitesi
Mahmut Güler	Trakya Üniversitesi
Muhammet BAŞ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Muharrem GÜNEŞ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Nezih ORHON	Anadolu Üniversitesi
Ömer SATIR	Hitit Üniversitesi
Serkan ASLAN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Soner AKIN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Süleyman ÇAM	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Muhammed ZİNCİRLİ	Fırat Üniversitesi
Hakan POLAT	Fırat Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

<b>Planlı Kentleşme ve Rant İlişkisi: Şanlıurfa Örneği</b> .....	1
<i>Planned Urbanization And Rent Relationship: The Case Of Şanlıurfa</i>	
<b>Hülya KAHRAMAN USTA</b>	
<b>Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla “Tahakküm” Üzerine Bir Çözümleme</b> .....	23
<i>Thinking of Security as an Instrument: an Analysis of “Domination” Through Bourdieu and Foucault Hypothesis</i>	
<b>U. Seren YARIM ALTUNAY, Muhammet Ali YUNUS, Muharrem GÜNEŞ</b>	
<b>Belgesel Film Müziği: Roller, Yaklaşımlar, Etkiler</b> .....	43
<i>Documentary Film Music: Roles, Approaches, Effects</i>	
<b>Mahmut Yavuz TÜRKMEN, Sedat CERECİ</b>	
<b>Bestenin Anlam Dünyası: Yaratma, Hatırlama, Bulma ve Keşfetme Ekseninde Müzik Üretimi</b> .....	54
<i>The Concept of Beste: Composing in the Context of Creation, Remembering, Finding and Discovering</i>	
<b>Mustafa AVCI</b>	
<b>İmâm Mâtürîdî’de Peygamberin İsmeti</b> .....	79
<i>The Sinlessness of the Prophets in Imam Mâtürîdî</i>	
<b>Feyzullah GÜN</b>	
<b>Multidisipliner Bir Kavram Olarak “Fear Of Missing Out” (Fomo): Literatür Taraması</b> .....	99
<i>Fear of Missing Out (Fomo) as a Multidisciplinary Concept: Literature Review</i>	
<b>Aslı GÜVEN</b>	
<b>Covit-19 Pandemi Sorununun Ön Lisans Eğitime Yansımaları</b> .....	125
<i>Impact of the Covid-19 Pandemic Problem on Associate Education</i>	
<b>Esra Nur AKPINAR, Burhan AKPINAR</b>	

<b>Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Yordayıcıları Olarak Duygusal Zekâ ve Otantiklik</b> .....	149
<i>Emotional Intelligence and Authenticity as Predictors of Social Anxiety in University Students</i>	
<b>Fatih KOCAOĞLU, Ali ÇEKİÇ</b>	
<b>Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi</b> .....	170
<i>Effect of Pre-Writing Activities on Writing Motivation and Writing Success</i>	
<b>Metin ERBİLEN, Mehmet TEMİZKAN</b>	
<b>Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar</b> .....	202
<i>Emotional Abuse Perceived by High School Students from Their Parents as a Predictor of School Refusal</i>	
<b>Huri MAY, Raşit AVCI</b>	
<b>Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> .....	222
<i>Investigation of the Relationship Between Parent's Perspectives on Science Activities and Their Children's Science Learning Skills</i>	
<b>Selen GÜNAY, Çiçek Dilek BAKANAY</b>	
<b>Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b> .....	244
<i>Adaptation of the Body Compassion Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability</i>	
<b>Şerife DÖNMEZ, Öner ÇELİKKALELİ</b>	
<b>Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi</b> .....	263
<i>Determining Teacher Candidates' Awareness of Artificial Intelligence Technologies</i>	
<b>Meryem Bilge ÇAM, Nurcihan ÇELİK , Ebru TURAN GÜNTEPE, Ümmü Gülsüm DURUKAN</b>	
<b>Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri</b> .....	286



## PLANLI KENTLEŞME VE RANT İLİŞKİSİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ\*

Hülya KAHRAMAN USTA

Harran Üniversitesi

hulya.k.u@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0001-9691-0911

**Makale Geliş Tarihi:** 05.02.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 30.09.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Kahraman Usta, H. (2021). Planlı Kentleşme ve Rant İlişkisi: Şanlıurfa Örneği. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 1-22.

### Öz

*Kentleşmenin hızlanması, nüfusun artması ve ihtiyaçların çeşitlenmesi ile birlikte yerleşim için toprağa duyulan gereksinim artmaktadır. Bu çeşitliliğinin içinde, sanayi, ticaret, kamusal hizmetler ve turizm gibi ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu gereksinimler arttıkça toprağın değeri artmakta ve kentsel topraklar ranta konu olmaktadır. Bu çalışmada, Şanlıurfa örneğinde kent planları ve kentsel rant arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada 11 sorudan oluşan nitel bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form kentsel rant konusu ile ilgili olduğu düşünülen iki gruba uygulanmıştır. Grupların seçiminde tabakalı örneklem metodu tercih edilmiştir. Birinci grup Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği'ne (TMMOB) kayıtlı 12 mimar (şehir plancısı, peyzaj mimarı) ve mühendis (çevre mühendisi, inşaat mühendisi); ikinci grup ise Şanlıurfa Tüm Emlakçılar Esnaf Odası'na (ŞUTEM) bağlı Şanlıurfa ili merkezinde faaliyet gösteren 22 emlakçıdan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda katılımcı görüşlerine göre kentsel rant ile imar planları arasında ciddi bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede imar planları yapılırken ilgili tüm kurum ve kuruluşların ortak görüşlerine dayalı olarak yapılması, tarım alanları ile tarihi alanların korunması, kaçak yapılaşmayı engelleyici yeni tedbirler alınması, kaçak yapılaşmanın önüne geçmek için cezaların daha caydırıcı hale getirilmesi, kentsel dönüşümün kent dokusuna uygun olarak yapılması, kentten köye tersine göçü özendirici çalışmalar yapılması gibi öneriler getirilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kent, Kentleşme, Rant, Kentsel rant, Kent planları, Arsa spekülasyonu.

---

\* 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. Bu çalışma, 15/09/2019 tarih 2019/27 sayılı ile Harran Üniversitesi Etik Kurul'undan izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **PLANNED URBANIZATION AND RENT RELATIONSHIP: THE CASE OF ŞANLIURFA**

### **Abstract**

*With the acceleration of urbanization, population growth and diversification of needs, the need for land for settlement increases. This diversity includes needs such as industry, commerce, public services, and tourism. As these requirements increase, the value of the land increases and urban lands are subject to rent. In this study, it is aimed to examine the relationship between urban plans and urban rent in the sample of Şanlıurfa. This form was applied to two groups that are thought to be related to urban rent. Stratified sampling method has been adopted in the selection of groups. The first group is 12 architects (urban planners and landscape architects) and engineer (environmental and civil engineers) registered with the Union of Chambers of Turkish Engineers and Architects (TMMOB). The second group consists of 22 real estate agents operating in the center of the province of Şanlıurfa, affiliated with the Chamber of All Realtors of Şanlıurfa (ŞUTEM). As a result of the study, it was found that there is a serious relationship between urban rent and zoning plans according to the opinions of the participants. In this framework, while making zoning plans, it is based on the common opinions of all relevant institutions and organizations, preparing a new legislation to protect agricultural areas and historical sites in terms of zoning, taking new measures to prevent illegal construction, making fines more deterrent to prevent illegal construction, urban transformation. Suggestions were made in accordance with the urban texture, and activities such as encouraging migration from city to village.*

**Keywords:** *Urban, Urbanization, Rent, Urban rent, Urban plans, Land speculation.*

### **Giriş**

Planlı kentleşme, çarpık ve sağlıksız kentleşmenin ortadan kaldırılarak, modern kentlerin oluşmasına olanak sağlamak ve gelecek kuşaklara sağlıklı kentler bırakmanın yoludur. Kentlerin plansız ve kontrolsüz büyümesi ileride düzeltilmesi zor sorunlara neden olmaktadır. Bu durum, estetikten yoksun, kötü bir görünüm sergileyen kentlerin ortaya çıkması ile sonuçlanabilmektedir.

Kent planlamasında istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasının önlenmesi sadece bir planın varlığı ile mümkün olamamaktadır. Planların, kentlerin hem mevcut durumunu hem de gelecekteki tüm ihtiyaçları dikkate alarak hazırlanması ve halkın bu konuda bilinçli olması gerekmektedir. Ayrıca yapılan planlarda belli kesimlerin çıkarlarının gözetilmesi nedeniyle planların toplum yararından uzaklaştığı görülmektedir. Baskı ve çıkar gruplarının etkinliği, hazırlanan planların sık sık değiştirilmesine ve uygulanma aşamasında zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Rant kaygısı nedeniyle yapılan plan ve verilen kararların kentin düzensiz ve kontrolsüz bir şekilde gelişmesine neden olacağı açıktır. Bu çalışmada, planlı

kentleşme ve rant ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, kentleşme, imar planları, imar afları, kentsel dönüşüm projeleri ve kalkınma planlarının rantın oluşumuna etkisi araştırılmıştır.

Burada rant kavramı üretimin temel faktörlerinden biri olan kira anlamındaki rant kavramından farklı bir bağlamda kullanılmıştır. Rant, kıt kaynak olan kentsel topraklardan rayiç değerinin çok üstünde aşırı yararlanma anlamındadır. Genelde gelişmekte olan devletlerde görülen kentsel topraklardan aşırı yararlanma/kar sağlama şekli olan kentsel rant, Şanlıurfa'da zirveye çıkarak, kent planlarını delmekte ve planlı kentleşmenin gelişmesine engel olmaktadır.

Kentsel ranta öncelikle kentsel arsalar konu olmaktadır. Kentler büyüdükçe arsa ihtiyacı artmakta; arsa ihtiyacının karşılanması için kentlerin çevresinde bulunan alanlar imar planlarına dâhil edilerek arsa haline getirilmektedir. Plansız ve denetimsiz bir şekilde büyümeye devam eden kentlerde yerleşim için daha çok toprağa ihtiyaç duyulmakta ve zamanla kent merkezine uzak olan tarımsal topraklar da yapılaşmaya açılmaktadır.

Bir taraftan kentsel rant ile dar gelirli insanların aleyhine bir süreç işlerken diğer taraftan verimli tarım arazileri heba edilmektedir. Daha sağlıklı, düzenli ve güvenli kentler oluşturmak ve kaynakların verimli kullanımının sağlanması amacıyla, geleceğe güvenle bakan kentlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç ise ancak planlı bir kentleşme ile sağlanabilir. Planlı kentleşmenin gerekliliğinin yanı sıra yapılan planların rant baskısı olmadan toplumsal çıkarların gözetilerek hazırlanması önem taşımaktadır.

#### **Temel Kavramlar**

Çalışma ile ilgili kent, kentleşme, planlama, kent planlaması, rant ve çarpık kentleşme kavramları ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

#### **Kent ve kentleşme kavramları**

Kent Kavramı, günümüze kadar farklı şekillerde yorumlanmış olmakla beraber; genel olarak kentsel yerleşim alanları şeklinde tanımlanabilir. Sanayi devriminden sonra kentlerin hızla gelişmesine bağlı olarak kent kavramının tanımında da farklılıklar görülmektedir. Kenti belli sınırlar içinde yaşayan, nüfusu tarım ve hayvancılık dışı uğraşlarla geçimini sağlayan, toplumsal ilişkiler, yönetim yapısı, kültürel alanlar ve nüfus yoğunluğu gibi birçok yönden kırsal alanlardan ayrılan yerleşim yerleri şeklinde tanımlamak mümkündür (Başaran, 2008, s. 17).

Kentbilim Terimleri Sözlüğü'nde ise kent, "sürekli toplumsal gelişme içinde bulunan ve toplumun, yerleşme, barınma, gidiş-geliş, çalışma, dinlenme, eğlenme gibi gereksinimlerinin karşılandığı, pek az kimsenin tarımsal uğraşlarda bulunduğu, köylere bakarak nüfus yönünden daha yoğun olan ve küçük komşuluk birimlerinden oluşan yerleşme birimi" olarak tanımlanmıştır (Keleş, 1998, s. 75). Kentler nüfus yoğunluğunu barındıran yerler olmanın yanı sıra, buralarda yürütülen faaliyet, hizmet ve uğraşı çeşitleri ile bu uğraşların ilgili teşkilatlarını ve çalışanlarını da barındıran yerlerdir. Bu tanımları biraz daha genişletmek gerekirse, Siyasi açıdan

kentler; belli idari sınırlar içinde görev yapan yönetimlere sahip; fiziki açıdan, farklı amaçlarla kullanılan çok sayıda binalardan ve ulaşımı sağlayan yollardan oluşan; fonksiyonel açıdan ise ekonomik, sosyal ve kültürel çalışmaların yapıldığı yerlerdir (İsbir, 1991, s. 5).

“Kent, insan ilişkileri açısından ancak belirli nüfusa sahip toplumlarda karşılanması mümkün olan fizyolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel ihtiyaçların belirli düzeylerde karşılandığı; her ülkenin kendi özelliklerine göre kriterlerini belirlediği fiziki yerleşme alanlarıdır” (İsbir, 1991, s. 8). Demir ve Acar (2005, s. 160) ise kenti, “nüfusu belli bir büyüklüğü ve yoğunluğu aşan, ekonomisi daha çok tarım dışı etkinliklerde yoğunlaşan ve kendi nüfusundan başka, etki alanı içinde yaşayanlara da hizmet sağlayan yerleşim yeri” şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımların yanı sıra bir yerleşim yerinin kent olarak tanımlanabilmesi için iktisadi siyasi, demografik ve sosyolojik kriterlere göre bir sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir (Şahin, 2017, s. 3).

İktisadi kritere göre, bir yerleşim yerinin kent olarak nitelendirilebilmesi için, orada tarım haricinde, ticaret, sanayi, inşaat, hizmet sektörü, zanaat ve maden gibi ekonomik faaliyetlerin yürütülüyor olması gerekmektedir (Şahin, 2017, s. 3). Buna göre yerleşim yerleri tarım haricinde ve tarımda çalışan nüfus oranlarına bakılarak kent ya da köy olarak nitelendirilmektedirler (Keleş, 2016, s. 111). Siyasi kritere göre, bir yerleşim yerinin, siyasi iktidar tarafından kent olarak tanımlanmış olması gerekmektedir (Şahin, 2017, s. 3). Başka bir ifade ile belli bir yönetsel sınır alanı içinde kalan yerlere kent, dışında kalan yerlere de köy denmektedir. Genellikle belediye sınırları içinde kalan yerler kent olarak nitelendirilmektedir (Keleş, 2016, s. 110). Demografik kritere göre, söz konusu yerleşim yerinin kent olarak tanımlanabilmesi için bu yerin nüfusu belli bir yoğunluğun üzerine çıkmış olmalıdır. Ayrıca resmi makamlar tarafından bu yoğunluk tespit edilmiş olmalıdır (Şahin, 2013, s. 3). Sosyolojik kritere göre sosyologların o kenti, kentli olma, kentli davranışı gösterme, kırdan farklı bir yaşam tarzının gelişmiş olduğu bir yer biçiminde nitelendirmiş olması gerekmektedir (Şahin, 2013, s. 3). Bu kritere göre kişilerin yaşadığı fiziki koşulların yanında yaşam tarzları ve davranışlarının da gelişmiş olması gerekmektedir.

Genel bir tanım yapmak gerekirse, nüfusu belli bir yoğunluğun üzerinde bulunan, ekonomik faaliyetlerinde daha çok tarım dışı faaliyetlerin görüldüğü, kentlilik bilincinin ve yaşam tarzının geliştiği, bulunduğu ülkenin siyasi kriterlerine göre kent olarak tanımlanmış bulunan yerleşim yerlerine kent demek mümkündür (Kayan, 2013: 25).

Kentleşme kavramı ilk olarak kent sayısının ve kentlerde yaşayan insan sayısının rakamsal olarak artışını akla getirmektedir. Ancak kentleşme, çoğunlukla bir nüfus artışı olarak görülmüşse de bu yaklaşımın eksik olduğu zamanla anlaşılmıştır. Bunun nedeni, kentleşmenin ekonomik ve toplumsal yapı ile beraber dikkate alınması gerektiği gerçeğidir. Kentleşmeye ilişkin yapılan tanımlar süreç içinde siyasi yaklaşımları da esas alarak yeniden ele alınmıştır. Neticede “sanayileşmeye ve ekonomik gelişmeye bağlı olarak kent sayısının artması ve bugünkü kentlerin

büyümesi sonucunu doğuran, toplum yapısında artan oranda örgütlenme, iş bölümü ve uzmanlaşma yaratan, insan davranış ve ilişkilerinde kentlere özgü değişikliklere yol açan bir nüfus birikimi süreci" şeklinde ifade edilmiştir (Keleş, 2016, s. 37). Bu tanım ile kentleşme kavramının kente dair birçok özelliği bir arada barındırdığı görülmektedir.

Kentlerin gelişiminde hem tarım devriminin hem de sanayi devriminin etkisinin olduğu söylenebilir. Tarım devrimi ile insanlar göçebe hayattan kurtulmuş, yerleşik hayata geçerek köy denen yerleşim birimlerini kurmuş ve kentlerin oluşumuna zemin hazırlamışlardır. Sanayi Devrimi öncesinde, insan ve hayvan gücüne dayanan üretim, Sanayi Devrimi ile makineleşmeye ve seri üretime, geçmiştir. İşçi sınıfının ortaya çıkması ile köyden kente göçler başlamış, motorlu araçların kullanımı yaygınlaşmıştır. Kentleşmenin gelişimine etki eden bu iki olay, insanların yaşantılarını derinden etkilemiş ve çevrelerinde köklü değişikliklere neden olmuştur (Kayan, 2012, s. 2).

Kentleşme toplumların yapısal olarak değişmelerinin göstergesidir. Nüfusun çoğunluğunun tarımdan ve topraktan ayrılıp, tarım dışı alanlarla uğraşması ve kentlerde yaşamaya başlamalarıdır. Bu değişim her türlü insan ilişkilerinin dönüşmesini ve düzenlenmesini gerektirmektedir. Fiziki bir değişim olduğu kadar, örneğin işyeri veya konut yapılarının değişmesi, sokak, cadde veya ulaşım araçlarının değişmesi gibi; kişilerin davranış, düşünce ve hatta hislerinin de değişmesini gerektirmektedir (Kıray, 2003, s. 141).

Kentleşmenin başlangıcını çok eski çağlara dayandırmak mümkün olsa da belli bir tarihten sonra hız kazandığı görülmektedir. 18. yüzyılın sonlarına doğru kendini hissettirmeye başlayan kentleşme, 19. ve 20. yüzyıllarda büyük bir gelişme göstermiştir. Kentleşmenin nedenlerini, klasik ve çağdaş kentleşme nedenleri şeklinde bir ayırımı tabi tutmak mümkündür. Klasik nedenler, tarım tekniklerinin gelişmesi, çalışma imkânlarının artması, ulaşım olanakları, coğrafi nedenler, hukuki ve siyasi faktörler ve göç etme eğilimi şeklinde sayılabilir. Çağdaş nedenler ise, ekonomik iş birliği toplulukları, kitle ulaşım olanakları ve yabancı işçiler şeklinde sıralanabilir (İsbir, 1991, s. 27).

Kent kavramında olduğu gibi, kentleşme kavramında da iktisadi siyasi, demografik ve sosyolojik kriterlere göre bir sınıflandırma yapmak mümkündür. İktisadi kriterlere göre kentleşme, kent ekonomisi içinde tarımın payının azalarak, ticaret, sanayi, hizmet sektörü, zanaat, maden, inşaat gibi iktisadi faaliyetlerin payının artması; siyasi kriterlere göre, kent olarak kabul edilen yerleşim yerlerinde artış olması; demografik kriterlere göre, kentlerde bulunan nüfusun, toplam nüfusa göre oranının artmış olması; sosyolojik kriterlere göre de kentli yaşam tarzının ve davranışlarının gelişmiş olması şeklinde tanımlanabilir (Şahin, 2013, s. 8).

Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak kentleşmenin tanımını şu şekilde yapmak mümkündür. Kentleşme, kent sayısının ve kentlerde yaşayan insan sayısının artması, ekonomik faaliyetlerinde daha çok tarım dışı faaliyetlerin ağırlıkta olduğu, insan davranış ve ilişkilerinde kentlilik yaşam tarzının hâkim olduğu nüfus birikim sürecidir.

### **Planlama ve kent planları**

Yönetimin temel fonksiyonlarından biri olan genel planlama kavramı (Usta, 2013) kent planlaması ile ilgili nedeniyle bu bölümde ele alınacaktır. Belirlenen amaçlara ulaşmak ve değişen çevre koşullarına uyum sağlamak için gelecek ile ilgili doğru tahminlerde bulunmak ve faaliyetlerin bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Bu da ancak doğru bir planlama ile mümkün olabilmektedir.

Planlamanın tanımı kısaca, “geleceğin önceden zihinde tasarlanması” şeklinde yapılabilir. Bu noktadan hareketle planlamanın gelecek yönelimli bir kavram olduğu söylenebilir. Planlama, insan aklına dayalı, ileride karşılaşılabilecek sorunları ve seçenekleri önceden tespit ederek, bir rota belirleme faaliyetidir (Şahin, 2017, s. 117).

Planlama, geleceğin önceden zihinde tasarlanması (Şahin, 2017, s. 117), gelecekte uygulanacak faaliyetlerle ilgili muhtelif alternatiflerin belirlenmesi ve bu alternatifler arasından seçim yapılmasını gerektiren bir kararlar sistemidir. Kentlerin hem nüfus artışı hem de kente aldığı göç sebebiyle büyümesi, fiziki, sosyal ve ekonomik açılardan planlanması ihtiyacını doğurmaktadır (İspir, 2012, s. 33). Bu noktadan hareketle kent planlaması, yerleşim alanlarında ve bu alanların dışında toprağın bölümlere ayrılmasının denetlenmesi ve kentlerin gelişme yönünün yapılaşma açısından yönlendirilmesidir (Keleş, 2016, s. 588).

Günümüzde planlar, insan onuruna yaraşır, toplum yararına hizmet eden çözümler üretmek için ortaya çıkmışlardır. Planlamada, kentin ve toplum yararının gözetilmesi, insanların hak ve özgürlüklerinin optimal düzeyde sağlanması gerekmektedir (Ürün, 1994, s. 24). Kent toplumunun gerçekleşmesi için toplumsal ihtiyaçlara ve kentlilerin ihtiyaçlarına yönelik bir planlama gerekmektedir. Kent yaşamı içindeki ilişki ve bağlantıları ele alan bir şehir biliminde ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak bu koşullarla birlikte bu araçları yapıtlara uygulayabilecek toplumsal ve politik bir gücün varlığına da ihtiyaç duyulmaktadır (Lefebvre, 2017, s. 158).

Devletin/belediyelerin ortak kullanım alanlarını düzenlerken kullandığı araç kent planlarıdır. Bu nedenle kentsel topraklar üzerinden oluşan rantın dağıtımı ve bölüşümünde planlamanın önemli bir etkisi bulunmaktadır (Yeşil, 2008, s. 56). Bu planlama ile rant sağlanabileceği gibi, rantı engellemek de mümkündür.

Kent planlamasında üç safhadan bahsetmek mümkündür. İlki, bilgi toplama safhasıdır. Doğru bir planlama mevcut durumun eksiksiz olarak tespit edilmesini gerektirir. Kentin, fiziki, ekonomik, sosyal, hukuki, mali problemlerinin doğru bir şekilde tespit edilmesidir (İsbir, 1991, s. 44). Diğer bir deyişle, planlama için yapılan araştırmalar, kentin ülke ve bölge içindeki coğrafi durumunu, iklim, jeolojik yapı, toprak kaynaklarını, kentin ekonomik yapısını, gelir kaynakları, gelişme özellikleri, tarihini, eski yapılarını, mevcut kent planı, nüfus yapısını, konut ve gecekondu alanlarını, eğitim, sağlık, yeşil alan, kültür, eğlence, turizm gibi sosyal imkânlarını, elektrik doğalgaz ve kanalizasyon gibi teknik imkânlarını, ulaşım ve iletişim durumunu, belediye bütçesini, toprak mülkiyeti ve toprağın değerlerini, saptamak,

değişiklikleri takip etmek, eksiklikleri gidermek ve bu alanda teknik gelişmeleri yakından takip ederek plancılara sağlıklı veriler sunulmasını gerektirir (Keleş, 2016, s. 168).

İkincisi, toplanan bu bilgilerin ışığında planın oluşturulması ve kesinlik kazanması aşamasıdır. Kesinlik kazanması için yetkili organlarca onaylanması gerekmektedir. Üçüncü safha ise planın uygulanması ve denetlenmesidir. Mahalli idareler, bu aşamada planın başarısını sağlamak için mali imkânlarını kullanmakta ve imar kontrolü, inşaat denetimi gibi özel yetkilerle de hedeflere ulaşmaya çalışırlar (İsbir, 1991, s. 44).

Kent planlamasında bulunması gereken temel ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Keleş, 2016, s. 294-296):

**Genellik İlkesi:** Kentin gelecekteki gelişiminin genel hatlarıyla belirtilmesi ve detayların uygulama imar planlarına bırakılmasıdır (Keleş, 2016, s. 295).

**Geniş Kapsamlılık İlkesi:** Kent planları yalnızca kentin fiziksel yani toprağın kullanımını değil, aynı zamanda kentin toplumsal ve ekonomik sorunlarını da kapsamalıdır (Keleş, 2016, s. 295).

**Uzun Süreli Olma İlkesi:** Planlama ileriye doğru bakmayı gerektirir. Kent planları da, kentin geleceğini ve uzun dönemde gelişimini denetim altına alan ve bu amaçla kentlileri yönlendiren planlar olmalıdır (Keleş, 2016, s. 296).

**Zorunluluk İlkesi:** Kural olarak onaylanmış olan imar planları, herkesi bağlayıcı nitelikte olmalıdır. Sadece kentte yaşayanları, arazi sahiplerini veya çıkar gruplarını değil, aynı zamanda bu planları yapan kuruluşları ve onaylayan mercileri de bağlamalıdır (Keleş, 2016, s. 296).

**Nesnellik İlkesi:** Planlar herkese eşit mesafede ve adalet ilkelerine uygun olarak yapılmalıdır (Keleş, 2016, s. 296). İmar planları ve revizyonlarıyla ortaya çıkan değer artışlarının nesnel değerlendirme esaslarına göre belirlenmesi ve kamunun bu artıştan öncelikle temel sosyal altyapı ve ortak kullanım alanları oluşturması amacıyla daha çok yararlanması sağlanmalıdır (Kentsel Tasarım Rehberleri, 2016, s. 134).

**Açıklık İlkesi:** Tüm kenti ilgilendiren planlar hazırlanırken halkın katılımı sağlanmalı ve onaylanmış kent planları halkın bilgisine sunulmalıdır (Keleş, 2016, s. 296).

**Esneklik İlkesi:** Kural olarak kent planları benimsenip onaylandıktan sonra çok önemli nedenler olmadıkça değiştirilmemelidir. Buradaki amaç birilerinin çıkarlarını gözeterek planlarda değişiklik yapılmasını önlemektir. Birçok ülkede imar planlarının değiştirilmesi, yapılmasından daha zor koşullara bağlanmıştır. Ancak, toplumsal ve ekonomik yapıdaki değişikliklere uyum sağlama ihtiyacı doğduğunda, haklı nedenlerle, planın ana yapısını bozmadan ve tamamlayıcı bir şekilde değişiklikler yapılabilir (Keleş, 2016, s. 296).

Kentler için farklı ihtiyaçlara dönük olarak farklı planlama işlemleri yapılmaktadır. Amaca uygun olarak hazırlanan planların nitelikleri de değişmektedir. Bu çerçevede plan türlerini ele almak gerekmektedir.

### **Rant kavramı**

Rant; TDK sözlüğünde, “üretim faktörlerinden biri olan doğanın üretimden aldığı pay” şeklinde tanımlanmıştır (tdk.gov.tr, 2018). İktisat sözlüğünde ise rant kavramı, üretimin tam maliyetinin üstünde kalan, onu aşan bir fazlalık olarak tanımlanmaktadır (iktisatsozlugu.com, 2018). Ekonomik bir tanım olarak rant, toprağın arzının toprak talebine göre kısıtlı olması durumunda kullanım karşılığı ödenen bedeldir (ekodialog.com, 2018).

Tekelci toprak geliri (rant), bir taşınmaz sahibinin ya hiçbir emek sarf etmeksizin sadece sahiplik hakkından yararlanarak ya da taşınmazın nitelikleri ve bulunduğu yerin sağladığı üstünlükler nedeniyle değerinin artmasından elde ettiği kazançtır (Keleş, 1998, s. 11). Tanımdan da anlaşıldığı üzere rant, kelimesinin içeriğinde hak edilmemiş bir kazanç vardır. Hak etmek için öncelikli olarak emek, sermaye, girişimci gibi faktörlerin bulunması gerekmektedir (Meydan, 2011, s. 14).

Klasik iktisat kuramının öncüsü olarak kabul edilen Adam Smith, rantı toprağın kullanımı için ödenen bir ücret olarak tanımlamış ve rantı bir malın kıt ama talebinin yüksek olması nedeniyle elde edilen kâr şeklinde tanımlamıştır (Smith, 2007, s. 161). Klasik iktisat kuramında rant, üretim faktörü olarak toprağın fiyatıdır. Çıplak olarak bir toprak dilimini belli bir süre kullananın, toprak sahibine ödeyeceği karşılık başka bir anlatımla kiradır. Bu bağlamda rant toprak sahiplerinin hiçbir çaba göstermeden üretimden aldıkları pay olarak nitelendirmek mümkündür (Keleş, Geray, Emre ve Mengi, 1999, s. 39).

Kentsel arsa rantlarının dağıtımında, toplumda oluşturulan katmanlaşma nedeniyle mülk sahiplerinin rantlarını yüksek rakamlara çıkarmasına olanak verirken, mülk sahibi olmayanların da hazine topraklarına gecekondulaşma yoluyla el koyarak rant ödemekten kaçınma ve sonraki süreçlerde bunların yasallaştırılması ile ranttan pay alma imkânı sağlayabilmektedir. Kentsel rantın oluşması bunlara el konulması ve yeniden dağıtımındaki çeşitlilik ve esneklikler popülist politika ve kayırmacılık ilişkilerinin sürdürebilmesi için ideal bir ortam oluşturmaktadır (Tekeli, 2011, s. 101).

Kentsel rantın oluşumunda merkezi ve yerel idarelerin yaptığı birtakım planlamalar hem rantın oluşumunda hem de ortaya çıkan rantın paylaşılmasında etkili bir rol oynayabilmektedir. İmar planları, kentsel dönüşüm projeleri, iyileştirme projeleri, koruma amaçlı uygulamalar kentsel rantı doğurmaktadır. Türkiye’de zaman zaman birtakım düzenlemelerle getirilen imar afları da kentsel rantın oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Özellikle spekülatif amaçlarla hareket edenler, taşınmazlara yatırım yapmaktadır. Ardından merkezi veya yerel idarelerin aldığı planlama kararları ile değeri artan taşınmazlarını satarak önemli miktarda rant geliri elde etmektedirler (Yurtsever, 2010, s. 387).

Bu çalışmada rant kavramı klasik anlamdaki üretimin dört faktöründen (emek, sermaye, müteşebbis, toprak) biri olan toprağın kirası anlamından ziyade kıt kaynak olan kentsel topraktan aşırı yararlanma, hak edilmediği halde kentsel topraktan aşırı kar elde etme anlamında kullanılmaktadır. Bu çalışmada Şanlıurfa özelinde incelenen



kentsel rant, Şanlıurfa’da nerede ise çığırından çıkmış, kentsel rant uğruna imar planları delinmekte, planlı kentleşmenin gelişmesine engel olmaktadır. Çalışma ile ilgili daha önceki kuramsal çalışmalar ve sahada elde edilen veriler, Şanlıurfa’da aşırı rantın planlı kentleşmenin gelişmesine engel olduğunu doğrular niteliktedir.

#### **Yöntem**

Bu araştırmanın amacı, kent planlamasında hem karar vericilere hem de kentte yaşayan kentlilere yeni bir bakış açısı kazandırmak, verilen karar ve planların rant kaygısından arındırılmış ve kentin değerli topraklarının korunması, düzenli gelişiminin sağlanması için bir farkındalık kazandırmaktır. Böylelikle kent planlamasında ileride geri dönüşü olmayan hataların önceden tespit edilmesi ve bu yönde bir planlama bilincinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Şanlıurfa ilinde çalışan ve kentsel arsa ve konutların piyasa değerleri üzerinden en yakın takipçisi olan emlakçıların görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, kentleşme ve kent planlarıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan TMMOB’a kayıtlı 12 mimar (şehir plancısı, peyzaj mimarı) ve mühendis (çevre mühendisi, inşaat mühendisi) ile görüşme yöntemi ile araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma genel tarama ve görüşme modeli olarak tasarlanmıştır. Genel tarama ve görüşme modelleri nitel araştırma kapsamında ele alınmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama şekillerinden biri bireysel görüşmedir. Bireysel görüşme, ilgili kişiden ya da bir uzmandan derinlemesine bilgi alma işlemidir. Görüşme sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Türnüklü, 2000; Karasar, 1997).

#### **Araştırmanın Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem)**

Nitel araştırma yöntemlerinde nicel araştırmalardaki gibi evren ve örneklem seçme imkânı bulunmadığından çalışma gruplarından veri toplama yoluna gidilmektedir. Çalışma gruplarındaki katılımcıların seçimi ise nicel araştırmalardaki örnekleme belirleme tekniğine uygun olarak yapılmaktadır. Genel olarak nitel araştırmalarda amaçlı (non probabilistic sampling) örnekleme yöntemi kullanılır. Bu olasılık temelli bir yaklaşımdır. Seçilen kişilerin evrende eşit bir şekilde dağıldığı varsayımına dayanmaktadır. Yani tüm katılımcılar örnekleme dahil edilmek için eşit şansa sahip olarak kabul edilir. Amaçlı örnekleme içinde ise tercih edilen örnekleme yöntemi tabaka örnekleme yöntemidir. Bu yöntem seçilen evrenin kendi içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışma durumudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda iki grup olarak tabakalandırılan örneklem grubu, katılımcılar; “K” ile kodlanıp, kodların yanına birer numara verilmiştir. Örneğin KE1, birinci emlakçı katılımcı demektir. KT1 ise TMMOB’a bağlı birinci katılımcı teknik personel (Mimar, Mühendis, Şehir Plancısı, Müteahhit) demektir. Çalışma grubunun bu kesimlerden seçilme nedeni, sahada rant durumuna en vakıf kesim olmalarıdır. Zira bu kesimler kentleşmenin ve imar faaliyetlerinin hemen aşamasında görev almaktadırlar. Yerel yönetim ve siyaset alanlarından farklı konumdaki kişilerle sürekli bir temas halindedirler. Bu araştırmanın çalışma grubunu 34 kişi oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda konuya vakıf olan 10 katılımcı genel olarak yeterli olmakla

birlikte bu çalışmada daha fazla sayıda bir katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcı 34 kişiye ilişkin demografik bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubuna ait Demografik Bulgular**

	<b>Değişkenler</b>	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	Yaş	20-30	6	18
		31-40	6	18
		41-50	11	32
		51 ve üzeri	11	32
<b>2</b>	Meslek	Mimar	2	6
		Mühendis	6	18
		Şehir Plancısı	2	6
		Müteahhit	2	6
		Emlakçı	22	65
<b>3</b>	Meslekteki Kıdem	1-10 yıl	18	53
		11-20 yıl	12	35
		21-30 yıl	4	12
		31 yıl ve üzeri	-	-
<b>4</b>	TMMOB Bağlı Katılımcıların Öğrenim Durumu	Lisans	12	100
		Önlisans	-	-
		Ortaöğretim	-	-
		İlköğretim	-	-
		-	-	-
<b>5</b>	Emlakçıların Öğrenim Durumu	Lisans	1	5
		Önlisans	1	5
		Ortaöğretim	11	50
		İlköğretim	9	41
<b>Toplam</b>			<b>34</b>	<b>34</b>

Yukarıdaki tabloya bakıldığında araştırmanın çalışma grubunu toplam 34 (%100) katılımcının oluşturduğu görülmektedir. Bu katılımcıların 6’sı 20-30 yaş (%18) aralığında; 6’sı 31-40 yaş (%18) aralığında; 11’i 41-50 yaş (%32) aralığında; diğer 11’i de 51 yaş ve üstü (%32) yaş aralığındadır. Katılımcıların 2’si mimar (%6); 6’sı mühendis (%18); 2’si şehir plancısı (%6); 2’si müteahhit (%6); 22’si emlakçidir (%65). Katılımcıların 18’i 1-10 yıl (%53); 12’si 11-20 yıl (%35); 4’ü 21-30 yıl (%12) mesleki kıdeme sahiptir. TMMOB’a (Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği) bağlı katılımcıların 12’si lisans (%100) mezunudur. Katılımcılar içinde emlakçılık yapan

kişilerin 1'i lisans (%5); 1'i önlisans (%5); 11'i ortaöğretim (%50); 9'u (%41) ise ilköğretim (ilkokul+ortaokul) mezunudur.

#### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama amacıyla "Planlı Kentleşme ve Rant İlişkisi: Şanlıurfa Örneği Mülakat Formu" adlı bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve açık uçlu 16 sorudan oluşmaktadır. Ancak bu çalışmada çalışmanın yapısını uygun olan 11 soru değerlendirmeye alınmıştır. Formun ilk kısmı öğrenim durumu, yaş ve mesleki kıdemi ortaya koyan demografik bilgileri elde etmeyi hedefleyen sorulardan, ikinci kısmı ise içeriğe ve araştırma problemine ilişkin durumu ortaya koymaya çalışan sorulardan oluşmuştur. Görüşme formunda konuyu açıklığa kavuşturacağı düşünülen sorular bulgular başlığı altında numaralandırılarak verilmiştir.

Veri toplama aracının uygulanması sonucu elde edilen veriler katılımcı sayısı (N) ve yüzde (%) değerine göre analiz edilmiştir. Yüzde (%) değerinin karşılık geldiği ifadeler Çok yüksek (%81-100), Yüksek (%61-80), Orta (%41-60), Düşük (%21-40), Çok düşük (%0-20) şeklinde nitelendirilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Veriler toplanmadan önce, farklı alanlardaki (Eğitim Bilimleri Bölümü ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) uzmanlardan konuyla ilgili kimlerle görüşme yapılacağına dair öneri alınmıştır. Bu çerçevede konuya açıklığa kavuşturacağı düşünülen iki kesim (tabaka) belirlenmiştir. Bu kesimler kentsel rantla ilgili olarak düşüncesi olduğu değerlendirilen emlakçılar ile TMMOB'a bağlı mimar ya da mühendislerdir. Şanlıurfa kent merkezinde çalışmakta olan emlakçılara dair bilgiler ve sayılar Şanlıurfa Tüm Emlakçılar Esnaf Odası (ŞUTEM) ile yazışma yapılarak elde edilmiştir. Buna göre Şanlıurfa il merkezinde 354 emlakçının faaliyet gösterdiği görülmüştür.

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar; "K" ile kodlanıp, kodların yanına birer numara verilmiştir. Örneğin KE1, birinci emlakçı katılımcı demektir. KT1 ise TMMOB'a bağlı birinci katılımcı teknik personel (Mimar, Mühendis, Şehir Plancısı, Müteahhit) demektir.

#### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için bazı tedbirler alınmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve çalışmanın amacı doğrultusunda görüşmeye ne türden soruların dahil edilebileceğine dair alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu çerçevede, görüşme soruları için oluşturulan soru havuzu 22 maddeden oluşmuştur. Daha sonra çalışmaya hizmet edeceği düşünülen bu 22 soru tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların fikir birliği doğrultusunda görüşme formu son halini almıştır. Görüşme sırasında, veri kaybını engellemek için görüşmenin yazılı olarak kayıt altına alınacağı açıkça belirtilmiş ve katılımcılara yeterli süre verilmiştir.

Katılımcının sorulara dair tereddüt yaşadığı durumlarda katılımcılara açıklayıcı yeni sorular yöneltilmiştir. Herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

### **Bulgular**

Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar aşağıdaki gibi 2 boyutlu olarak değerlendirilmiştir. İlk boyut TMMOB'a bağlı teknik personelin verdiği cevaplar; İkinci boyut ise emlak sektöründe çalışan emlakçı meslek grubuna sahip katılımcıların verdiği cevaplardır. Her soruya verilen cevapların sonunda iki katılımcı grubun cevapları karşılaştırılmıştır.

**Şanlıurfa'da düzenli ya da düzensiz kentleşme ile imar planları arasında bir ilişki var mıdır? Bu konuda bildiklerinizi yazar mısınız? Sorusuna ilişkin bulgular:**

Bu soruya da KT (katılımcı teknik personel) grubundan toplam 12 kişi cevap vermiştir (N=12, %100). Düzenli kentleşme ile imar planları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirten KT grubundan toplam katılımcı sayısı 9'dur (N=9, %75). Buna karşın KT grubundan 3 katılımcı genel kanının tersine görüş belirtmişlerdir (N=3, %25). Ancak yaygın kanı, düzenli kentleşme ile imar planları arasında bir ilişki olduğu yönündedir.

Bu soruya KE (katılımcı emlakçı) grubundan bütün katılımcılar görüş bildirmişlerdir. Yaygın kanı, düzenli kentleşme ile imar planları arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Düzenli kentleşme ile imar planları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirten KE grubundan toplam katılımcı sayısı 15'tir (N=15, %68). Buna karşın KE grubundan 7 katılımcı genel kanının tersine görüş belirtmişlerdir (N=7, %32). Ancak yaygın kanı düzenli kentleşme ile imar planları arasında bir ilişki olduğu yönündedir.

**Bilindiği gibi düzenli kentleşmenin yolu önce bölge planı, sonra çevre düzeni planı, daha sonra da bu planlara uygun imar planı yapmaktan geçmektedir. Sizce Şanlıurfa'da Kent imar planları bu sıralamaya göre yapılıyor mu? Cevabınız "Hayır" ise nedenini açıklar mısınız? sorusuna ilişkin bulgular:**

Bu soruya da KT grubundan toplam 12 kişi cevap vermiştir (N=12, %100). Bu soruya verilen cevapların çoğunluğunun olumsuz olması dikkat çekmektedir. Katılımcı görüşlerine göre Şanlıurfa'da düzensiz imar planları bulunmakta ve genel olarak da imar planlarına uyulmamaktadır.

Bu soruya KE grubundan bütün katılımcılar görüş bildirmişlerdir (N=22, %100). Bu soruya verilen cevapların çoğunluğunun olumsuz olması dikkat çekmektedir (N=18, %82). Katılımcı görüşlerine göre Şanlıurfa'da düzensiz imar planları bulunmakta ve genel olarak da imar planlarına uyulmamaktadır. Mevcut görüşlere bakıldığında bu konuda hem teknik elemanların hem de emlak sektörünün büyük ölçüde Şanlıurfa'da düzenli kent imar planları olmadığında ve mevcut imar planlarına uyulmadığında hem fikir oldukları görülmektedir.

**Planlı ve düzenli kentleşmenin gelişmesi için TOKİ ve Kalkınma Ajansı (Karacadağ Kalkınma Ajansı) Şanlıurfa'da Kent imar planı yapıyor mu? Eğer**

**cevabınız “Evet” ise, TOKİ ve Karacadağ Kalkınma Ajansı'nın yaptığı Kent imar planları, kentsel rantı engelleyecek nitelikte midir? sorusuna ilişkin bulgular:**

Bu soruya KT grubundan toplam 9 kişi cevap vermiştir. 3 katılımcı ise (KT6, KT11, KT12) cevap vermemiştir. KT grubundan cevap veren katılımcılar TOKİ'nin kentsel rantın oluşumunu etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir (N=6, %50). Buna karşın TOKİ Şanlıurfa'dan sadece parasal rant elde etmektedir.” biçiminde önceki görüşün aksine görüş belirten katılımcılar da bulunmaktadır (N=3, %25).

Bu soruya KE grubundan toplam 19 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 3 katılımcı ise (KE6, KE11, KE17) cevap vermemiştir. Katılımcılar TOKİ'nin kentsel rantı arttırdığını belirtmiş ve bu kanısını “kişisel menfaatlerle” gerekçelendirmişlerdir.

**Merkezi yönetim kuruluşlarının (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı) Şanlıurfa'daki kent imar planlarında etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna ilişkin bulgular:**

Bu soruya KT grubundan toplam 11 kişi cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KT6) cevap vermemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu Merkezi yönetim kuruluşlarının (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı) Şanlıurfa'daki kent imar planlarında etkisi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (N=7, %58). Buna karşın Merkezi yönetim kuruluşlarının (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı) Şanlıurfa'daki kent imar planlarında etkisi olmadığı yönünde görüş belirten katılımcı sayısı azınlıktadır (N=3, %25).

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. KE grubundan katılımcıların 9'u Merkezi yönetim kuruluşlarının (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı) Şanlıurfa'daki kent imar planlarında etkisi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (N=9, %41). Buna karşın katılımcı gruptan 12 kişi ise Merkezi yönetim kuruluşlarının (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı) Şanlıurfa'daki kent imar planlarında etkisi olduğu yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir (N=12, %55).

**Şanlıurfa'da arsa fiyatlarının normal değerinin üzerinde olduğunu düşünüyor musunuz? Bu kapsamda imar planları yapılırken, herhangi bir kesime (kişi, kurum, kuruluşlara) ayrıcalık tanındığını düşünüyor musunuz?**

Bu soruya KT grubundan toplam 12 kişi cevap vermiştir (N=12, %100). KT grubundan 10 katılımcı, arsa fiyatlarının normal değerinin üzerinde olduğu ve bu kapsamda imar planları yapılırken, herhangi bir kesime (yandaş, belediye encümeni) ayrıcalık tanındığı yönünde yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir (N=10, %83). Buna karşın KT grubundan sadece 1 katılımcı aksi yönde görüş belirtmiştir (N=1, %8).

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. KE grubundan 12 katılımcı arsa fiyatlarının normal değerinin üzerinde olduğu ve bu kapsamda imar planları yapılırken, herhangi bir kesime (kamu kurumu, kişiler, hükümete yakın kişiler, TOKİ, Belediye) ayrıcalık tanındığı yönünde orta düzeyde görüş belirtmişlerdir (N=12, %55). Buna karşın 7 katılımcı önceki görüşün aksine görüş belirtmişlerdir (N=7, %32). Katılımcılardan

KE14 ve KE17 ise arsa fiyatlarını normal değerinde görmekte birlikte bazı kurumlara ayrıcalık tanındığı kanaati taşımaktadırlar (N=2, %9).

**Şanlıurfa'da Eyyubi'ye, Süleymaniye, Sırrın, Yakubi'ye gibi bölgelerde gecekonduar çoğunluktadır. Sizce Şanlıurfa'daki gecekondulaşmanın nedenleri nelerdir?**

Bu soruya KT grubundan toplam 12 kişi cevap vermiştir (N=12, %100). Katılımcı görüşlerine göre Şanlıurfa'da gecekondulaşmanın nedenleri "Kırsal kesimden gelen insanların yer bulma ihtiyacı, bunların ekonomik açıdan zayıf olunması, yoksulluk, maddi durumunun kötü olması, kaçak yapılaşma, eski yapılaşma, belediyelerinin hataları, köyden bozma yerleşim alanları, imar planının yetersiz gelmesi, politik nedenlerden dolayı kentleşmenin sağlıklı bir şekilde yönetilememesi, ekonomik yönden aileye yakın olma isteği, siyasi nedenler, farklı kesimlerin alım gücü düşüklüğü, yüksek kat izni verilmemesi ve bitişik nizam izni verilmesi ile yeni yapıların fiyatlarının yüksek olması" olarak belirtilmiştir.

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. Bu gruptaki katılımcı görüşlerine göre Şanlıurfa'da gecekondulaşmanın nedenleri "Zamanın idarecilerinin iyi niyetleri ve ileriye düşünmemelerinden, yoksulluk, yaşam şartları, zaten eski mahalleler olması, yapıldıkları günün şartlarında iyi yapılmış olup eskimiş yapılar, asgari ücret, bürokratların getirdiği düzensizlikler ve kamu kuruluşlarının yanlışları, bilinçsiz ve liyakatsiz yöneticiler, belediyeler tarafından yeterince kontrol edilmemesi nedeniyle bu bölgelerde kaçak yapıların artması, daire ve arsa fiyatlarının yüksek olması, göç, ekonomi, kentin çekici özellikleri, akrabaya yakın olma isteği, kırsal alanda alt ve üst yapının olamayışı, ailelerin büyük ve geniş olması, göçler ve müstakil evlerde oturma tercih edilmesi, imar planı ve düzenin olmaması, maddi yetersizlik, dar gelirli kişilerin imarlı bir eve bütçeleri yetmediği için bu tür kenar mahallelerde kaçak olarak gecekondu yapıp barınma isteği, eski yapıların merkezden uzak olması, yönetim eksikliği ve yanlış yönetim, kat irtifakının verilmemesinin nedeni plansız yapılaşma" olarak belirtilmiştir (N=21, %95).

**Şanlıurfa'da kiraç topraklar dururken, bazı semtlerde, tarım toprakları imara açılmaktadır. Sizce neden böyle bir yol tercih edilmektedir? Kentsel rant bakımından bu durumu açıklar mısınız?**

Bu soruya KT grubundan toplam 12 kişi (N=12, %100) cevap vermiştir. Katılımcılar bu soruda Şanlıurfa'da kiraç topraklar dururken, bazı semtlerde, tarım toprakları imara açılmasını ana sebebinin rant olduğu yönünde ortak görüş belirtmişlerdir (N=12, %100).

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. Şanlıurfa'da kiraç topraklar dururken, bazı semtlerde, tarım toprakları imara açılmasını ana sebebinin rant olduğu yönünde yüksek düzeyde görüş belirtilmiştir (N=19, %86). Buna karşın katılımcılardan 2 kişi konuyla ilgili olarak yansızlık yönünde görüş belirtmişlerdir (N=2, %9).

**İleride meydana gelmesi beklenen değer artışlarından yararlanabilmek için kişilerin ellerindeki arsaları boş bekletmeleri ve bu amaçla arsa satın almalarına arsa spekülasyonu denir. Şanlıurfa'da arsa spekülasyonu yapıldığını düşünüyor musunuz?**

Bu soruya KT grubundan toplam 12 kişi cevap vermiştir (N=12, %100). Şanlıurfa'da arsa spekülasyonu yapıldığı yönünde yüksek düzeyde görüş belirtilmiştir (N=9, %75). Buna karşın katılımcı gruptan KT1 "Arsa spekülasyonu yoktur. Maliyet fazla olduğu için boş tutuluyor." KT8 ve KT9 "Hayır düşünmüyorum." biçiminde Şanlıurfa'da arsa spekülasyonu yapılmadığı yönünde görüş belirtilmiştir (N=3, %25).

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. Şanlıurfa'da arsa spekülasyonu yapıldığı yönünde yüksek düzeyde görüş belirtilmiştir (N=14, %64). Buna karşın katılımcı gruptan KE2 "Son yıllarda yok." KE4, KE8, KE12, KE16, KE22 "Hayır." KE5 "Arsa spekülasyonu yoktur ama inşaatların maliyeti yüksek olduğu için arsalar boş tutuluyor." biçiminde Şanlıurfa'da arsa spekülasyonu yapılmadığı yönünde görüş belirtilmiştir (N=7, %32).

**Gecekonduların ortadan kaldırılması ve eskimiş/kullanılamaz duruma gelmiş yerlerin yenilenmesi amacıyla kentsel dönüşüm projeleri uygulanmaktadır. Sizce Şanlıurfa'da kentsel dönüşüm projeleri bu amaca uygun yapılmakta mıdır? Yapılan bu projelerin rant sağlama amacı taşıdığını düşünüyor musunuz?**

Bu soruya KT grubundan toplam 12 kişi cevap vermiştir (N=12, %100). Katılımcı gruptan 9 kişi Şanlıurfa'da kentsel dönüşüm projelerinin rant sağlama amacı taşıdığını düşündüğünü ifade etmiştir (N=9, %75). Buna karşın katılımcılardan 3 kişi Şanlıurfa'da kentsel dönüşüm projelerinin rant sağlama amacı taşımadığını düşündüğünü ifade etmiştir (N=3, %25).

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. Şanlıurfa'da kentsel dönüşüm projelerinin rant sağlama amacı taşıdığını düşündüğünü ifade eden katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir (N=15, %68). Buna karşın katılımcılardan 2 kişi Şanlıurfa'da kentsel dönüşüm projeleri olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir (N=2, %9).

**Sizce kentsel rantın önüne geçmek ve düzenli kentleşmenin gelişmesini sağlamak için imar planlarını kim (TOKİ, GAP İdaresi, Kalkınma Ajansı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Belediye Meclisi, Mimarlar ve Mühendisler Odası) yapmalıdır? Açıklar mısınız?**

Bu soruya KT grubundan toplam 12 kişi cevap vermiştir (N=12, %100). Kentsel rantın önüne geçmek ve düzenli kentleşmenin gelişmesini sağlamak için imar planlarını "TOKİ, GAP İdaresi, Kalkınma Ajansı yapmalıdır" diyen herhangi bir katılımcı bulunmamaktadır. Kentsel rantın önüne geçmek ve düzenli kentleşmenin gelişmesini sağlamak için imar planlarını Çevre ve Şehircilik Bakanlığının yapması gerektiğini belirten katılımcı sayısı (KT4, KT8) 2 (N=2, %17); Mimar ve Mühendisler Odasının yapması gerektiğini belirten katılımcı sayısı (KT9) 1 (N=1, %8); ortak şekilde

yapılması gerektiğini belirtenlerin sayısı (KT1, KT2, KT3, KT5, KT6, KT10, KT11, KT12) ise 8'dir (N=8,%67). Buradan hareketle çoğunluğun imar planlarının ortak yapılması gerektiği yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. Kentsel rantın önüne geçmek ve düzenli kentleşmenin gelişmesini sağlamak için imar planlarını "GAP İdaresi ya da Kalkınma Ajansı yapmalıdır" diyen herhangi bir katılımcı bulunmamaktadır. Kentsel rantın önüne geçmek ve düzenli kentleşmenin gelişmesini sağlamak için imar planlarını Çevre ve Şehircilik Bakanlığının yapması gerektiğini belirten katılımcı sayısı (KE7, KE14, KE17, KE21) 4 (N=4,%18); TOKİ'nin yapması gerektiğini belirten katılımcı sayısı (KE1, KE6) 2 (N=2,%9); Mimar ve Mühendisler Odasının yapması gerektiğini belirten katılımcı sayısı ( KE12, KE22) 2 (N=2,%9); Belediyelerin yapması gerektiğini belirten katılımcı sayısı (KE2, KE9) 2 (N=2, %9); ortak şekilde yapılması gerektiğini belirtenlerin sayısı (KE13, KE15, KE16, KE18, KE19 ) ise 5'dir (N=5,%23). Şanlıurfa'da kentsel rantın önüne geçebilmek için imar planlarının kurumların işbirliği ile yapılması gerektiği görüşünü belirtenlerin sayısı çoğunluktadır (%23).

**Şanlıurfa'da plansız, düzensiz yani çarpık yapılaşmanın olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce Şanlıurfa'da düzenli ve planlı bir kentleşmenin gelişmesi için neler yapılabilir? Bu konudaki önerilerinizi belirtir misiniz?**

Bu soruya KT grubundan toplam 12 kişi (N=12, %100) cevap vermiştir. Katılımcılar Şanlıurfa'da plansız, düzensiz yani çarpık yapılaşma olduğu yönünde çok yüksek oranda görüş belirtmişlerdir (N=11, %95). Katılımcı gruptan KT10 kısmen, gruptan farklı olarak "Son zamanlarda düzelme olduğunu düşünüyorum. Yeni imar planı yapılmalı. Çevre ve Şehircilik Bakanlığının denetlemesi şart. Gecekonduların yıkılması gerekir. Belediyenin düzgün imar planı yapması gerekir." biçiminde nisbi bir görüş belirtmiştir. 11. sorunun 2. kısmı olan "Sizce Şanlıurfa'da düzenli ve planlı bir kentleşmenin gelişmesi için neler yapılabilir? Bu konudaki önerilerinizi belirtir misiniz?" biçimindeki soruya katılımcılar "Yeni yapılan yerlerin imar planlarının daha düzgün yapılması lazım. Yeşil alanların yapılması gerekir. Çalışmaların denetim altında yapılması gerekir. Yeni yapılacak imar planının sosyal yapılarının ve yollarının geniş olması gerekir. Yeşil alanların artırılması şart. Kat sayılarının artırılması gerekir. Belediyenin özellikle yeni imar planı yapması şart. Kentin yapılaşmasında Mimarlar ve Mühendisler Odasıyla çalışılması şart. Binaların yatayda değil de dikeyde yapılması gerekir. Rüzgâra karşı olan bölge de gerekir. Belediyelerin bir bölgeyi imara açmadan önce Çevre ve Şehircilik Bakanlığına başvurması gerekir. Bakanlıktan gelen yetkililerin denetimi neticesinde imara açma kararı verilmelidir. Yani imara açma sürecine mutlaka Çevre ve Şehircilik Bakanlığının dâhil edilmesi gerekir. Yeni yerleşim alanları gereklidir. Düzenli ve planlı kentleşme için ise özellikle yeni imara açılmış bölgelerde düzenlemenin sadece betonlaşma olarak değil diğer yönleriyle de ele alınması gerektiğini düşünüyorum. Gecekondulaşmanın olmadığı, bütünü kapsayan projelerle yeni bir imar planlamasıyla bu durum iyileştirilebilir. Alt ve üst yapılar eksiksiz tamamlanmalı, gecekondulaşma engellenmeli ve yollar yapılmalıdır. Kentsel



dönüşüm ile yıkılan yerlerin konuta çevrilmesinde rant sağlayacak kişilerin değil de işin ehli olan kişiler tarafından Şanlıurfa'nın görünümünü güzelleştirecek projeler ile bir düzene konulmasını istiyorum. Kentsel dönüşüm yapılmalıdır. Gecekonduların yıkılması gerekir. Belediyenin düzgün imar planı yapması gerekir." biçiminde görüş belirtmişlerdir (N=12, %100).

Bu soruya KE grubundan toplam 21 katılımcı (N=22, %100) cevap vermiştir. 1 katılımcı ise (KE11) cevap vermemiştir. Katılımcılar Şanlıurfa'da plansız, düzensiz yani çarpık kentleşmenin olduğu yönünde yüksek oranda görüş belirtmişlerdir (N=20, %91). Katılımcılardan sadece KE5 "Çarpık kentleşme yoktur." Biçiminde görüş belirtmiştir (N=1, %5). 11. sorunun 2. kısmı olan "Sizce Şanlıurfa'da düzenli ve planlı bir kentleşmenin gelişmesi için neler yapılabilir? Bu konudaki önerilerinizi belirtir misiniz?" biçimindeki soruya katılımcılar "Halen devam etmekte olan imar planı ve kat irtifakının itina ile gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çarpık istismak (kamulaştırma) yapmamak lazım. Araçları birilerine peşkeş çekmemeliler. Öncelikle yol sonra da kat sayılarının düzeltilmesi lazım. Yeni imar planlarına ihtiyaç vardır. Belediyelerin ciddi anlamda kontrollerini yapmaları gerekmektedir. Yeni yapılacak imar planlarında hazineye ait arazi üzerinde uydu kentlerin kurulması lazım. Maşuk, Dağeteği ve Karaköprü'nün ilerisi imara açılsın. Ayrıcalıklar kaldırılmalı, tarım alanlarında konut yapılmamalı. Kentsel dönüşüm, yeni yollar ve sokaklar, yeni bir kent yapılmalıdır. Yolların geniş olması, otoparkların yapılması, sosyal alanların artırılması lazım. Ana caddelerdeki yollar ve kaldırımlar, yola bakan evler üzerinde çalışmalar yoğunlaştırılabilir. Yeni planlar yapılmalı. Gecekondulaşmaya izin verilmemelidir. Alt ve üst yapı çalışmaları yapılmalıdır. İlçe ilçe kat oranlarını standart bir şekilde belirlemek ve sosyal alanlara, yeşil alanlara daha çok alan ayrılmalıdır. Altyapı hizmetlerinin artırılması, kaçak yapıların önüne geçilmesi, imar planlarının profesyonel kişiler tarafından yapılması gerekmektedir. Tarım alanlarının imara açılmaması gerekir. Altyapı, parke ve yolların daha planlı yapılması gerekir. Yeni imara açılan yerlerde halkla beraber halka danışarak tek tip projelerin uygulanması gerekir. Çarpık kentleşmenin önüne geçmek için yeni yasalar konmalı. Yeni imara açılan yerlerde gecekondulaşmaya izin verilmemeli. Yollar yapılmalı; alt ve üst yapı hizmetleri geliştirilmeli. Uygulanması kesin yasalar konmalı." biçiminde görüş belirtmişlerdir (N=21, %95).

#### **Sonuç**

Planlı kentleşme, başta imar planları olmak üzere kentleşmenin imar mevzuatındaki kanun, yönetmelik ve yönergelere uygun olarak gelişmesi demektir. Planlı kentleşme, arzulan ve ideal olan kentleşme türü olarak kabul edilmektedir. Ancak rant kaygıları ve kentlerdeki çeşitli grupların rant beklentileri ve bu konudaki doğrudan ya da dolaylı olan tavırları planlı kentleşmenin gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ekonomik, sosyal ve güvenlik nedeniyle kentlerin kısa sürede aşırı ve ani şekilde büyümesi, planlı kentleşmeyi olumsuz etkilemektedir. Planlı kentleşmenin gelişmesine engel olan bu tür olumsuz durumların birçoğu Şanlıurfa'da bulunmaktadır. 1980'li yıllardan itibaren bölgede yaşanan terör olaylarının neden olduğu güvenlik problemleri, 1980'li yılların sonundan itibaren uygulamaya konulan

GAP Projesi uygulamaları ve GAP Projesine paralel gelişen sanayileşme, Şanlıurfa'yı bölgenin cazibe merkezi haline getirmenin yanı sıra göçlerin de etkisiyle, kentin nüfusu kısa sürede olağan üstü düzeyde artmıştır. Kısa sürede yaşanan hızlı nüfus artışından dolayı kent imar planları yetersiz kalmış ve neticede düzensiz, kaçak yapılaşma ve ranta dayalı çarpık kentleşme meydana gelmiştir. Kent nüfusunun yarısından fazlasını barındıran Eyyübiye İlçesi'nin nerede ise tamamı, Haliliye İlçesi'nin büyük semtleri olan Haleplibahçe, Sigorta, Devteşti, Ahmet Erseven, Sırrın yerleşim alanlarının nerede ise tamamı plansız, kaçak ve imara aykırı yapılarla dolmuştur. Dolayısıyla kent merkezinde kuzey-doğu, doğu, güney ve güney-batı yönlerden plansız, imarsız ve kaçak yapılarla dolmuş durumdadır (Kayan, 2012).

İmar planlarının olmaması ya da imar planlarının kentsel gelişme karşısında yetersiz kalması plansız/düzensiz kentleşmenin meydana gelmesine neden olmaktadır. 1980'li yıllardan sonra Şanlıurfa'da böyle bir durum yaşanmaktadır. Şanlıurfa'da ilki 1950 yılında yapılan imar planı daha çok yol ve istikamet belirleme planı şeklinde olmuştur. 1974 yılında İller Bankası tarafında yapılan ve Şanlıurfa'nın ilk imar planı olarak kabul edilen diğer bir planla sınırlı sayıda yerler yerleşime açılmıştır. Kentin gelişme aksı Atatürk Bulvarı'ndan İpekyol'a giden istikamet ile Akçakale yolu etrafındaki sınırlı yerlere doğru olmuştur. O zamanlar kentin nüfusu durağan olduğundan ve kent nüfusu yavaş arttığından bu planın uygulanmasında sıkıntı yaşanmamıştır. Ancak 1980'li yıllardan itibaren yapılan imar planlarının uygulanmasında sorunlar yaşanmıştır. 1989 yılında yapılan imar planında, 2000 yılına kadar kentin muhtemel büyüme düzeyi gözetilmiştir. Bu plana göre 2000 yılında Şanlıurfa'nın merkez nüfusunun 300 bin olacağı tahmin edilmiştir. Ancak 1990'lı yılların ortasında Şanlıurfa'nın merkez nüfusu 550 bine ulaşmış; dolayısıyla ön görülen tahmin tutmamıştır. 1993 yılında yapılan imar planında da kentin geleceğine dair kimi tahminlerde bulunulmuş ve 2005 yılında Şanlıurfa'nın merkez nüfusunun 700 bin, 2020 yılında ise 1.330 bin olması öngörülmüştür. Ancak bu öngörüler de tutmamış, kısa sürede kentin nüfusu öngörülenin üstüne çıkmıştır (Karasu, 2016: 184).

Şanlıurfa'da düzensiz kentleşmeye neden olan imar planlarının yetersiz olmasının yanında bir de yapılan imar planlarının büyük bir kısmının gereği gibi uygulanamaması sorunu bulunmaktadır. Bu durumun iki nedeni vardır. Birincisi, yapılan imar planlarının hızlı kentsel gelişme karşısında yetersiz kalması ve yapılan tahminlerin doğru çıkmamasıdır. İkincisi, Şanlıurfa'da oluşan yüksek ranttır. Yüksek ranta rağmen Şanlıurfa'da oturmuş ve ekonomik rasyonaliteye dayalı bir arsa piyasası yoktur. Örneğin 2019 yılında 4 milyon TL'ye satılan bir arsa, kentteki tarımsal (pamuk) üretiminin düşmesiyle birlikte, 3 milyon TL'ye alıcı bulamazken, bir sonraki yıl tarımsal üretimdeki verimin artmasıyla birlikte 6-7 milyona satılabilmektedir. Yöredeki tarımsal üretime bağlı olarak gelişen bu tür durumlar imar planları üzerinde büyük bir baskı yaratmaktadır. Genelde aşiret kültürünün egemen olduğu Şanlıurfa'da aşiret-patronaj ilişkileri kentte hem siyaseti (her dönem büyük aşiretlerin önde gelenleri ya da destekledikleri kişilerin milletvekili olması), hem de

kentsel gelişmeyi ranta dayalı (kentteki sermayenin önemli kısmı sanayi ve ticaret yerine arsalarla yatırılmaktadır) hale getirmektedir (Karasu, 2016: 185).

Kentsel arsa rantı konusunda Şanlıurfa, neredeyse megakent olan İstanbul ile yarışmaktadır. Hatta kentsel arsalarından sağlanan rantın nerede ise İstanbul'u geçtiği belirtilmektedir. Şanlıurfa'da plansız, düzensiz, izinsiz ve kaçak yapılaşmanın ve ranta dayalı kentleşmenin düzenli ve planlı kentleşmeden daha çok olduğunu, hem kuramsal bilgilerden elde edilen sonuçlar hem de saha çalışmasında elde edilen veriler doğrular niteliktedir.

#### **Kaynakça**

- Başaran, İ. (2008). *Kent ve yerel yönetim*. Okutan Yayıncılık.
- Demir, Ö., ve Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Adres Yayınları.  
[http://www.ekodialog.com/Konular/eko\\_konu/eko\\_konu7.html](http://www.ekodialog.com/Konular/eko_konu/eko_konu7.html) (Erişim: 11.10.2018).
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ac21a9d2111b4.98726131](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ac21a9d2111b4.98726131) (Erişim: 11.10.2018).
- İsbir, E. G. (1991). *Şehirleşme ve meseleleri: çevre, mesken, yönetim*. Gazi Büro.
- Karasar, N. (1997). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Nobel.
- Karasu, M. A. (2014). Şanlıurfa'da kentsel gelişme ve 6360 sayılı büyükşehir belediye kanunu. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, (Özel Sayı), 178-193.
- Kayan, A. (2012). Türkiye'de bölge planlaması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 103-134.
- Kayan, A. (2013). GAP Bölgesinde Kentleşmeden Doğan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 24-42.
- Keleş, R. (1998). *Kentbilim terimleri sözlüğü* (2.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R. (2016). *Kentleşme politikası* (15. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R., Geray, C., Emre, C., ve Mengi, A. (1999). *Kentsel toprak rantının kamuya kazandırılması*. Öteki Yayınları.
- Kılıç, A. (2006). *Toplu konut projelerinin çevrelerine olan rant etkisi ve Ataşehir örneği*. [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kıray, M. (2003). *Kentleşme yazıları*. Bağlam Yayıncılık.
- Lefebvre, H. (2017). *Şehir hakkı*, 2. Baskı. I. Ergüden (Çev.), Sel Yayıncılık.
- Menteş, E. (2017). *Kentsel planlamada rant etkisi: İstanbul Zekeriyaköy örneği*. [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

## Planlı Kentleşme ve Rant İlişkisi: Şanlıurfa Örneği

Meydan, S., G., (2011). *Kentsel toprakta değer artış süreci kentleşme ve kentsel rant ilişkisi: Kayseri örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Müderrişoğlu, B. (2006). *Kentsel rantın dönüşümü ve yerel yönetimler*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Smith, A. (2007). *An Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. (Edited by S. M. Soares). MetaLibri.

Şahin, Y. (2017). *Kentleşme politikası* (6. Baskı). Ekin Yayınevi.

Şimşek, H., ve Yıldırım, Ş. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin Yayınevi.

T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2016). *Kentsel tasarım rehberleri. Araştırma ve tanımlama*. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Yayını.

Tekeli, İ. (2011). *Kentsel arsa, altyapı ve kentsel hizmetler*. İlhan Tekeli Toplu Eserler Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Türnüklü, D. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 24, 543-559. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>, (Erişim: 19.09.2020).

Usta, M. E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri*. [Doktora tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uyaniker, G. (2011). *İzmir Kemalpaşa örneğinde tarımsal arazinin kentsel arsaya dönüşüm sürecinin rant teorisi çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ürün, H. (1994). *Gecekondulaşmanın önlenmesi, kentleşme ve planlama*. Türk Belediyecilik Derneği-Konrad Adenauer Vakfı Mahalli İdareler Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.

Yeşil, A. M. (2008). *Kentsel toprak rantının yaratılmasında kent planlamasının rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yurtsever, H. (2010). Rantın vergilendirilmesi. *Toprak Mülkiyeti Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Memleket Yayınları. 385-399.

### **Extended Abstract**

Planned urbanization is a way of eliminating unplanned and unhealthy urbanization, enabling modern cities to be formed and leaving healthy cities for future generations. The unplanned and uncontrolled growth of cities causes problems that are difficult to fix in the future and causes the emergence of cities that lack aesthetics and exhibit a bad appearance. In the future, it may be necessary to re-planning due to mistakes made in urban planning or new infrastructure arrangements and environmental needs. Re-planning creates an extra cost. Although very high budgets are spent for the studies carried out in this direction, the desired results are often not achieved.

The city is a place that is constantly in social development and where the needs of the society such as settlement, accommodation, travel, work, rest and entertainment are met. The city is defined as a settlement unit consisting of small neighborhood units, where few people are engaged in agricultural activities and are more intense than villages in terms of population.

Adam Smith defined rent as a wage paid for the use of land and defined it as the profit obtained due to the scarce but high demand of a good. In classical economic theory rent is the price of land as a factor of production. In other words, a person who uses a piece of land naked for a certain period of time will pay the landowner, in other words, rent. In this context, it is possible to define rent land owners as the share they get from production without any effort.

The aim of this research is to give a new perspective to both decision-makers and city dwellers in urban planning, to raise awareness of the decisions and plans to be free from rent anxiety and to protect the valuable lands of the city and ensure its regular development.

This study is designed as a general screening and interview model. General screening and interview models are considered within the scope of qualitative research. One of the data collection methods used in qualitative research is individual interview. An individual interview is the process of getting in-depth information from the person concerned or an expert. Interview is a technique of data collection through verbal communication.

The sample group stratified as two groups in this study, participants; They are coded with "K" and a number is given next to the codes. For example, KE1 means the first real estate participant. KT1 means the first participant technical personnel (Architect, Engineer, Urban Planner, Contractor) affiliated to TMMOB. The study group of this research consists of 34 people.

An interview form named "Planned Urbanization and Rent Relationship: Şanlıurfa Sample Interview Form" was used for data collection. The interview form was developed by the researcher and consists of 16 open-ended questions. However, in this study, 11 questions were evaluated without disturbing the structure of the academic study. The first part of the form consists of questions aiming to

obtain demographic information that reveals educational status, age and professional seniority, while the second part consists of questions trying to reveal the situation regarding the content and the research problem.

Some measures were taken to ensure the validity and reliability of the study. Before preparing the interview questions, a literature review was conducted on the subject and, in line with the purpose of the study, opinions were collected from field experts on what kinds of questions could be included in the interview. In this framework, a pool of questions was created primarily for the interview questions. This question pool consists of 22 items. These 22 questions, which were thought to serve the study later, were presented to expert opinion again. Persons consulted are measurement and evaluation and field experts. In line with the consensus of the experts, the interview form was finalized. During the meeting, it was clearly stated that the interview would be recorded in writing in order to prevent data loss and sufficient time was given to the participants. In cases where the participant had hesitation about the questions, new descriptive questions were asked to the participants. No redirection has been made.

As a result of the study, it was found that there is a serious relationship between urban rent and zoning plans according to the opinions of the participants. In this framework, while making zoning plans, it is based on the common opinions of all relevant institutions and organizations, preparing a new legislation to protect agricultural areas and historical sites in terms of zoning, taking new measures to prevent illegal construction, making fines more deterrent to prevent illegal construction, urban transformation. Suggestions were made in accordance with the urban texture, and activities such as encouraging migration from city to village.

**BİR ARAÇ OLARAK GÜVENLİK: BOURDIEU VE FOUCAULT OKUMALARIYLA  
“TAHAKKÜM” ÜZERİNE BİR ÇÖZÜMLEME\***

**U. Seren YARIM ALTUNAY**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi  
ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı  
serenyarim@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0001-7799-1744

**Muhammet Ali YUNUS**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu  
Yönetimi Anabilim Dalı  
muhammetaliyunus@hotmail.com

**Orcid ID:** 0000-0001-6431-789X

**Muharrem GÜNEŞ**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi  
ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı  
mgunes92@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-3187-8233

**Makale Geliş Tarihi:** 01.04.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 09.07.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atf:** Yarım Altunay, U. S., Yunus, M. A. & Güneş, M. (2021). Bir Araç Olarak  
Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla “Tahakküm” Üzerine Bir Çözümleme.  
*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 23-42.

**Öz**

*Modern devlet kamusal güvenliği yasalara dayanan kolluk kuvvetlerinden çok normlar ve normalleştirme ile sağlamaktadır. Günümüzde güvenlik politikalarının gündeme gelmesiyle güvenlik ve özgürlük dengesi yeniden sorunsallaştırılmıştır. Bu çalışmada iktidar ilişkilerinin analizinde önemli bir yere sahip olan Michel Foucault'nun disipline edici iktidar modellemesiyle, Pierre Bourdieu'nün kavramsallaştırdığı “simgesel şiddet”, iktidar rasyonalitesinin ve meşruiyetinin sağlanması bağlamında tartışılmaktadır. Güvenlik olgusunu farklı okuyan bu iki teorisyene göre modern dönemin önceki dönemlere göre farkı devletlerin güvenlik için polis ve asker gibi fiziksel şiddet tekelini ellerinde bulundurmak yerine bireyleri, belirlenen kurallara ve normlara göre dizayn etmeleri; makul, normal ve disipline edilmiş vatandaş yetiştirerek güvenlik sağlamalarıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın ana amacı Foucault ve Bourdieu üstünden “güvenlikli toplum” adı altında ortaya çıkan tahakküm ilişkilerini tartışmaktır. Bu çerçevede Bourdieu ve Foucault'nun*

---

\* 17-20 Nisan 2019 tarihleri arasında Gaziantep'te düzenlenen 13. Uluslararası Kamu Yönetimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

*Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla “Tahakküm” Üzerine  
Bir Çözümleme.*

*ortaklaştıkları ve farklılaştıkları yönler ön plana çıkarılarak denetim ve gözetim olgusuna yeni açılımlar getiren bu iki teorisyen üzerinden bir tahakküm okuması yapılmaktadır. Bu anlamda çalışmada öncelikle Foucault'nun bio-iktidar ve disipliner iktidar kavramlarından yararlanılıp, sonraki bölümde ise simgesel iktidar ve simgesel şiddet başta olmak üzere “habitus, alan, sermaye, doxa, sembolik düzen” gibi Bourdieu kuramsal çerçevesi aracılığıyla güvenlik üzerine yeni çıkarımlarda bulunmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Foucault, Bourdieu, Güvenlikli Birey, Tahakküm*

**THINKING OF SECURITY AS AN INSTRUMENT: AN ANALYSIS OF  
“DOMINATION” THROUGH BOURDIEU AND FOUCAULT HYPOTHESIS**

**Abstract**

*Modern state provides public security not just by security forces based on law but by norms and normalizing people. Nowadays, security policies have begun to occupy political agendas of states. Therefore, security and freedom balance are problematized by states again. In this research the concepts of Michel Foucault, who is a major philosopher to analyses power relations, as modern power and disciplinary control is going to be discussed with Pierre Bourdieu, who conceptualize symbolic violence, in the context of providing rationality and legitimacy to power. According to these two theorists who maintain the phenomenon of security in a different manner, the difference between the modern period and the previous period is; states instead of holding a monopoly of physical violence, such as police and soldiers; design reasonable, normal and disciplined citizens in accordance with established rules and standards. Therefore, the main purpose of this study is to discuss the relations of domination, which are hidden under the name of secure community, by Foucault and Bourdieu theses. In this context, a reading of domination by two theorists is carried out by highlighting the common and separate points, which they bring new extensions to the phenomenon of supervision and monitoring. In this sense; in the first instance, Foucault's concepts of bio-power and disciplinary power are used. Subsequently, Bourdieu's theoretical framework such as “symbolic power and symbolic violence”, habitus, field, capital, doxa, symbolic order, is treated to make new conclusions about security.*

**Keywords:** *Foucault, Bourdieu, Secured Person, Domination*

**Giriş**

Geleneksel devlet yapıları, vergi alımını zorlaştırmadığı ve engellemediği veya genel anlamda bir düzensizliğe, karmaşıklığa yol açmadığı sürece kişiler arası şiddeti ya da bireylerin güvenlik sorununu önemsememiş, ortaya çıkan kamusal şiddet eylemlerine müdahale etmez olmuştur. Giddens'a (2008) göre moderniteyi kendisinden önceki geleneksel toplumlardan ayırt eden kurumsal boyutlardan en önemlisi nüfusun ve gündelik hayatın yeniden düzenlenmesinde gözetim ve denetim



mekanizmalarının oluşturulmasıdır. Buradaki denetim, Foucault'nun (Foucault, 1977 aktaran Giddens, 2020: 62) altını çizdiği gibi bireyin cezaevleri, okullar, kışla, fabrika gibi kurumsal yapılar içerisinde dolaylı olarak kontrolü veya bilginin kontrolü sürecidir.

Toplumsal ilişkilerin başlangıcından beri gözetim, toplumları kontrol etmenin bir aracı olarak egemen olabilmenin ayrıcalıklı bir yolu olmuştur (Akdağ, 2015: 2). Modern devlet kamusal güvenliği; kolluk kuvvetlerinden ziyade öz disiplin, "makul vatandaş" yetiştirme ve islah etme, normlar ve normalleştirme ile sağlamaktadır.

Elias (2013), uygarlaşma olarak adlandırılan öz denetimi, oto-kontrol ve iç disiplin şiddet mekanizmalarının merkezileşmesiyle, daha da karmaşıklaşan toplumsal dünyayla ve farklılaşan işlevlerle yani modern devletin oluşumuyla yakından ilgili görür. Elias'a (2013: 305-308) göre devletin fiziksel müdahalesi olmadan güvenlik mekanizmalarının kurulabilmesi için önce istikrarlı bir şekilde işleyen tekeli kurumlara ve bunların tek elde toplanmasına ihtiyaç vardır. Daha sonra devlet tek tek bireylerle uğraşmak yerine belirlediği "doğru" davranışlar bütünü küçük yaştan itibaren bireylerin bilinçlerine enjekte eder. Modern dönemde eylemlerin dokusu öyle karmaşık ve birbirine bağlıdır ki bireylerde "doğru" davranmanın gerektirdiği iç gerilimler fazlaşır ve dışsal baskılar içselleştirilerek iç denetime dönüşür. İşte otomatik olarak işleyen bu alışkanlıklar ve davranışlar bütünü bugünün devletlerinin de kullandığı güvenlik araçlarıdır.

Günümüzde güvenlik politikalarının gündeme gelmesiyle güvenlik ve özgürlük dengesi yeniden sorunsallaştırılmaktadır. Bu çalışmada iktidar ilişkilerinin analizinde önemli bir yere sahip olan Michel Foucault'nun güvenli birey yetiştirme modeli, beden üzerine kurgulanan iktidar modellemesiyle; Pierre Bourdieu'nün aynı doğrultuda simgesel şiddet kavramsallaştırması iktidar rasyonalitesi ve meşruiyeti bağlamında tartışılmaktadır.

Çalışmada güvenlik; polis, asker gibi dışsal bir yöntemle değil, içsel olarak bireyin yazılmış kodlardan dolayı yaptığı oto-kontrolden gelen bir olgu olduğu gerçeğinden hareket ederek ele alınmaktadır. Çalışmada güvenlik olgusuna farklı bir açıdan bakılarak içeriden gelen denetimin dışsal olana göre daha çok etkili ve şekillendirici olduğu çıkarımından yola çıkılmıştır. Bu açıdan bu çalışmada ele alınan önerme Elias'ın (2013) "Uygarlık Süreci II" adlı eserinde ele aldığı ehlileştirilmiş ve medenileştirilmiş insan oluşturma sürecinin de bir izdüşümü olabilmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmanın ana amacı Foucault ve Bourdieu üstünden "güvenlikli toplum" adı altında ortaya çıkan tahakküm ilişkilerini tartışmaktır. Bu çerçevede Foucault ve Bourdieu'nün ortaklaştığı ve ayrıldığı yönler ön plana çıkarılarak denetim ve gözetim olgusuna yeni açılımlar getiren bu iki teorisyen üzerinden bir tahakküm okuması yapılmaktadır. Bu anlamda çalışmada öncelikle Foucault perspektifiyle bireyin nasıl kurgulandığı, bireyin hangi söylemlerle nasıl oluşturulduğu üstünde durulmaktadır. Bir sonraki bölümde ise Bourdieu kavramsal çerçevesi aracılığıyla simgesel iktidar ve simgesel şiddet kavramları başta olmak

*Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla "Tahakküm" Üzerine  
Bir Çözümleme.*

üzere "habitus, alan, sermaye, doxa" gibi güvenlik üzerine yeni çıkarımlarda bulunmaktadır.

**Herkesin Herkesle Savaşı: Foucault'da İktidar**

Hobbes okumalarından beslenen Foucault üzerinde Hobbes'un büyük etkisi vardır. Hatta Foucault'nun siyasi analizlerini Hobbes'a dayandırarak yaptığını söylemek yanlış olmaz. Siyaseti savaş terimleriyle açıklayan Foucault, Marx'ın siyaseti yalnızca ekonomik terimlerle açıklamasını yetersiz bulur. Siyaset, savaş sonrası düzendir. Burada Foucault, Hobbes'un (1993) "herkesin herkesle savaşı" fikrinden yararlanarak savaşın mutlak kazananının ya da kaybedenin olmadığını dile getirir. Bu yüzden aslında siyaset, savaşın başka araçlarla yapılmasıdır. Ayrıca bu mücadele silahların değil sembollerin savaşıdır. Foucault (2004: 100), "Toplumun Savunmak" adlı eserinde gerçekten de insanlar arasında gözle görülür, somut, derin ayrımlar olsaydı savaşlar anında bloke olurdu açıklamasını yapar.

Buradan yola çıkılacağı üzere mücadele siyasetin doğasıdır fakat iktidarlar mücadeleyi "rıza" dayalı kavramlarla örttüğü için bireyler bunu hissedememektedir (Foucault, 2005). Egemen olan iktidara meşruiyet ve rıza üretme açısından bir yöntem olarak kullanılan ve 80'lerde giderek alan kazanan anket ve kamuoyu gibi kavramlar yalnızca bir demokrasi illüzyonudur. Toplum içinde egemenler rıza üretmekten çok kendi düşüncelerini ortak kanıymış gibi gösterme eğilimindedir. Halk gönüllü olarak dayatılan düşünceleri kabul etse bile bu bir *rıza* değil sadece *pasif bir onaylama* biçimidir. Siyasal iktidar kendi güvenliğini sağlamak için, bu çatışmaları saklamak, gizlemek ister. Çünkü çatışmaların gün yüzüne çıkması veya yapay bir konsensüs illüzyonu yaratamaması iktidarın kurguladığı söylemi tehlikeye sokar. İktidar ağlarının yüksek gerilimli hatları boyunca iktidar yeni muktedirlere doğru akabilir. Bu noktada Foucault'nun iktidardan ne anladığına bir göz atmak gerekir.

Foucault'nun iktidar düşüncesi Hobbes, Locke, Rousseau gibi klasik devlet teorisyenlerine göre sarsıcı ölçüde yenilikçidir. Geçmiş yüz yıllarda teorisyenler iktidarı göklerden, daha sonra krallardan almış ve son olarak da iktidarı devlet mekanizmaları ile halk arasında paylaşmıştır. Foucault'nun farkı, iktidarı herkesin elinden almasıdır. Bu durum iktidarın Big Bang'i olarak adlandırılabilir. İktidar vardır ama her yerdedir; kimsenin tekeline ait değildir ve akışkandır, bir görünür bir kaybolur (Foucault, 2005: 70-71).

Foucault'nun ortaya koyduğu iktidar konseptini anlamadan Foucault'yu anlamak mümkün değildir. Foucault'nun (aktaran Giddens, 2008) sorguladığı gibi; "eğer iktidar sadece olumsuz bir baskı işlevinden ibaret olsaydı ona gerçekten tutarlı bir biçimde itaat eder miydik"? Foucault "İktidarın Gözü" (2003) adlı eserinde iktidarın baskı boyutuna olduğundan fazla değer biçen Marxist kuramı eleştirir. Çünkü Foucault'ya (2003) göre iktidar sadece şiddet tekeline kullanarak uyuklarını baskılıyor, sansür ve ötekileştirme şeklinde hep negatif yönde oluyor olsaydı çok kırılğan olurdu. İktidarların egemen olabilmelerinin bir diğer koşulu da itaat etme isteği yaratmaları ve bilgi düzeyinde pozitif etkiler üretmeleridir. İktidar, bilmeyi

engellemek yerine onu askeri ve eğitim kurumları sayesinde beden üzerinden kurgular.

İktidar, üzerinde edim kurmak istediği nesneyi önce bilmeye çalışır ve nesne üzerinden bilgi üretir. Bununla birlikte bilginin veya bilmenin yanında iktidar, kurguladığı bireylerin duygularını, düşüncelerini, isteklerini yönlendirmek için uğraşır. Foucault'ya (aktaran Çelebi, 2013: 518-519) göre, bilgi-iktidar ilişkisi kuramının net şekilde anlaşılabilmesi için özne kavramının detayına inilmesi gerekir. Özneler iktidar tarafından şekillenen, toplumsal ilişkiler içerisinde oluşturulan tarihsel bir üründür. İktidar-bilgi sisteminin merkezinde yer alan özneyi anlamlandırabilmek için "öznenin arkeolojisini yapmak" gerekir. Toplum içinde sürekli bir serzeniş şeklinde ifade edilen "bildiğini okuyor" cümlesindeki yargı iktidarın bilgiye, bilginin de iktidara sürekli eklemeliği bir süreci ifade eder. "İktidarın işleyişi sürekli olarak bilgi yaratır ve bilgi de iktidar etkilerine yol açar" (Foucault, 2003: 35). Öyleyse insanın kafasındakiler iktidarın ürettiği ve dolaşıma soktuğu bilgidir; bu noktada iktidar, bireyin içinden ve düşüncelerinden akıp gider.

#### **İktidarın Uyruklarını Şekillendirmesi**

Foucault, doğa ve sosyal bilimler için en ciddi kırılmaların 18. yüzyılda Aydınlanma Çağı ile başladığını ve sonrasında Fransız Devrimi ile tamamlandığını söyler. Monarşiyi sona erdiren bu devrimlerden sonra iktidar; ekonomik, toplumsal ve demografik süreçlerin bilgisini içeren belli bir yönetsel bilgiyi kendi çıkarına kullanabileceğini keşfeder. Böylelikle M.Ö. 5. yüzyıldan bu yana kopmuş olan bilgi-iktidar ilişkisi yeniden kurulmuş olur (Urhan, 2010'dan aktaran Çelebi, 2013: 516). İnsanın iktidarın merkezi haline gelmesiyle yani insan kaynağının bir güç olarak görülmeye başlamasıyla iktidar insanı her yönüyle tanımaya başlar. Zira Foucault'ya (2004: 247) göre insan iktidarların bir kurgusudur; bu yüzden insan yerine "iktidarın özneleri"<sup>1</sup> terimini de kullanabilmek mümkündür. İktidar, öncelikle insan bedenini anlamaya, çözmeye, tanımaya çalıştığı için beden üzerinden bilgi üretimini teşvik eder. O'na göre (2004: 247-248) orta çağ uyruklarına ilgisiz kalırken 18. yüzyılda uyruklarının bedenini disiplin etmeye, bir düzen içine sokmaya çalışan disiplinci iktidar ortaya çıkar. Sonuç olarak ilk defa insan üzerine bir söylem kurulmaya başlanır. Hatta Foucault sosyal bilimlerin de böylece temelini atıldığını iddia eder. Zenginliğin ve gücün ölçüsü sanayiye dayalı bir ekonomi olunca insan, hükümdarın siyasasının merkezine yerleşir. İnsanın bir güç ölçüsü olmasıyla insan bedeni üzerine bir söylem kurgulanmaya başlanır. Yani beden artık devletin bir malı haline gelir.,

Örneğin kamu sağlığını koruma gerekçesiyle bedene müdahale doğallaştırılır. Aynı zamanda daha sağlıklı bedenler için vatandaşların çalışma saatleri, gıda tedarikleri, temiz çevrede yaşama gibi yaşam koşulları iyileştirilmeye başlanır.

---

<sup>1</sup> Fransızca'da özne kelimesinin karşılığı olan sujet sözcüğü hem uyruk "bir devlete tabi olma anlamında" hem de özgün sorumluluklara sahip bir birey anlamında kullanılmaktadır (Dictionnaire de Littré, 2021).

*Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla "Tahakküm" Üzerine  
Bir Çözümleme.*

Toplumu bir beden gibi düşünmeye başlayarak toplumsal bedenin sağlığını tehlikeye sokacak her şey ötekileştirilir (Şişman, 2006: 30-31).

Bununla birlikte ordularda asker sayısı kadar askerlerin niteliği de önem kazanır. Beden üzerinde kurulmaya başlayan iktidarın, bedeni disipline etmeye başlayan anlayışın ilk yeri ordudur. Çünkü ordu etkin bir biçimde, bedenin ıslahı için gerekli bütün şartları sağlar; kapalı bir mekân içinde yapılan düzenli kontrol, beden eğitimi çalışmaları sürekli arzu edilen ideal verimli bedeni ortaya çıkarmak içindir. Kalıplı fit vücutlar idealize edilir. Bunun dışında kalanlar ise verimsiz ve hastalıklı olarak gösterilir. Aynı zamanda askerlerin belirli beden kriterlerine göre seçilmesi, istenmeyen vücutların hafızalarda "öteki" olarak kodlanmasına sebebiyet verir (Biricik, 2008). Hatta savaşın cephe savaşlarından kent savaşlarına dönüşmesiyle birlikte iktidar kendi popülasyonunu da potansiyel bir askeri güç olarak görür. Bu sebeple de ideal vücut formları topluma doğru yayılır. İktidarların oluşturduğu bu mikro söylemler pek çok alt söylemlerle birleştirilerek desteklenir.

İktidarın tekil bir şey olmadığını "çokluklar" olduğunu tekrar vurgulamak gerekir. Bireyle iktidar ilişkisi kuran her varlık bir çeşit iktidardır. Anne ve çocuk arasında bir iktidar ilişkisi olduğunu varsayarsak ve bu ilişki içinde işlenmeye hazır bir tül olarak çocuğu düşünürsek, anne de çocuğunu adeta bir tül işler gibi işleyecektir. Çocuk, sadece annesi ile ilişki kurmuş olsaydı annesinin bir yansıması olurdu. Fakat bu örnekten yola çıkarak bir sürü iktidar atomlarının toplumun içine dağıldığını bilmek gerekir. Çocuğun onlarla girdiği ilişki boyutuna göre onlardan da etkilendiğini, onlara göre şekillendiğini söylemek mümkündür. Tülün bütün alanları iktidar tarafından işlenmeyebilir. Çünkü iktidar tüm tülü işleyecek bilgiye sahip olmayabilir veya farkında olmayabilir. O halde iktidarın farkında olmadığı alanlar daha üst iktidarlar tarafından doldurulur.

Deleuze ve Guattari'ye (aktaran Say, 2015: 135) göre modern çekirdek aile, itaatkâr kültür alanı oluşturarak kapitalizm için bir temsil alanı oluşturur ve kapitalizm aile üzerinden bireyleri sisteme dâhil eder. Dolayısıyla aile iktidar eğilimli birey yetiştirme atölyesinin ilk aşamasıdır. Aile, bireylerin içine itaat tohumlarının atıldığı ilk yerdir. Atölyenin ikinci aşaması, bunun daha profesyonel şekilde yapıldığı okullar olmaktadır. Aynı atölyenin çıktısı olan öğretmenler çocuklarla ilgilenir. Çocuklar da okullardan ehlileştirilmiş biçimde arzu edilen vatandaşlar olarak şekillenirler. Hatta farkında olunmadan bu atölyeden bir güvenlik görevlisi olarak da mezun olurlar. Başka deyişle, Althusser'in (2003) özetlediği gibi "*okul bir sürü beceri öğretiyor ama bunu egemen ideolojiye tabi olmayı ya da bu ideoloji pratiğinin egemenliğini sağlayacak biçimlerde yapıyor*". Güvenlik bakış açısıyla da ilk önce kişiler kendini kontrol eder daha sonra çevrelerini şekillendirir. İlişki içinde olunan bireyler oto-kontrolle kendilerini öz denetime tabi tutmakla kalmayıp çevrelerini de kontrol ederler ve düzene bağlı kalınmadığından emin olmaya çalışırlar.

Bir kamusal sağlık krizi olan ve dijital yöntemlerle hasta insanların toplumdan uzaklaştırıldığı Covid-19 pandemi süreci bu duruma en güncel örnek olarak gösterilebilir. Bulaşıcılığın çok yüksek seyrettiği bu hastalıktan korunabilmek için

devletler kolluk kuvvetlerinin yanı sıra dijital gözetim araçlarından da yararlanmışlardır. Örneğin Moskova'da karantina altındaki insanları kontrol altında tutmak adına hükümet kente 170.000 akıllı görüntüleme sistemi entegre etmiştir. Aynı şekilde ABD sokaklarında kullanılacak MOBESE temelli yapay zekaya sahip görüntüleme sistemleri sayesinde kentsel mekânlardaki yayaların hareketlerini ve birbirlerine olan mesafelerini ölçen yetkililer için bir bildirim sistemi oluşturulmuştur (Bilgiç, Kavas Bilgiç, Peker, 2020: 8). Bunun yanında pandemiyle beraber pek çok ülkede konum bazlı mobil uygulamalarla beraber uygulamanın kullanıcıları konum, sağlık bilgisi gibi kişisel verilerini uygulamaya yüklediğinden Covid-19 hastası olan bir kişiye yaklaşıldığında ya da kişiler risk bölgesine girdiğinde hem kişiler uyarılmakta hem de aynı bilgi devlet kurumlarına gitmektedir. Dijital gözetim toplumuyla beraber devlet sadece toplum üstünde tahakküm kurmakla kalmayıp bunun içselleştirilmesine neden olacak bilişsel altyapıyı da hazırladığı için yasaklar toplumsal rızayla da meşruiyetini kazanmıştır. Fakat daha da önemlisi bu süreçte normal sıradan insanların da sokakta maskesi olmayan birini gördüğünde, hasta biriyle karşılaştığında veya pandeminin en çok zarar verdiği kesim olan 65 yaş üzeri vatandaşlarla karşılaştığında kolluk kuvveti gibi davranabildikleri ve devletlerin güvenlik görevlileri olarak çevrelerine müdahale ettikleri fark edilmiştir (Beyazıt, 2020: 311). Kuralları içselleştiren ve kolluk kuvveti haline dönüşen vatandaşlara 1970'lerde Amerikan Solunun şu meşhur sloganını hatırlamak gerekir: *"Hepimizin kafasının içinde yok edilmesi gereken bir polis memuru var"*<sup>2</sup> (Curtis, 2002).

Aynı süreç ulus inşası açısından değerlendirildiğinde devletin ve elitlerin kendi kültürel değerlerini merkez kabul edip bunu çevreye yaydıkları görülmektedir. Elitlerin kümesi içinde olan topluluklar dolayısıyla devletin ilintili olduğu egemen elitler, zaman içinde "öteki" olarak adlandırılacak topluluklar karşısında avantajlar elde etmeye başlar. Devlet öteki grupları kendi ilintili topluluğunu inşa etmek için kullanır. Devletin onaylamadığı veya arzulamadığı "anormal" olarak tanımlanan özellikler ötekilere yüklenir. Devlet böylece kendi topluluğunu arzu ettiği yönde şekillendirir. Foucault (2004: 263) bu noktada devletin ırkçılığı araçsallaştırdığını iddia eder; çünkü ırkçılık "öteki" yaratmanın kolay yollarından bir tanesidir. ırkçılık dışarıdaki düşmanlardan öte içeride devletin kendi yurttaşları arasında yarattığı karşıtlıktır. Foucault için bu hem "öteki"yi saf dışı bırakma hem de kendi ırkını yeniden canlandırmaktır.

Foucault'nun üstünde durduğu gibi egemen sınıf ötekilerden daha yüce olma gururuyla kendi topluluğunun bütün olmasını sağlar. "Öteki"ler de ilintili topluluğa bir şekilde kaynaşmaya çalışırlar veya kaynaştırılırlar. Aslında anlatmak istenilen bir çeşit *"saf bir toplum"* yaratma durumudur ve bugün iktidar teknolojilerinin gelişimiyle birlikte daha önce bahsedildiği gibi bireysel düzeyde bir inşa süreci gerçekleştirilmektedir.

---

<sup>2</sup> "There is a policeman in all our heads he must be destroyed."

### **Beden Üzerine Kurulan İktidar: Foucault'da Denetim**

İnsanın, iktidarın merkezi haline gelmesiyle birlikte iktidar insanı her yönüyle tanımaya çalışır; çünkü Foucault'ya göre (2018: 27-28) insan kurgudur. İktidar, insan bedenini anlamaya, çözmeye, tanımaya çalışır. Yani iktidar, beden üzerinde bilgi üretimini teşvik eder. Daha sonra da uyruklarının bedenini disipline etmeye çalışır. Modern iktidarlarda disiplin yerini normlara bırakır. Foucault (2018: 27-28) bu durumu "Cinselliğin Tarihi" adlı kitabında ifade eder ve bu durumun sağlık, kamu sağlığı söylemleriyle güvenlik politikalarının da merkezinde yer aldığını dile getirir. Can güvenliği, salgın hastalıklar, önlenemez virüsler, ölümcül hastalıklar iktidarları çaresiz bırakan olgulardır. Bugün terörün kitlesel can kayıplarına neden olması aslında devleti ve siyasal iktidarı hedef almaktadır. İktidarlar, yaşatmak için yaşama biçimine, yaşamın nasıl olması gerektiğine müdahale etme hakkını kendilerinde görürler ve bunu denetim altına almaya çalışırlar (Foucault, 2004: 253). Örneğin iktidar, uyruklarının şişman olmasını istemez. Çünkü uyruklarının çoğunluğu şişman olan bir toplum ekonomik olarak toplumun verimsizleşmesine sebep olduğu gibi devlet bütçesine de bir yüküdür ve şişmanlık bir kamu sağlığı sorununa dönüşebilir. Devlet kamunun sağlığını tehdit altına alan bu sorunla bireylere baskı yaparak ya da şiddet kullanarak önlem almaz ancak onun yerine şişmanlığı bir hastalık olarak bireylerin zihinlerine yerleştirir ve tedirgin olan bireyler herhangi bir yaptırım olmadan kendiliğinden önlem almaya çalışırlar.

Bunun da yetmediği durumda iktidar, idealize edilmiş istenen bedenler yaratır. Popüler kültür öğeleri aracılığıyla da zihinlere yerleştirir. Şişman olmak kötü bir durum olarak yansıtıldığı için, şişman kişiler üzerinde toplumsal baskı kurulur ve şişman olarak nitelenen bireyler kendilerini sürekli hastalıklı hissederler. "Normal" vücut ölçüsüne sahip olanlar şişman olmamak için sürekli bir rejim içerisindedirler ve böyle kendilerini sağlıklı hissederler. Aslında bu bireysel bir tasarruf değil iktidarların söylem inşasıdır. Devletler söylemin inşasında bilgi üretmek kadar üretilen bilginin kontrolünü de yaparlar.

### **Güvenlikli Birey Kurgusu: Bourdieu'de Denetim ve Gözetim**

Devleti oldukça karmaşık ve tanımlanamaz bulan Bourdieu'nün yapmak istediği şey, devletin doğuşuna dair açıklayıcı etmen sistemleri inşa etmek değil, devletin neden var olduğuna dair bir model geliştirmektir (Bourdieu, 2012: 301). Bunun için öne sürdüğü yöntemle döneminin var olan tüm kabuller arasında ne işlevselci veya yapısalcı teorileri ne de varoluşçu kabulleri genel geçer olarak düşünür. Bourdieu (1980, 1989, 1990; Bourdieu ve Wacquant, 2014) toplumun ve faillerin sürekli olarak birbirlerini şekillendirdiklerini sıklıkla her eserinde vurgulamaya uğraşır.

Max Weber'in (1996: 132) "*Devlet belli bir toprak parçası ve buna tekabül eden nüfusun tamamı üzerinde meşru fiziksel tekeli elinde bulunduran bir yapıdır*" tanımına "meşru sembolik şiddet tekeli" de elinde bulundurur eklemesini yapan Bourdieu'nün (2016: 18) göstermeye ve analiz etmeye uğraştığı şey, devletin var olmaya başladığı andan itibaren fiziki, ekonomik ve simgesel sermayeleri nasıl

biriktirdiğini ortaya koymaktır. Bourdieu (2016: 149); sermaye türleri içinde (ekonomik, sosyal, kültürel) tüm bunları içine alan simgesel sermayeyi analizinin merkezine koyar ve bireyleri disipline etmenin ya da güvenli toplumu yaratmanın yalnızca fiziksel şiddet kullanarak değil bilgiyi elinde tutarak yani bireylerin bilinçlerini toplumsal değerler ve kodlarla yönlendirerek mümkün olabileceğini ifade eder.

Toplumdaki herkes gibi kendisinin de “devlet düşüncesinin” kurbanı olduğunu belirten Bourdieu, Collège de France’da “devlet” üzerine verdiği derslerini “devlet üzerine bu kadar çok çalıştıktan sonra (...) anlıyorum ki ben de devlet düşüncesinin kurbanıymışım” sözleriyle dile getirir. Günlük hayatında ve yazılarında bilmeden devletten ve onun kodlarından, kurallarından bahsettiğini fark eden Bourdieu (2016: 198), devletin ve devlet düşüncesinin olağanüstü önemini altını çizer. Bu anlamda Bourdieu (aktaran Yarım, 2019: 85), devlet teorilerine yeni bir boyut kazandırır; devlet imgesinin ister istemez insanların zihinlerine kazındığını ve herkesin her gün çeşitli uygulamalarla devletin sembolik gücüyle karşı karşıya kaldığını ifade eder.

Çalışmanın bu bölümünde Bourdieu’nün de belirttiği şekilde günlük yaşamda farkında olmadan içselleştirilen devletin sembolik iktidarı ve denetim-gözetim-güvenlik üçlüsüne yeni bir açılım getiren sembolik şiddet kavramları ele alınmaktadır.

#### ***İçselleştirilmiş Yatkinlıklar Sistemi: Habitus***

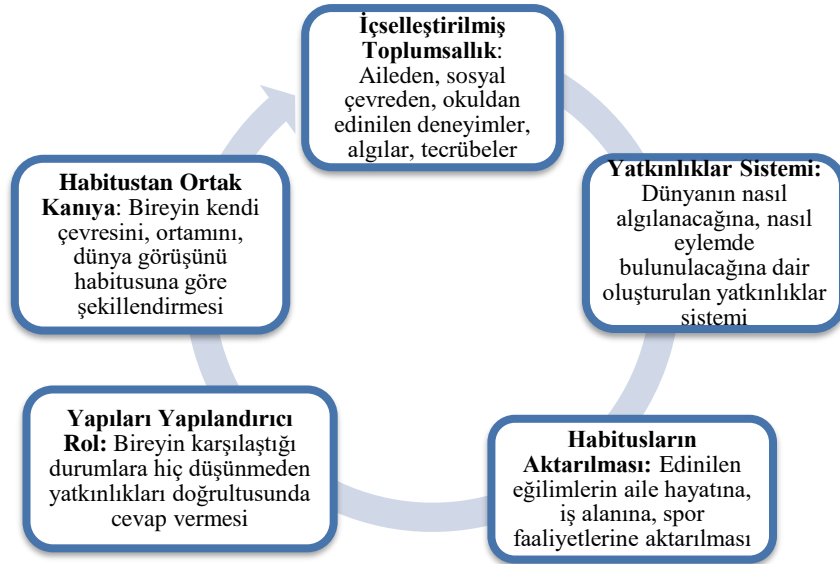
Bourdieu’nün; insan eylemini neyin ne şekilde yönlendirdiğini çözmeye yönelik geliştirdiği “habitus” kavramının ilk kullanımı Aristoteles-Saint Thomas D’Aquin geleneğine dayanır (Sapiro, 2015: 484) ve köken itibarıyla Latince sahiplik bildiren “habere” fiilinden türemiştir (Swartz, 2002: 61). Aristoteles, “heksis” kavramını “eğitimle sağlanmış olan ve bireylerin eylem kapasitesinin temelini oluşturan fiziksel maharet ve davranışlar” tanımını yaparak bireylerin eylem kapasitelerinin eğitim yoluyla şekillendirildiğini ifade eder (Jourdain ve Naulin, 2016: 41-42). Saint Thomas ise heksis kavramını bireylerin inanç edinme yollarını incelerken “habitus” olarak tercüme eder ve 13. yüzyılda “bir yerden sonra spontane hâl gelen adetlerin öğrenilmiş toplumsallığı” şeklinde yeniden yorumlar (Sapiro, 2015: 485).

Bourdieu’nün habitus kavramı ise Aristoteles’ten Saint-Thomas’a, Durkheim’dan Marcel Mauss’a ve Weber’e kadar pek çok teorisyenden ilham alınarak oluşturulmuştur. Bourdieu (2014: 44) yeniden anlamlandırıldığı habitus kavramıyla bireyi geri plana iten ve toplumsal yapıların bireyin eylem ve davranışlarını şekillendirdiğini iddia eden öznesiz yapısalılık ile bireyi merkezine alan ve toplumsal normları, kodları hiçe sayan özne felsefesi varoluşçuluk arasında sıkışmaktan kendini kurtarmayı hedefler. Geliştirdiği “habitus” kavramı ile failerin (agent) günlük hayattaki eylemlerinin kendi bilinçli tercihlerinin bir sonucu mu yoksa toplumsal kodlarla, normlarla, değerlerle şekillenmiş bir toplumsal bilinçaltının yansımaları mı olduğunu sorgular. Bu doğrultuda da günlük hayatı düzenleyen kuralların ve normların devletin herhangi bir fiziksel şiddeti olmaksızın nasıl sorgulanmadan bireyler tarafından içselleştirilebildiğini ve öz-denetime dönüşebildiğini araştırır (Yarım, 2017: 41).

*Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla "Tahakküm" Üzerine Bir Çözümleme.*

Habitus; bireylerin küçük yaştan itibaren dünyayı nasıl algılayacaklarını, nasıl değerlendireceklerini ve nasıl davranacaklarını yarı bilinçli şekilde içselleştirdikleri idrak ve algı şablonlarından meydana gelir (Jourdain ve Naulin, 2016: 42). "Le Sens Pratique" adlı eserinde habitusu tüm yönleriyle tanımlayan Bourdieu'ye (1980: 89) göre öncelikle habitus, sürekli olan ve aktarılabilen içselleştirilmiş bir yatkınlıklar sistemidir. Bireylerin bilinçli bir hesap yapmaksızın hayatları boyunca karşılaştıkları durumların ve sorunların çözümünde nasıl hareket edeceklerini belirleyen yapılandırılmış yapılarıdır. Oldukça karmaşık olarak görülen bu tanımları Şema 1'de özetlemek mümkündür:

**Şema 1. Bourdieu'nün Habitus Döngüsü**



**Kaynak:** (Yarım, 2019: 48)

Şema 1'deki döngüde açıklandığı gibi çeşitli toplumsal eğilimler, geçmiş deneyimlere dayanan bilgiler, zihinsel ve bedensel yetenekler fail tarafından çok erken yaşlardan itibaren önce aileden sonra sosyal çevreden, okuldan edinilerek bireyin olaylar karşısındaki tutumuna, karakterine, kararlarına, tepkilerine, planlarına yansır ve tüm bunlar bireyde bir yatkınlıklar sistemi oluşturur (Bourdieu, 1980: 89). Bu yatkınlıklar sistemi de bireylerin bundan sonra karşılaşacakları durumlarda hiç düşünmeden tepki vermelerine neden olur ve bundan sonra kendi çevrelerini, ortamlarını da buna göre kurgularlar. Burada habitusunun iki boyutu vardır: İlk boyutu; yaratılan toplumsal kodların, normların, kuralların içselleştirilmesi yani "dışsallığın içselleştirilmesi" sürecidir. Habitus, toplumsallaşma aracılığıyla "toplumsal dünyanın yapılarının içselleştirilmesine" (Bourdieu, 2014: 45) başka bir ifadeyle davranışları kısıtlayan sınırların benimsenmesine neden olur. Birey, toplumsal yaşamı düzenleyen



ve egemen olan sınıfın (iktidarın) belirlediği kuralları ve normları (ahlak, utanma, medeni davranma) en önce doğduğu aile, çevre ve daha sonra gittiği okullar aracılığıyla içselleştirir; algılarını, eylemlerini buna göre yapılandırmaya başlar. Yani habitus ne yapısalcıların tek taraflı baktığı gibi insan eyleminin toplumsal yapılara bağlandığı ne de dış etkenleri tamamen bir kenara bırakıp öznel süreçlere indirgendığı bir noktadadır. Habitus “toplumsallaşmış öznelliktir” (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 116).

Habitusun ikinci boyutu ise; “yapıları yapılandırıcı” rolü nedeniyle “içselliğin dışsallaştırılması”dır. Bireyler sadece içinde buldukları toplumdan edindikleri kurallara ve öğrendikleri rollere göre eylemde bulunmazlar. Aynı zamanda öznel yetkinliklerinin kendilerinde oluşturduğu özgün tavır ve karakter de bireyin hareketleri üzerinde etkilidir. İçselleştirilen kodlardan, normlardan, kurallardan dolayı birey belli durumlar üzerinde düşünmesine gerek kalmadan toplumsal yapıların ve bağlamın onlardan beklediği davranışı üretir (Jourdain ve Naulin, 2016: 44). Örneğin birey kamusal alana çıkarken oraya uygun şekilde giyinmesi gerektiğini daha küçük yaştan itibaren içselleştirdiği için dışarıya çıktığı anda bu durumun herhangi bir toplumsal veya yasal yaptırımını olmaksızın kendi öz kontrolü doğrultusunda bilinçsiz şekilde hiç düşünmeden giyinir. Çıplak veya uygun olmayan bir şekilde dışarı çıkma düşüncesi bile utanma içgüdüsunü harekete geçirir. Burada bireyin küçük yaştan itibaren edindiği algı kategorileri hem içinde yaşadığı sosyal yapı tarafından biçimlendirilir hem de bireyin kendisi de sahip olduğu yetkinlikler paralelinde söz konusu yapıya etki ederek çevresini tekrar kurgular. Dolayısıyla habitusu “yapıları yapılandıran süreç” şeklinde açıklamak mümkündür (Özsöz, 2014: 291).

#### **Alanlar Teorisi: İktidar Alanı**

Alan (champ) kavramı Bourdieu (2002: 114) tarafından “faillerin manevralar yaptıkları, stratejiler geliştirdikleri ve istenilen kaynaklar (sermaye veya iktidar) için mücadele ettikleri” dolayısıyla habitusların gerçekleştiği ve işlev gördüğü toplumsal bir uzam olarak kurgulanmıştır. Bourdieu perspektifinde -içinde güç ilişkileri barındıran ve toplumsal hiyerarşiyi içinde barındıran- alan, Marx’ın sadece üretim araçlarına ve ekonomik göstergelere bağladığı güç ilişkilerinden daha kapsamlı şekilde açıklanmaktadır. Bourdieu, toplumsal iş bölümünün karmaşılaştığı toplumlarda farklı alanların oldukça özerk olabileceğinin altını özellikle çizer.

Alanların birbirinden özerk olmasının sebebi hepsinin kendine ait yetkinliklerinin, sermayesinin, kurallarının ve aktörlerinin olmasıdır. Bu durum alanın kurallarını koyan hükmedenlerle, konulan kurallara uyan hükmedilenleri yaratır. Alanın içindeki aktörlerin nasıl hareket edeceklerini o alan içindeki güç ilişki yapısı belirlemektedir (Bourdieu, 1986: 42). Bu yüzden farklı alanlarda farklı iktidar ilişkileri olduğu gibi o alanın kuralını belirleyerek egemen normlar yaratan failler de alana göre değişebilir. Alanlar meşruiyet mücadelesinin arenası ve kendi değerlerini, kurallarını kabul ettirme mekânları olduğu için failler, alanlarda neyin değerli kabul edileceğini belirlemek için mücadele ederler (Swartz, 2011: 177). Bir bireyin bir alan

içinde elde ettiği yer, o bireyin sahip olduğu güçle yakından ilgilidir. Genel anlamda iktidar, kendi amaç ve çıkarlarını gözeterek aktörün aksiyonda bulunma yeteneği, olayların seyrine müdahale ederek sonuçlarına etki etme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Failler iktidarlarını kabul ettirerek kaynakları kendi çıkarlarına hizmet edecek şekilde kullanırlar (Thompson, 2008: 29). Her insan ilişkisinin bir dereceye kadar iktidar ilişkisi olması ve aktörlerin sürekli stratejik alanda hareket etmesi Bourdieu ve Foucault'yu birleştiren önemli argümanlardan bir tanesidir (Best ve Kellner, 2016).

### ***Sembolik İktidar ve Simgesel Şiddet***

Şiddeti daha çok fiziksel gücün (askeri, mali, yargısal şiddet araçları) merkezileşmesi olarak açıklayan sosyolojik modelleri eleştiren Bourdieu'ye (2006: 101 aktaran Akdağ, 2015: 30) göre devlet; fiziksel şiddete ek olarak ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve simgesel sermayenin yoğunlaşma süreci olarak okunmalıdır. Kurulan düzene itaat edecek bireyleri üretmek için devlet, teker teker bireylerle uğraşmak yerine toplu kurallar ve normlar aracılığıyla kurallara uyan normalleşmiş "makul vatandaş" yaratarak güvenliği sağlar. Bu düzenin Bourdieu dilinde karşılığı "sembolik şiddet"tir. Bireyler herhangi bir yaptırım ya da şiddet olmaksızın, kurulu düzenin dışına çıkmama ve içselleştirdikleri normları devam ettirme eğilimindedir. Bourdieu'ye (2006: 103) göre sembolik şiddet "toplumsal fail üzerinde kendi suç ortaklığıyla uygulanan şiddet biçimi"dir. Burada failler hem düzenin itaatkârları hem de düzenin devamını sağlayan kişilerdir. Failler farkında olmadan devlet buyruklarını bilişsel olarak içselleştirdikleri için fiziksel şiddete gerek yoktur. Bu yüzden var olan düzene itaat kolektif bilinç ve bireysel varoluş ile sistemin kendi içindeki bilişsel uyumun bir ürünüdür. Bu anlamda devlet emirlerini dinlettirebiliyorsa bunun sebebi devletin bunların içselleştirilmesini sağlayan bilişsel yapıları dayatmış olmasıdır (Bourdieu, 2016: 118).

Görünmez veya kibar şiddet olarak da isimlendirilen sembolik şiddetin ne olduğuna yani neyin normal neyin anormal davranış olduğuna veya neyin yasal/yasadışı olduğuna, neyin güvenliği ihlâl ettiğine ya da etmediğine dair sorulara yanıt verebilecek tek bir kuvvet vardır; onu tanımlayan egemen güç (Copet-Rougier, 1989: 73). Bu anlamda devlet, genelde şiddet araçlarını kullanmadan çoğunluğa hükmetmeyi başarır. Devlet gücünü koyduğu kuralların algılanmasını ve uygulanmasını sağlayan bilişsel yapıları kurgulamasından almaktadır. Yani devlet, güvenliği sağlamak için ekonomik ya da fiziksel yaptırım uygulayıp kendi yurttaşlarını kendisine karşı ayaklandırmaktansa, onları uyumlu hale getirmeyi daha mantıklı bulur. Böylelikle devlet gücünü belirli bir düzen ve homojenlik içinde var olan normlar doğrultusunda "normal" vatandaşlar yaratarak göstermiş olur (Micaud, 1991: 62).

İktidar sınıfının kaba kuvvet uygulamadan kurallarını, normlarını, dillerini, kültürlerini toplumsal yapıda hükmedilen konumda olanlara aşılacak için uyguladığı şiddet türü simgesel şiddettir (Bourdieu, 2016: 200). Eğitim, medya, sanat, dil gibi araçlarla sembolik iktidarı elinde bulunduran sınıfların hükmedilen sınıfların habituslarını şekillendirmesi anlamını da taşıyan simgesel şiddet durumunda alt

sınıfa mensup olanlar iktidar olan sınıfın kendilerine empoze ettiği modelleri olarak habituslarını bu yönde şekillendirirler. Farkında olmadan edinilen bu değerler doğrultusunda eylemde bulunan alt sınıf, mevcut olan döngünün devamına katkı sağlar (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 144). Bu yüzden sürecin profesyonelce planlandığını vurgulayan Bourdieu (1990: 78) bu döngünün devamını habitusa ait yarı bilinçlilik durumu olarak niteler.

Kişilerin fiziksel şiddetten değil, toplumsal kurallara uymamaktan doğan yanlış anlamalardan ve dışlanmadan zarar görmelerinin simgesel şiddet olduğunu belirten Bourdieu'ye (2015: 198) göre hükmedilenler, hükmedenlerin çıkarına uygun olan normlar aracılığıyla eylemlerini düzenlerler ve davranışlarına çekidüzen verirler. Bu anlamda Bourdieu; sembolik şiddetin üretimi ve yayılımı sayesinde olayların gidişatına müdahil olabilme, başkalarının eylemlerine etki etme ve olaylar yaratabilme kabiliyetine "sembolik iktidar" demektedir (Bourdieu, 1984: 123 aktaran Thompson, 2008: 35).

Bourdieu (1997: 145) sembolik iktidar kavramının yanına "doxa" kavramını da ekler ve doxa'yı alanın normlarına duyulan sabit inanç olarak tanımlar. Aktörlerin alandaki mücadeleye katılımını sağlayan ona oraya ait olma duygusu veren ön kabulleridir. Doxa aktörlerin algı ve bedenleri için mevcut olan toplumsal tahakküm düzenini normalleştiren ve meşrulaştırıp doğalmış gibi sunan bir durumu niteler. "Illusio" kavramı ise alanın vaat ettiği kazancın amaçlanmaya değer olduğunu ve sorgulanmaması gerektiğini ortaya koyan ve bu süreçte doxa'yı güçlendiren şeydir (Koytak, 2012: 92). Çevreleri doxa'larla sarılmış failer, buldukları düzene ve düzenin kurallarına o kadar alışmışlardır ki sistemden çıkmayı akıllarına bile getirmezler.

#### **Zihinlerin Devlet Tarafından Oluşturulması: Tahakküm ve Denetim**

Toplumsal dünyanın vizyonunu kendine göre meşrulaştırıp dayatabilmek için girişilen bilişsel rekabet olarak tanımlanan politik mücadelede şiddet tekelinin yanı sıra siyasi iktidarlar meşruiyetlerini sağlamlaştırabilmek için toplumsal rıza da üretmek zorundadırlar (Ökten, 2014: 85). Hâkim ideolojiyi üretmek adına simgesel şiddetin ve dolayısıyla simgesel sermayenin sahibi olarak işaret edilen devletin yetiştirip yetkilendirdiği bürokratik failerin oluşturduğu temsiller de aslında kurgu olan devlete gerçeklik inşa eder ve devletin sürekliliğini sağlar (Bourdieu, Christin ve Will, 2000). Devletin belli normlarının ve kurallarının dayatılması işini üstlenen toplumsal aktörler (kültürel, simgesel sermayeyi elinde tutan iktidar sınıf) kanaatlerin, algıların denetimli ve disiplinli bir şekilde yeniden üretimi ve yaygınlaştırılması için mücadele ederler (Tutal, 2017: 13). Eğer devlet simgesel ve fiziksel şiddet uygulayabilecek konumdaysa bunun nedeni hem bireylerin öznel hayatlarında hem de nesnel olarak toplumsal kurumlarda devlet düşüncesinin zihinlerde algılama ve düşünme kalıpları biçiminde belirmesidir (Bourdieu, 2006: 99).

Bourdieu; tahakküm kavramını, iktidar ve güç kavramlarını ayrı tutan ve "belirli düzenler için, belirli birey gruplarının bir kısmının itaatine sahip olma şansı" (Weber, 2012: 285) olarak tanımlayan Weber'den ödünç alır. Weber (2012), iktidarı

*Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla "Tahakküm" Üzerine Bir Çözümleme.*

baskıya dayanma zorunluluğu olarak tanımlarken; tahakkümün buna maruz kalanların "azami itaat etme isteği" olduğunu var sayar. Weber'in dile getirdiği hâkimiyete maruz kalanların kendi istekleri ile itaat etme arzusu Bourdieu tarafından "simgesel şiddet ve doxa" aracılığıyla yaratılan inançlar bütününe sorgulamadan herkesin dâhil olması olarak ifade edilir (Jourdain ve Naulin, 2016: 64). Bireylerin itaat etme isteği, belirli bir habitusun benimsenmesinden kaynaklanan toplumsal kader sevgisi olarak çevrilen "amor fati"dir (Bourdieu, 2015). Bu yüzden 21. yüzyılda tahakküm modernleşmiş ve toplumsal rızayı elde etmiştir. Dursun'a (2018: 103) göre; "modern tahakkümün başarısı 'insan bedenine uyguladığı somut güçten değil, insan bilincine uyguladığı soyut güçten' kaynaklanmaktadır". Bunun Bourdieu terminolojisindeki karşılığı sembolik güç iken bu gücün yaptırımı da sembolik şiddet olarak karşımıza çıkmaktadır (Dursun, 2018: 103).

Eğitim alanı Foucault'da olduğu gibi Bourdieu'de de simgesel şiddeti değerlendirmek, devletin kendi disipline edilmiş medeni insanını nasıl yarattığını ve güvenli toplumsal düzenin ne şekilde süreklilik kazandığını ortaya koymaya çalıştığı en önemli alanlardan birisidir. Zira özellikle okullar simgesel sermayenin çeşitli şekillerde üretildiği, aktarıldığı ve biriktirildiği kurumsal yapılardır (Bourdieu 1967 aktaran Swartz, 2011: 263). Eğitim sistemi ve sosyal ritüeller sayesinde zihinsel yapılar meşru bir şekilde devlet tarafından biçimlendirilir ve uygar bir zihin yapısı haline getirebilmek amacıyla bireylere çeşitli değer ve davranışlar dayatılır (Bourdieu, 2006: 117). Modern dünyanın en önemli buluşlarından biri olan bilginin devlet eliyle resmileştirilmesi; içeriğinin, kapsamının ve müfredatının iktidar tarafından düzenlenmesi standardize edilmiş uyumlu bireyler yaratır. Bu bağlamda okul, kurulu düzendeki tabakalaşmanın kültürel ve ekonomik anlamda tekrar üretilmesini sağlar (Apple, 2006: 111).

Simgesel düzende devlet, bilişsel ve sembolik olarak zihinleri etkisi altına aldığı için kurulu düzeni kanıksamayan ve buna boyun eğen bireyleri otomatik olarak disiplin altına almış olur. Bireyler de devletle yaptıkları zımni anlaşma gereği her seferinde kurulu düzeni ve iktidarın gücünü onaylarlar. Dolayısıyla kurallara uyan itaatkâr ruhlar düzenin dışına çıkmazlar ve güvenli toplum iktidarların istekleri doğrultusunda yaratılmış olur (Yarım, 2019: 88).

### **Sonuç**

Foucault ve Bourdieu'nün pek çok konuda ortaklaştığı ya da ayrıştığı noktalar olsa da bu çalışmada "güvenlik" özelinde bir karşılaştırma yapılmıştır. Güvenlik olgusuna farklı açıdan yaklaşan bu iki teorisyenin temel tezi günümüzde iktidarların kamu güvenliğini sağlamak adına baskı, fiziksel şiddet, sansür gibi negatif uygulamalar yerine öz kontrole sahip, kendi kendini ve çevresini dolayısıyla toplumu denetim altına alan ve kurulu düzene itaat eden "uysal" bireyler yaratmasıdır.

Çalışmada Foucault'nun birey kurgusuna yer vererek bedenler üzerinden söylem üreten iktidarların, bedenin işlemlerini denetim altına almayı mümkün kılan, bedenin itaatini sağlayan yöntemleri açıklanmıştır. Bu noktada aslında Foucault'nun bütün yapmak istediği bireyin nasıl kurgulandığını, hangi söylemlerle nasıl

oluşturulduğunu ortaya çıkarmak yani bireyin tarihini yazmaktır. Birey ne baskıyla ne de doğrudan yasa gücüyle kurgulanır; aksine birey deneyimlerin bir ürünüdür. Yani “normalleşmiş” toplumun “makul” vatandaşı olan bireyler -Foucault’ya göre uyruk; Bourdieu’ye göre fail- normlarla, makro veya mikro söylemlerle inşa edilir.

Güvenlik teorilerinin merkezinde olmayan ama “sembolik iktidar”, “sembolik şiddet” ve habitus kavramlarıyla klasik teorilere yeni bir açılım getiren Bourdieu kavramlarıyla da konu ele alınmıştır. Foucault’nun argümanlarıyla benzer olarak Bourdieu de iktidarların kamu güvenliği için illa fiziksel şiddet tekelini ellerinde buldurmalarına gerek olmadığını; zaten sembolik şiddetten dolayı iktidar düşüncesinin bireylerin zihinlerinde her an yerleşik olduğunu ifade eder. Bu anlamda bireyler (failler) doğumlarından itibaren içselleştirdikleri normlardan dolayı yani habitusları gereği bunun farkında değildir ve bu bilişsel süreci yeniden üretirler. Bununla birlikte Bourdieu ve Foucault’nun ortaklaştığı nokta; her insan ilişkisinin bir dereceye kadar iktidar ilişkisi olmasıdır. İktidarların uzuvları haline dönüşen aktörler farkında olmadan sembolik düzenin devamına ve dolayısıyla tahakküme katkıda bulunurlar. Bu noktada hem Bourdieu hem de Foucault; Hobbes, Locke, Rousseau gibi klasik devlet teorisyenleri ile Marksist devlet görüşünün eksik kaldığını vurgulayarak oluşturdukları bakış açısı ve kavramlarla devlet teorilerine yeni bir boyut eklerler.

Sonuç olarak; günümüzde sert müdahale kullanımına yönelik olan şiddet araçları yerini gücünü bilgiden alan kimliklendirme sürecine bırakmıştır. Bu doğrultuda güvenlik, iktidarın kurguladığı söylemin güvencesi haline gelmiştir. Bugün bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı büyüme ile de “akıllı kentler” adı altında kentlerin tamamına yerleştirilen dijital gözetim kameraları veya Covid-19 pandemisiyle uygulamaya konulan yeni teknolojiler bireylerin açık kent hapsanelerinde yaşamalarına neden olmuştur. Sürekli takip edilme duygusu, aktörlerin düzenin dışına çıkma hissiyatlarını başlamadan bitirmekte, sorgulamalarına dahi imkân bırakmamaktadır. Düzenin makul vatandaşları kendilerini mahkûm eden bu sisteminin farkında olmadıkları gibi bir de gönüllü askerleri olarak devamını sağlamak amacıyla canla başla çalışırlar. Fakat buradan Foucault ve Bourdieu analizlerinin karamsar olduğu sonucuna varılmamalıdır. İçinde bulunduğu sisteme hapsolan ve buradan kurtulamayan pasif birey kurgusu her iki teorisyen için de doğru değildir. Bilakis Foucault ve Bourdieu’yü birleştiren şey tarihsel olarak inşa edilen bu sistemi ve sistemin ön kabullerini sorgulayarak, bazı şeyleri değiştirerek, var olan kabulleri başka yönüyle ele alarak bize kesinmiş gibi görünen olguların aslında öyle olmadığını ortaya koymaktır. Bu yüzden iki teorisyen için de tarihsel olarak kurgulanan bu iktidar ilişkileri su yüzüne çıkarılıp egemen olabilmek için mücadele edilirse siyasi anlamda yıkılabilir.

### **Kaynakça**

Akdağ, G. (2015). Gözetim toplumu teorilerinin tarihsel ve teorik bir incelemesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.

Apple, M. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalked Yayınları.

Best, S. ve Kellner, D. (2016). *Post modern teori: Eleştirel soruşturmalar* (Çev. M. Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Beyazıt, E. (2020). Çoklu kriz ortamında salgın ve kentler. K. Karışmaz (Ed.), *Covid-19 Sürecinin Ekonomik ve Sektörel Etkileri* (ss. 301-326), Ankara: İKSAD Yayınev.

Biricik, A. (2008). Çürük raporu ve Türkiye’de hegemonik erkekliğin yeniden inşası. Ö. Heval Çınar ve C. Üsterci (Ed.), *Çarklardaki Kum: Vicdani Red* (ss. 143-152), İstanbul: İletişim Yayınları.

Bilgiç, E.Ç., Kavas Bilgiç, A. ve Peker, Y. (2020). *Salgın hastalıklarla mücadelede yeni bir dönem mi başlıyor? ‘Akıllı kentler’ Bu sürecin neresinde konumlanıyor?.* Değerlendirme Notu, Türkiye Ekonomi Politikaları Vakfı, [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1589430946-0.Salgın\\_Hastalıklarla\\_Mucadelede\\_Yeni\\_Bir\\_Donem\\_mi\\_Basliyor\\_Akilli\\_Kentler\\_Bu\\_Surecin\\_Neresinde\\_Konumlaniyor.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1589430946-0.Salgın_Hastalıklarla_Mucadelede_Yeni_Bir_Donem_mi_Basliyor_Akilli_Kentler_Bu_Surecin_Neresinde_Konumlaniyor.pdf) (Erişim tarihi: 9.07.2021)

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Edition de Minuit.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: social critique of the judgement of the taste* (Fransızcadan İngilizceye Çev. R. Nice). Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes De la Recherche en Sciences Sociales* 64(1), 40-44.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory* 7(1), 14-25.

Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays toward a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Edition du Seuil.

Bourdieu, P. (2002). *Question de sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler* (Çev. H.U. Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayınları.

Bourdieu, P. (2012). *Sur l'état: cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Edition du Seuil.

Bourdieu, P. (2014). *Seçilmiş Metinler* (Çev. L. Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2015). *Eril tahakküm* (Çev. B. Yılmaz). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Bourdieu, P. (2016). Devlet üzerine: College de France dersleri (1989-1992) (Çev. A. Sümer). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu, P., Christin, O. ve Will P. (2000). Sur la science de l'Etat. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (133), 3-11.

Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2014). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar* (Çev. N. Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.

Copet-Rougier, E. (1989). Başsız bir toplumda görünen ve görünmeyen şiddet: Kamerun'daki Mkakolar, antropolojik açıdan şiddet. D. Riches (Ed.), *Antropolojik Açıdan Şiddet* (Çev. D. Hattatoğlu), Ayrıntı Yayınevi: İstanbul, 69-92.

Curtis, A. (2002). The century of the self (Sinema Filmi). [https://www.youtube.com/watch?v=4PyN-\\_tzFl8](https://www.youtube.com/watch?v=4PyN-_tzFl8) (Erişim tarihi: 18.03.2019).

Çelebi, V. (2013). Michel Foucault'da bilgi, iktidar ve özne ilişkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* 5(1), 512-523.

Dictionnaire de Littré (2021). *Sujet définition dans le dictionnaire littré*. [http://littré.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/sujet\\_\[2\]/71060](http://littré.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/sujet_[2]/71060) (Erişim tarihi: 17.02.2021)

Dursun, O. (2018). Toplum Pierre Bourdieu ile düşünmek. *Global Media Journal TR Edition* 8(16), 63-123.

Elias, N. (2013). *Uygurlık süreci* (Cilt 2; Çev. E. Özbek). İstanbul: İletişim Yayınları.

Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü* (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2004). *Toplum savunmak gerekir* (Çev. Ş. Aktaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Foucault, M. (2005). *Özne ve iktidar* (Çev. O. Akınhay ve I. Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (2008). *Siyaset, sosyoloji ve toplumsal teori* (Çev. T. Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.

Foucault, M. (2018). *Cinselliğin tarihi* (Cit 1; Çev. H.U. Tanrıöver). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (2020). *Modernliğin sonuçları* (Çev. E. Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hobbes, T. (1993). *Leviathan* (Çev. S. Lim). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımı* (Çev. Ö. Elitez). İstanbul: İletişim Yayınları.

*Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla "Tahakküm" Üzerine Bir Çözümleme.*

Koytak, E. (2012). Tahakküme hükmetmek: Bourdieu sosyolojisinde toplum ve bilim ilişkisi. *Sosyoloji Dergisi* 3(25), 85-101.

Micaud, Y. (1991). *Şiddet* (Çev. C. Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.

Ökten, N. (2014). Devlet üzerine son bir hesaplama. *Cogito Dergisi* 76, 79-88.

Özsöz, C. (2014). Pierre Bourdieu sosyolojisi ve simgesel şiddet. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sapiro, G. (2015). Habitus: history of a concept. J.D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences* 10, 484-489.

Say, Ö. (2015). İktidar ilişkilerine indirgenmiş babalık imajı ve postyapısalcı otorite analizinin çelişkileri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(2), 139-151.

Swartz, D. (2002). The sociology of habit: the perspective of Pierre Bourdieu. Vol. 22, 61-69.

Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi* (Çev. Elçin Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.

Şişman, N. (2006). *Emanetten mülke: Kadın, beden, siyaset*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Thompson, J. (2008). *Medya ve modernite* (Çev. S. Öztürk). İstanbul: Kırmızı Yayınevi.

Tutal, N. (2017). Pro patria mori ve obsequium. *Varlık Dergisi* (1320), 9-18.

Weber, M. (1996). *Sociologie des religions* (Fransızcaya Çev. J.P. Grossein). Paris: Gallimard.

Weber, M. (2012). *Ekonomi ve Toplum* (Cilt 1; Çev. L. Boyacı). İstanbul: Yarın Yayınları.

Yarım, U. S. (2019). Güç ilişkilerine ve tahakküm alanlarına farklı bir bakış açısı Pierre Bourdieu düşünümelliği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

#### **Extended Abstract**

Nation- State centralized human in its discourse by doing so human being and its corps has gained a value. Life of human is re-constructed as a useful subject to power. Therefore security, by meaning of saving-life has become the most sensible object in modern state era. In result, the narrative of public security always has primary place in the political agenda. The modern state ensures public security by instilling self-discipline in individuals and by raising "reasonable citizens" with value judgments rather than law enforcement and violent (Giddens, 2020: 62). According to Elias (2013: 305-308); instead of controlling individuals one by one, the State injects the whole "right" behaviors that it determines into the consciousness of



individuals from a young age. These habits and behaviors that work automatically are the security tools used by today's governments. Nowadays with the discussion of security policies, the balance of security and freedom is problematized again. The main purpose of this study is to discuss the relations of domination, which are hidden under the name of secure community, by Foucault and Bourdieu theses. In this context, a reading of domination by two theorists is carried out by highlighting the common and separate points, which they bring new extensions to the phenomenon of supervision and monitoring. In this sense; in the first instance, Foucault's concepts of bio-power and disciplinary power are used. Subsequently, Bourdieu's theoretical framework such as "symbolic power and symbolic violence", habitus, field, capital, doxa, symbolic order, is treated to make new conclusions about security. According to Foucault (2005) and Bourdieu (2006) who maintain the phenomenon of security in a different manner, the difference between the modern period and the previous period is; States instead of holding a monopoly of physical violence, such as police and soldiers; design reasonable, normal and disciplined citizens in accordance with established rules and standards.

In this research, the methods of dominant powers that produce discourse over bodies that make it possible to control the functioning of the body and ensure the obedience of the body are explained from the perspective of Foucault. At this point, Foucault's (2004: 247) aim is to reveal how the individual is constructed and formed by which discourses. The individual is constructed neither by pressure nor directly by the force of law; on the contrary, the individual is a product of experience. In other words, individuals who are "reasonable" citizens of the "normalized" society are built with norms, macro or micro discourses. The subject is also discussed with Bourdieu (2016) concepts, which are not at the center of security theories but bring a new expansion to classical theories with the concepts of "symbolic power", "symbolic violence" and "habitus". Similar to Foucault's arguments, Bourdieu (2016: 149) argues that the governments do not necessarily have a monopoly of physical violence for public safety; he expresses that the idea of power is always embedded in the minds of individuals because of symbolic violence. In this sense, individuals (agents) are not aware of this due to the norms they have internalized since their birth, particularly their habitus, and they reproduce this cognitive process. The point that Bourdieu and Foucault have in common; every human relationship is a power relation to some extent. Actors who have become extensions of powers unwittingly contribute to the continuation of the symbolic order and thus to domination. At this point, both Bourdieu and Foucault; they add a new dimension to the theories of the state with the perspective and concepts they have formed by emphasizing that the Marxist view of the state is incomplete with classical state theorists such as Hobbes, Locke, Rousseau.

Consequently; nowadays violence tools for the use of severe intervention have been replaced by the "credentials process" that takes its power from information. In this direction, security has become the assurance of the discourse

*Bir Araç Olarak Güvenlik: Bourdieu ve Foucault Okumalarıyla "Tahakküm" Üzerine  
Bir Çözümleme.*

constructed by the dominant power. In the 21st century with the rapid growth in information and communication technologies, digital surveillance cameras installed in all cities under the name of "smart cities" have caused individuals to live in open urban prisons. Reasonable citizens of the order are unaware of this system that condemns them, and they work diligently to ensure their continuation as volunteer soldiers. In the symbolic order, the state automatically disciplined individuals who do not question the established order and submit to it because it influences the minds cognitively and symbolically. Individuals also endorse the established order and the power of power as per the implied agreement they have made with the state. Therefore, obedient souls who follow the rules do not go out of order and a secure society is created in accordance with the wishes of the ruling class.

## BELGESEL FİLM MÜZİĞİ: ROLLER, YAKLAŞIMLAR, ETKİLER

**Mahmut Yavuz TÜRKMEN**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Hatay, Türkiye  
yavuzturkmenn92@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0001-7828-6553

**Sedat CERECİ**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Hatay, Türkiye  
s.cereci@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-3763-6483

**Makale Geliş Tarihi:** 20.05.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 14.10.2021  
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Türkmen, M. Y. & Cerci, S. (2021). Belgesel Film Müziği: Roller, Yaklaşımlar, Etkiler. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 43-53.

### Öz

*Sinemanın ilk döneminde sessiz sinema olarak yol alması, onun sesli bir eşliğe gerek olduğu fikrini doğurmuştur. Bu nedenle ilk filmlerden başlayarak film gösterimlerinde müzik kullanılmaya başlanmıştır. Film müziği, tüm türlerde filmin başlıca yapım unsurlarından ve anlatım araçlarından biridir. Müzik, bir yandan duygusal etkisi, bir yandan da tamamlayıcı ve zemin oluşturan özelliğiyle, tüm film yapımcılarının senaryo ve çekimler kadar önemseydiği yapım materyalidir. Kurgusal filmlerde daha farklı bir anlam taşıyan ve farklı bir işlevle filmde yer alan müzik, belgesel yapımlarda bambaşka bir anlam taşımaktadır. Bu çalışma, belgesel film müziğinin özelliklerini ortaya koyarak belgesel film müziğinin filmin etkisi açısından rolünü vurgulamaktadır. Belgesel filmin konusu ne olursa olsun, müzik konuyu pekiştirmenin yanı sıra, yönetmenin yaklaşımını, filmin mantığını ve iletilerini doğrudan izleyiciye yansıtan öğedir. Çalışmada, değişik film örneklerinden yola çıkılarak belgesel film müziği tartışılmış, müziğin belgesel film için oynadığı rol değerlendirilmiş, belgesel filmde en az senaryo ve çekimler kadar etkin olan rolü vurgulanmıştır. Müzik, belgeselde ritmi belirleyen, yönetmenin yaklaşımını ortaya koyan, filmin iletisini vurgulayan, belgeselden hoş bir tat alınmasını sağlayan unsurdur. Belgesel film müziği, bir anlamda filmin niteliğini belirleyen anahtar öğedir ve belgeseli ortaya çıkaran başat materyallerinden biridir.*

**Anahtar Sözcükler:** Belgesel film, müzik, yaklaşım, etki, rol

## DOCUMENTARY FILM MUSIC: ROLES, APPROACHES, EFFECTS

### Abstract

*The fact that cinema started as a silent cinema in its first period led to the idea that it needed a vocal accompaniment. For this reason, starting from the first movies, music has been used in movie screenings. The soundtrack is one of the main production elements and means of expression of the film in all genres. Music, with its emotional effect on the one hand, and its complementary and ground-forming feature on the other, is the production material that all filmmakers care about as much as the script and shootings. Music, which has a different meaning in fictional films and takes place in the film with a different function, has a completely different meaning in documentary productions. This study highlights the role of documentary soundtrack in terms of the impact of the film by revealing the characteristics of the documentary soundtrack. Regardless of the subject of the documentary film, music is the element that reflects the director's approach, the logic and messages of the film directly to the audience, as well as reinforcing the subject. In the study, the documentary soundtrack was discussed on the basis of different film examples, the role played by the music for the documentary film was evaluated, the role of the documentary film, which was at least as effective as the script and the shootings, was emphasized. Music is the element that determines the rhythm in the documentary, reveals the director's approach, emphasizes the message of the film, and ensures a pleasant taste from the documentary. Documentary soundtrack, in a sense, is the key element that determines the quality of the film and is one of the principal materials that bring out the documentary.*

**Keywords:** *Documentary film, music, approach, effect, role*

### Giriş

Sahne sanatlarının kökeni büyük ölçüde Antik Yunan'a dayanmaktadır. Antik Yunan'daki çeşitli anlatılar, özellikle tanrılar için yapılan şenliklerdeki gösteriler evrilerek modern çağlara kadar gelmiştir (Hartmann, 2015: 707). Antik çağlardan bu yana hemen hemen tüm sahne sanatlarında ve modern çağda elektronik ortamda müzik, anlatıların temel unsurlarından biri olmuştur. Müzik, tek başına bir anlatım aracı olmanın yanında, diğer anlatılara katkıda bulunan, anlatıyı tamamlayan veya anlatının diğer öğeleri kadar anlatım sağlayan unsur olmuştur (Meyer, 2016: 21). Kendine özgü bir anlatım biçimi olan belgesel filmde müzik de kendine özgü bir nitelik taşımaktadır.

Antik Yunan'da müzik ve drama birbirine çok yakın bir ilişki içinde olmuştur. Aynı ilişki, yüzyıllar sonra perdede devinen görüntülerle ona eşlik eden müzik arasında da sürmüştür. Sinemaya sesin gelişimiyle de müziğin işlevi değişmiştir. Müzik, bilindiği gibi insanın duygusal sisteminde çok şeyi harekete geçiren, çok şeyin başlangıcı olan bir etkidir. İnsanların çoğu, bir müzik parçasıyla ağlamakta ya da neşelenmekte, bir şarkıyla âşık olmakta, anıların çoğunu belleklerine ezgiler eşliğinde depolamaktadır. Müziğin görsel çağrışım yapması

da bir tür içsel sinemadır. Müzik, aslında 'müzikal' türün dışında da sinemaya oldukça yaklaşmıştır (Toker, 2003: 97).

Sinemanın da müziğin de çağın koşullarına uyarlanarak geliştiği yıllarda müzik artık, sahne gösterilerinin, pek çok modern sanatın, sinemanın ve medyanın temel unsurlarından biri olmuştur.

Sinemada senaryoda yer alan repliklerin ve efektlerin yanı sıra, filmi oluşturan temel öğelerden biri olan müzik, filmin ritminin ve duygusal etkisinin oluşmasında da başrol oynamaktadır. Yönetmen, müziği kullanarak filmin ritmini belirlemekte ve filmin izleyicideki etkisini oluşturmak için de müziği kullanmaktadır (Jaszoltowski & Riethmüller, 2018: 16). Bu bağlamda müzik, tüm film türlerinde olduğu gibi belgesel filmde de başlıca yapım araçlarından biri olmaktadır.

Kurmaca filmlerle birçok ortak paydayı taşımalarına rağmen, belgesel filmlerin ses tasarımlarında farklı ve değişken geçerliliği olan estetik kurallar vardır. Bu nedenledir ki belgesel filmlerde ses evreni stratejisi, kurmaca filmlere göre belirli farklılıklar taşır. Tüm film türlerinde olduğu gibi belgesel filmlerde de ses tasarımı, anlatılan konu ve görüntüler-le tutarlı bir ses kuşağı yaratma sanatıdır. Bir filmin tarzına, formatına ve hikâyenin ilerlemesine yardımcı olan, yaratıcı nitelikler taşıyan seslerin oluşturulması üzerinden, ses tasarımı, doğru zamanda, doğru yerde, doğru sesi filme yerleştirme sanatı şeklinde de tanımlayabilmek mümkündür (Sözen, 2017: 21).

Belgesel filmin dizgesel bir disipline dönüşmesiyle yapım öğeleri arasına katılan ses ve sesin melodiyle düzenlenmiş biçimi olan müzik, belgeselde ana fikri ve yaklaşımı belirleyen bir başat unsur olarak benimsenmiştir.

Filmsel ses, görme olgusundan daha belirsiz bir nitelik taşıdığı için sahnedeki eylem(ler)in ritmine seyircinin de sürüklenme/katılma olasılığını katlayarak arttırmaktadır. Ses filmin sürükleyici dinamiğidir (Heinze, 2019: 32).

Belgesel film müziği, doğrudan filmin iletişiyle ilgilidir. Yönetmen, filmin metni ve bir anlatım aracı olan görüntüler kadar müzikle de iletişini aktarmaktadır. Belgesel filmin müziği, bir yaklaşım, mantık ve ideolojidir (Hißnauer, 2010: 23). Bir anlamda, belgesel filmin ortaya çıkış tanımlamasıdır.

Belgesel film müziği, filmin nesnel gerçeklikle olduğunu estetik biçimde vurgulayan bir unsurdur. Belgesel filmin gerçekçi yaklaşımını, kurgusal filmin hayalci yaklaşımından ayıran öğedir (Jaksch, 2011: 78). Bu bağlamda, film müziklerinde gerçekçi müzik hayalci müzik ayrımı da ortaya çıkmaktadır.

### **Belgesel Filmin Niteliği**

Belgesel film, yapım süreci en uzun ve en zor film türlerindedir ve John Grierson'a göre yaşanmış gerçekleri yeniden yaratan filmidir (Aitken, 2013: 134).

Belgesel film, bilgi, belge, teknik ve estetiği bir araya getiren tür olmanın yanında, belgelenebilen bir konuyu, bütün ayrıntılarıyla, belgelerle ortaya koyan filmidir. Belgesel filmde, en uzun süren dönem araştırma aşamasıdır. Araştırma aşaması, konuyla ilgili bütün verilerin toplanıp değerlendirildiği süreçtir (Böder &

Pfaf, 2019: 139). Araştırma aşamasında konuyla ilgili tüm belgelere ulaşılması temel amaçtır.

Belgesel film, ekibinde mutlaka uzman ve danışman bulunma zorunluluğu olan türdür. Görüş alınmadan yapılan bir film, ancak bir magazin olmaktadır. Bu nedenle belgesel, mutlaka konuya hâkim, her ayrıntıyı bilen bir uzmanla çalışılan film türüdür. Salt gerçekçi olması nedeniyle belgesel filmde eğlence unsuru bulunmamaktadır (Remter, 2017: 341). Ancak belgesel filmin önemli bir özelliği, görsel estetiğin birincil olarak gözetilmesidir.

Belgesel filmin temel materyalini belgeler ve canlı tanıklar oluşturmaktadır. Ancak belgesel, belge ve gerçeklerden daha fazlasıdır. Belgesel film donanımı içinde, sanatsal görüntüler çekebilen objektif ve ışık bulunmaktadır (Odin, 2002: 53). Her ne kadar belgeselin başlıca malzemesini belgeler oluştursa da sanatsal yan da belgeler kadar değerlidir.

Çekim izinleri belgesel filmin sıkıntılı süreçlerinden biri olmasına rağmen belgesel film sürecinin mutlak aşamalarındandır. Çekimlerden önce çekim yapılacak mekânlarda da mutlaka keşif yapılmaktadır.

Belgesel filmde de bir çekim metni olmadan çekime çıkılmamaktadır. Yönetmene yol gösteren bir metin belgeselin de yola çıkış adımıdır. Narasyon (öyküleme) ise, belgesel filmde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Belgeselin konusu bir dış ses veya filmde görünen bir kişi tarafından anlatılmaktadır (Hickethier, 2012: 108). Anlatıcı bazen ünlü bir kişi olurken bazen de konun içinden doğal bir kişi olmaktadır.

Belgesel film metni şiirsel olabilir, ancak ağır sanatsal veya felsefi olması sıkça görülmemektedir. Filmin herhangi bir yerinde de mutlaka kaynaklara yer verilmektedir. Kaynaklardaki bilgilerin metne aktarılmasıyla çekimler başlamaktadır. Metin, çekimler sırasında, mevcut koşullara göre esnetilebilmektedir. Gerçekler sürekli değişmektedir çünkü (Marks, 2020). Belgesel konusuyla ilgili her yeni gelişme de olanaklar ölçüsünde belgesele yansımaktadır.

Belgesel filmde, doğal sesler kadar müzik de tamamlayıcı ve konuyu güçlendirici, yönetmenin yaklaşımlarını vurgulayıcı bir öğedir.

### **Belgesel Film Müziği**

Dünya sinema ve televizyon tarihinde bazı yapımlar müziğiyle akıllarda kalmakta ve müziğiyle anımsanmaktadır. İzleyicilerin Kaptan Cousteau olarak tanıdığı Jacques-Yves Cousteau'nun Calypso adlı gemiyle okyanusları ve denizleri dolaşarak çektiği su altı belgeselleri, fonda yer alan ve okyanusları ve deniz altı yaşamını çağrıştıran müzikle anımsanmaktadır. Cousteau'nun denizlerdeki keşiflerinde çekilen Sessiz Dünya (Monde du Silence, 1956) adlı belgesel film için bestelenen özel müzik, filmdeki gizemli görüntülerin etkisini, keşifler kadar arttırmıştır (Crylen, 2018: 21). Deniz altında kendi ritminde yüzen canlılar ve onların sessiz dünyası, varlıkların ritmiyle örtüşen bir müzikle filmde yerini bulmuştur.

Sinemanın daha ilk yıllarında ortaya çıkan film müziği, dünya belgesel tarihinin ilk filmi olarak kabul edilen filmde de kendini göstermiştir. Belgesel filmlerde müziğin ne denli önemli oluşuna bir örnek olarak yönetmen R. J. Flaherty'in Kuzeyli Nanook (Nanook of the North, 1922) adlı filmi verilmekte, filmin ilgi çekici, gizemli, heyecan verici görüntülerinin anlatımı kendine özgü müzikle güçlenmiştir (Lampe, 2005: 11). 20. Yüzyılın başlarında çekilen ilk belgesel, müzikle birlikte kendini yüzyıl sonrasına taşımış ve ilk günden daha fazla etkiyle insanlara seslenmiştir.

İzleyicilerin belleklerinden hiç çıkmayan ve on yıllar sonra hala fon müziği olarak kullanılan İpek Yolu (Silk Road, 1980) belgeselinin müziği de başarılı belgesel müziği örneklerindedir. Kitaro'nun Japon melodileriyle bestelediği Silk Road (1980), çekimleri ve gösterimi de on yıllar süren İpek Yolu belgeselinin kimliğine dönüşmüş müziktir (Coaldrake, 2012). İzleyiciler, on yıllar sonra bile Kitaro'nun İpek yolu adlı enstrümantal müziğini duyduğunda, belgeselin etkileyici görüntüleri akla gelmekte ve uzak coğrafyaların çekiciliği anımsanmaktadır.

Belgesel sinema tarihinde sözün/konuşmaların hiç kullanılmadığı aykırı örnekler de vardır. Sözelimi, Godfrey Reggio'nun Koyaanisqatsi (1982) ve Powaqqatsi (1988) adlı filmlerinde hiçbir sözel unsura yer verilmemiştir. Bu filmler belgesel/deneyisel tarz olarak değerlendirilebilir. Koyaanisqatsi (1982) seksen yedi dakikalık (feature filmlerle aynı uzunlukta) bir filmidir ve belli bir konusu yoktur. Bakir doğa görüntüleriyle başlayan film, Batı kültürünün ürettiği modern kent yaşamına dair imgelerle devam eder. Kent yaşamının getirdiği hızlanmalar ya da kent yaşamın getirdiği zorunlu yavaşlamalara paralel olarak kamera da yer yer hızlı, yer yer de yavaş çekimlerle anlatıyı oluşturmaktadır (Sözen, 2017: 30). Ömer Lütfi Akad da Dört Mevsim İstanbul (1990) adlı belgesel filminde hiç söz kullanmamış, konuyu müzikle anlatmıştır.

Ertuğrul Karslıoğlu'nun 1988 yılında çektiği Suyla Gelen Kültür ve 1991 yılında çektiği Fırat'ın Türküsü adlı belgeseller de konularından ve görüntülerinden çok, müzikleriyle belleklerde kalan yapımlardır. Türkiye'de belgesel filmin ustalarından sayılan Suha Arın'ın 1976 yılında çektiği Safranbolu'da Zaman adlı belgeselde, eski Safranbolu evlerinin görüntüleriyle bütünleşen duygusal müzik filmin ana unsurlarından biri olarak kullanılmıştır. Yine Suha Arın'ın 1979 yılında çektiği Tahtacı Fatma belgeselinde de, görüntülerle senkronize olarak kullanılan dramatik müzik filme büyük değer katmıştır (Özgen, 2020: 183). Pastoral sekanslarda pastoral müzik, dramatik sekanslarda dramatik müzik, aksiyon içeren planlarda hareketli müzik, belgeselin yapısını tamamlamakta ve güçlendirmektedir.

### **Belgeselde Müziğin Rolü**

Müzik, her bir notası, ölçüsü, satırı, nota dizisi ve ezgileriyle bir gerçeğin anlatım aracıdır. Filmlerde kullanılan müzik de filmin de bir iletişim ve anlatım aracı olması nedeniyle anlatım içinde anlatımdır. Ancak asıl anlatımı mutlaka savunan, güçlendiren, güzelleştiren bir yanı da vardır (Figl, 2019: 153). Belgeselde müzik, öncelikle ritmi belirleyen unsurdur. Filmdeki belirli aralıklarla yinelemeler müzikle belirtilmekte ve müzikle vurgulanmaktadır (Santi & Berner, 2021: 149). Müziğin,

doğası gereği ritme dayalı ezgilerden oluşması, filmin ritmini belirlemesini de sağlamaktadır.

Yönetmenin, çektiği görüntüler karşısındaki duygu ve düşüncelerini en doğru yansıtan araç yine müziktir. Yönetmenin bir sekasta hüzünlenecek çektiği planları hüzünle anlatmayı, bir başka sekasta kızarak çektiği planları kızgınlık duygusuyla izleyiciye aktarabilen en elverişli araç yine müziktir (Rodman, 2021: 411). Yönetmenin izleyiciye aktarmak istediği duygunun, mantığın, yaklaşımın birincil aracı da müziktir. Film yapımında müzik, çoğu zaman sözlerden, görüntülerden daha etkili bir öğedir. Müziğin insan psikolojisini kavrayan etkisi, onu güçlü bir etki aracı yapmaktadır (Allan, 2021: 734). Yönetmen, film mantığını da müziğe yükleyerek, filmin sistematüğını müzikle ortaya koymaya çalışmaktadır.

Belgesel film belgelerden ve gerçeklerden oluşmasına rağmen izleyiciyi etkilemek için filmde oluşturulan mistik ve fantastik atmosfer yine müzikle sağlanmaktadır. Müzik, kurgusal filmlerde olduğu gibi, belgesel filmlerde de mistik ve fantastik etkiler oluşturmaktadır (Way & McKerrell, 2017: 699). Her belgesel film, gerçekleri ortaya koyması nedeniyle, eleştirel özellikler de içermektedir. Belgeselin eleştirel yanı yine müzikle ortaya çıkmakta; öyle ki, protesto eylemi bile müzikle gerçekleşebilmektedir (Zimmermann, 2015: 76). Yönetmenin belgesel için seçtiği müzik, tüm etkilerinin yanı sıra yaratıcılığın da yansımasıdır. Belgeselin içeriğindeki çekici anlatım, yaratıcı etkiler belgeselin müziğiyle güçlenmektedir (Miller, 2019: 350). Belgesel müziği, görüntülerden söyleşilere kadar filmin tüm parçalarını güçlendiren bir etkiye sahiptir.

Görüntülere eşlik etmenin yanında, belgesel müziği, filmdeki ses dengesini kurmaktadır. Anlatım, doğal sesler, söyleşiler gibi değişik seslerin bulunduğu belgeselde müzik, tekdüze konuşmaların veya sürekli doğal seslerin yahut aynı sesle anlatımın arasında, farklı bir renk olarak ses dengesinin oluşmasına yardımcı olmaktadır (Kara & Thain, 2015: 173). Bazı yönetmenler içinde, müzik tam anlamıyla bir kafa karıştırma aracıdır. Özellikle izleyicinin zihninde soru işaretleri bırakmak isteyen, filmin öyküsünde sıklıkla metafor kullanan yönetmenler, farklı bir anlatım yolu olarak müziği kullanmaktadır (Golub & Jarzebowski, 2017: 212). Her türlü etkiyi yaratabilen müzik, ters etkiler veya felsefi anlatımlar yahut metafor söz konusu olduğunda da etkileyici biçimde izleyiciye ulaşan belgesel unsurdur.

Belgesel müziği, doğrudan duyguları yönlendiren bir etki yapmaktadır. Her bir melodi, insandaki bir başka duyguyu dürterek harekete geçirmekte, duyguları coşturmaktadır (Badstübner-Kizik, 2012: 58). Müziğin belgeselde belgeleri dramaya dönüştüren bir rolü de bulunmaktadır. Bu dramaturjik rol, müziğe ayrı bir işlev yüklemekte, belgelerden oluşan belgesel filmde bir drama etkisi oluşmasına neden olmaktadır (Rabenalt, 2010: 121). Müzikle, bir film türünün bir başka türe dönüştüğü görülmektedir.

Müzik, belgeselin akışını belirleyen temel unsurdur. Filmin başlangıcından sonuna kadar öyküye müzik eşlik etmekte ve filmde vurgulanmak istenenler için müziğe başvurulmaktadır. Bunların yanı sıra müzik, filmdeki sekansların ayrımı ve tek



tek anlaşılması için de bir araç olarak kullanılmaktadır (Herget, 2019: 33). Müzik, belgesel filmin matematiğini belirlerken, yönetmenin de en büyük yardımcısı olarak yaşamsal bir rol üstlenmektedir.

### Sonuç

Müzik, sinemanın ortaya çıkışından bu yana, bir biçimde filmlere eşlik eden anlatım aracıdır. Sinemanın ilk dönemlerinde sesin olmaması, filmi müzikle birlikte izleyiciye aktarma fikrini doğurmuştur. Gelişen teknoloji ve değişen yaklaşımlarla birlikte müzik, zamanla filmlerin ana öğelerinden biri olmuştur. Kurgusal filmlerde olduğu gibi, belgesellerde de müzik özenle ve önemle kullanılmıştır.

İlk belgesellerden başlayarak bazen anlatımı güçlendirmek, bazen tümüyle fon oluşturmak, bazen belgeselde yer alan öykü gerçekliğini vurgulamak, bazen de metafor oluşturmak için müzik kullanılmıştır. Belgesel müziği, en çok yönetmenin yaklaşımını, mantığını, iletilerini ortaya koymak rolünü üstlenmiştir. Bu nedenle belgesel yönetmenleri, öyküden, görüntülerden, sekanslardan çok müzik üzerinde çalışmıştır.

Müziğin anlatımsal ve vurgulayıcı gücü, ancak özellikle ritmi belirleyici etkisi onu belgesellerin başlıca unsuru yapmıştır. Temelinde ritim olan müzik, belgeselin ritmini de belirlemenin yanında, sekansların ayırımını vurgulayarak izleyicinin konuyu daha kolay kavramasını sağlamaktadır.

Sonuçta, müzik ilk filmlerden bu yana film yapımının başlıca unsurlarından biri olarak kullanılırken, belgesel yapımlarında belgesele yön veren, belgeselin akışını belirleyen, belgeselin öyküsünü vurgulayan, belgeselin sanatsal yanını belirleyen bir rol üstlenmektedir. Müzik belgeselde, yönetmenin anlatımında ve yaklaşımlarında da en büyük rolü oynarken, belgeselin mantığının ortaya konmasında da temel araç rolünü oynamaktadır.

### Kaynakça

Aitken, I. (2013). John Grierson and the documentary film movement. İçinde B. Winston (Ed.), *The documentary film book* (ss. 129-137), British Film Institute.

Allan, D. (2021). Commercial sound: a review the effects of popular music in radio and television advertising. İçinde J. Deaville, S. Tan ve R. Rodman (Edl.), *The Oxford handbook of music and advertising* (ss. 722-740), Oxford University Press.

Badstübner-Kizik, C. (2012). Film + musik = filmmusik? zum potential einer medienkombination im fremdsprachenunterricht. *Jahrgang, 17*, 44-70.

Böder, T., ve Pfaf, N. (2019). Zum zusammenspiel von dokumentarischer text- und bildinterpretation am beispiel der analyse von schriftbildern. İçinde O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer ve A. Schondelmayer (Edl.), *Dokumentarische methode: triangulation und blinde flecken* (ss. 135-152), Verlag Barbara Budrich, 135-152.

Coaldrake, K. (2012). New age music and japanese tradition. *The Asia Pasific Journal of Research into Contemporary Music and Popular Culture, 13*, 49-68.

Crylen, J. (2018). Living in a world without sun:jacques cousteau, homoaquaticus, and the dream of dwelling undersea. *Journal of Cinema and Media Studies*, 58, 1-23.

Figl, A. (2019). Dokumentarischer film als interaktive erzählung: die webdoku: interdisziplinäre betrachtungen und ansätze. İçinde C. Heinze, A. Schlegelmilch (Edl.), *Der dokumentarische film und die wissenschaften* (ss. 145-157), Springer Fachmedien Wiesbaden.

Golub, P., ve Jarzebowski, K. (2017). Mychael danna: music as metaphor. İçinde L. Coleman ve J. Tillman (Edl.), *Contemporary film music: investigating cinema narratives and composition* (ss. 195-220), Palgrave McMillan.

Hartmann, B. (2015). Griechisch-römische antike archaisches und klassisches griechenland. İçinde U. Rautenberg ve U. Schneider (Edl.), *Lesen ein interdisziplinäres handbuch* (ss. 707-718), Walter de Gruyter GmbH.

Heinze, C. (2019). Siegfried Kracauer und der dokumentarische film: interdisziplinäre betrachtungen und ansätze. İçinde A. Schlegelmilch (Edl.), *der dokumentarische film und die wissenschaften* (ss. 7-57), Springer.

Herget, A. K. (2019). On music's potential to convey meaning in film: a systematic review of empirical evidence. *Psychology of Music*, 49, 21-49.

Hickethier, K. (2012). Zur analyse des narrativen. İçinde K. Hickethier (Ed.), *Film und fernsehanalyse* (ss. 105-160), J.B. Metzler.

Hißnauer, C. (2010). Möglichkeitsspielräume fiktion als dokumentarische methode anmerkungen zur semio-pragmatik fiktiver dokumentationen. *MEDIENwissenschaft*, 1, 17-28.

Jaksch, D. (2011). *9/11 fiktive realität: authentizität und manipulation im dokumentarischen film*. Diplomica Verlag GmbH.

Jaszoltowski, S., ve Riethmüller, A. (2018). Musik im film. İçinde H. Schramm Ed.), *Handbuch musik und medien* (ss. 1-28), Berlin.

Kara, S., ve Thain, A. (2015). Sonic ethnographies leviathan and new materialisms in documentary. İçinde H. Rogers (Ed.), *Music and sound in documentary film* (ss. 166-179), Routledge.

Lampe, G. (2005). A new look at rober a new look at robert j. flaherty j. flaherty's documentars documentary art. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 7, 1-14.

Marks, G. (2020). Free scripts: oscar-drehbücher 2019/ 2020 zum legalen. <https://digitaleleinwand.de/2020/01/05/free-scripts-oscar-drehbuecher-2019-2020-zum-legalen-pdf-download/> (06.05.2021).

Meyer, C. (2016). Musik im geographieunterricht - bedeutung für kultur, mensch und raum. diercke geographie und musik. İçinde C. Meyer (Ed.), *Zugänge zu mensch, kultur und raum* (ss. 5-12), Westermann Verlag.

Miller, A. I. (2019). *The artist in the machine: the world of ai-powered creativity*. The MIT Press.

Odin, R. (2002). Kunst und ästhetik bei film und fernsehen elemente zu einem semio-pragmatischen ansatz. *Semio-Pragmatik, Kunst, Ästhetik, 11*, 42-57.

Özgen, K. (2020). Suha Arın filmografyasında aykırı bir belgesel Tahtacı Fatma (1979): sinematografik analiz. *Etkileşim, 5*, 170-185.

Rabenalt, R. (2010). Filmmusik im dokumentarfilm – die gestaltung von wirkmomenten im spannungsfeld dokumentarischer und fiktionaler erzählformen durch musik. *Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung, 6*, 101-123.

Remter, M. (2017). *Die erfahrung des unsichtbaren evokation im dokumentarfilm*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.

Rodman, R. (2021). The persistence of memory: structural functions of music in commercial jingles. İçinde J. Deaville, S. Tan ve Ron Rodman (Ed.), *The Oxford handbook of music and advertising* (ss. 414-435), Oxford University Press.

Santi, M., ve Berner, E. (2021). *Music - media - history: re-thinking musicology in an age of digital media*. Transcript Verlag.

Sözen, M. F. (2017). Anlatımsal bir öge olarak belgesel sinemada ses tasarımı: tanımlar, örnekler, çözümlmeler. *Journal of Academic Social Sciences, 42*, 20-46.

Toker, O. (2003). Film müziği hakkında. *Sanat Dergisi, 4*, 85-100.

Way, L. C. S., ve McKerrell, S. (2017). *Music as multimodal discourse semiotics, power and protest*. Bloomsbury Publication.

Zimmermann, L. J. (2015). *Citizen journalism footage im dokumentarfilm. demokratiefördernde potenziale dokumentarfilmischer hybride*. Diplomice Verlag GmbH.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Cinema has started its historical journey in silence. It appeals to only one sense in the early periods. This situation has led to new searches in a short time. It didn't take long before it started appealing to a second sense, namely the hearing. For this reason, the films were presented to the audience with music. In this context, the use of music in cinema is even older than voiceover and dubbing. The soundtrack emerges as one of the main production elements and means of expression in all genres of cinema. Soundtracks have a structure that increases the emotional effect, completes the narration, and connects the audience to the film more. Therefore, producers and directors attach importance to music as much as the other elements that make up the film. Of course, in both fictional films and documentary movies, music is used for different effects and purposes. This study examines the characteristics of the music used in documentary films and is important in terms of

discussing the effect of music on the film and its role in the film. The topics covered by the documentary film may differ. However, in every documentary film, music strengthens the way the subject is handled, conveys the director's approach to the audience, reveals the logic of the film and ensures that the messages are delivered to the audience in the desired way. In this study, it is aimed to reveal the role of the use of music in documentary films by examining examples of different films. Music, which is as important as script and shooting techniques, reveals the approach of the director while determining the rhythm in documentary films, emphasizes the message of the film and completes the emotional and aesthetic side of the documentary based on reality and realism. So much so that the documentary soundtrack is the key element that reveals the nature of the film and is one of the principal materials of the documentary.

#### **Method**

In the study, the literature formed about the use of music in documentary film will be discussed in the form of a literature summary. Then, in the context of the subject of the study, sample documentary films will be examined cinematographically and will be handled with the method of narrative analysis. The use of music in the discussed films will be made clear in terms of roles, approaches and effects. In this context, the films discussed in the study are as follows: *Monde du Silence* (Jacques-Yves Cousteau, 1956), *Nanook of the North* (R. J. Flaherty, 1922), *Silk Road* (Kitaro, 1980), *Koyaanisqatsi* (Godfrey Reggio, 1982), *Powaqqatsi* (Godfrey Reggio, 1988), *Dört Mevsim İstanbul* (Ömer Lütfi Akad, 1990), *Suyla Gelen Kültür* (Ertuğrul Karslıoğlu, 1988), *Fırat'ın Türküsü* (Ertuğrul Karslıoğlu, 1991), *Zaman* (Suha Arın, 1976), *Tahtacı Fatma* (Suha Arın, 1979).

#### **Result and Discussion**

Music is a means of expression that has been used since the early years of cinema. In these years, the lack of technology for the use of sound in film has created an environment for film producers and directors to use music. In the process that followed and continues today, it is seen that music is used as one of the main elements of films in the cinematographic and narrative context. This is the case not only in fictional films but also in documentary films.

Since the first documentary examples in the history of cinema, there have been some examples in which music is used sometimes to strengthen the narrative, sometimes to create a background music that spreads throughout the documentary, sometimes to emphasize the reality of the events in the documentary, and sometimes to create a metaphor. Among the most important roles of music, goals such as reflecting the approach, logic and messages of the director in a clear and emphasizing manner emerge. This is why documentary directors focus on music as much as on stories, images, and sequences.

The narrative and emphasis power of music, but more than anything else, its rhythm-defining effect makes it the main element of documentary films. While the

music shaped on rhythm in the basic context determines the rhythm of the documentary, on the other hand, it makes the distinction of the sequences clear, thus enabling the audience to grasp the subject more easily.

As a result, while music has been used as one of the main elements of filmmaking since the early years of cinema, it also appears as an element that guides the documentary in documentary production, determines its flow, emphasizes the story handled in the documentary, and reveals the artistic side of the documentary. While music has an important place in the narration and approach of the director in the documentary, it also functions as a basic tool in presenting the logic of the documentary to the audience.

## BESTENİN ANLAM DÜNYASI: YARATMA, HATIRLAMA, BULMA VE KEŞFETME EKSENİNDE MÜZİK ÜRETİMİ

**Mustafa AVCI**

Altınbaş Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü

mavciefendi@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-5802-8036

**Makale Geliş Tarihi:** 26.06.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 04.10.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Avcı, M. (2021). Bestenin Anlam Dünyası: Yaratma, Hatırlama, Bulma ve Keşfetme Ekseninde Müzik Üretimi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 54-78.

### Öz

*Türkçe'ye Farsça'dan geçen beste kelimesi zaman içinde klasik Türk müziği geleneğinde yeni müzik eseri meydana getirmek anlamına gelecek şekilde kullanılmaya başlamış ve bu kelime zaman içerisinde bütün müzik türlerinde kullanılacak şekilde yaygınlık kazanmıştır. Bu makalenin amacı beste kavramının anlam dünyasının, herhangi bir hiyerarşik sıralama yapılmadan, analiz edilmesidir. Bu analiz için başta klasik Türk müziği ve Türk halk müziği olmak üzere Anadolu müziklerinde beste yapma edimini karşılayan kelimeler tespit edilmiştir. Bu sayede beste kavramı en geniş kapsamı itibarıyla kendisine yöneltilen dört temel soruyla analitik olarak tasnif edilmiştir. Yöntem olarak, bestelenmiş bir müzik eserinin ortaya çıkış şekline dair soracağımız bazı temel sorular, beste kavramının, kültürel açıdan anlaşılması yönünde imkanlar sağlayacaktır. Besteye dair sorulabilecek ilk soru bestenin bir yaratı mı, buluntu mu, hatırlayış mı ya da keşif mi olduğudur. İkinci soru, besteyi kaç kişinin yaptığıdır. Üçüncü soru, bestenin önceki bestelere ne kadar benzediği sorusudur. Dördüncü soru ise bestenin gerçek bestecisinin kim olduğu sorusudur. Bu makalede beste kavramı üzerinden temel olarak bu dört soruya cevap aranmış ve sonuç olarak beste kavramına yaklaşımda analitik bir çerçeve oluşturulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Beste, kompozisyon, etnomüzikoloji, müzikoloji, müzik

## THE CONCEPT OF BESTE: COMPOSING IN THE CONTEXT OF CREATION, REMEMBERING, FINDING AND DISCOVERING

### Abstract

*The term beste, was borrowed from Persian and has acquired the meaning to create new musical works (i.e., composing) in the Ottoman-Turkish music tradition. Over time, beste has gained widespread use in almost all music genres in Turkey. The aim of this article is to analyze the concept of composition from an*

Mustafa Avcı

*ethnomusicological perspective, without resorting to hierarchies. The scope of this article includes terms that are used to define the act of composing (and compositions) in the musics of Turkey, primarily in Turkish Folk and Classical Music. In order to classify and analyze compositions, four methodological questions regarding the nature of the compositions were asked and then answered according to historical and ethnographic data. The first one of these questions is whether the composition is a creation, a finding, a remembrance/recollection, or a discovery. The second question is regarding the number of musicians involved in the process of composing. The third question is how similar the composition is compared to previous compositions. The fourth question is who the real composer of the composition is. As a result of posing these four questions to the concept of composition, an analytical framework was created in the study of compositions.*

**Keywords:** *Composition, ethnomusicology, Turkey, music, musicology*

### Giriş

Beste kelimesi, Farsça'dan Türkçe'ye geçmiş ve etimolojik olarak bağlamak, kapatmak gibi anlamlara gelen bir kelimedir. Farsça'da kompozisyon ve kompoze etmek anlamlarına gelmez, bu anlamlarını Türkçe'de kazanmıştır (Ayverdi, 2011a). Klasik Türk müziği (KTM) geleneğinde başlı başına bir form ismi de olan beste kelimesi bir yandan da İngilizce *composition* kelimesinin kapsadığı anlamları kapsayacak şekilde değişmiş ve yaygın bir kullanıma kavuşmuştur. Tarihsel olarak halk müziğinde kullanılmadığı düşünülse de<sup>1</sup> günümüzde hemen neredeyse bütün müziklerde ve bağlamlarda kullanılır<sup>2</sup>. Hem tarihsel hem de coğrafi olarak en geniş anlamda müzik dünyamıza bakıldığında (Anadolu, Türkiye, Osmanlı, Türkçe konuşan vb.) beste kelimesinin geldiği anlamların da farklılaştığını görürüz. Bu durum bize beste kavramının anlam dünyasının çoğulluğunu ve dolayısıyla da genişliğini gösterir. Bu makalede, beste kelimesinin geldiği farklı anlamlar, herhangi bir hiyerarşik sıralama yapılmadan değerlendirilecektir.

Etnomüzikolojik olarak beste kavramının ifade ettiği anlamların tespit ve analiz edilmesi müziğin ve dolayısıyla da müzik(li) dünyamızın en temel kaynağının kavramsal haritasını çıkarmak açısından oldukça önemlidir. Tespit edebildiğimiz

---

<sup>1</sup> Halk müziğinde kullanılan terminoloji üzerine en kapsamlı çalışmalardan birini yapmış Melih Duygulu'ya göre, beste kelimesinin Anadolu'daki kullanımının elli-altmış yıllık tarihi vardır (Duygulu, 2014a: 81).

<sup>2</sup> Şarkı ya da benzeri küçük formlarda müzik bestelemeyi küçümseyenler ve beste kelimesini hiyerarşik olarak yukarıda gördükleri Batı Müziği'ndeki çok sesli müziğe layık görenler de mevcuttur: Örneğin bestecilik kavramıyla ilgili olarak bir Ekşi Sözlük kullanıcısı şöyle yazmıştır: "günümüzde şarkı yazarlığı ile karıştırılan kavram "bach bestecidir. sezen aksu şarkı yazarıdır" (<https://eksisozluk.com/entry/1068885>). Bu bakış açısı "müzik" adının dahi "Klasik Batı müziği" adına gasp edilmiş olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu öz-oryantalist bakış açısına göre aslında bir Türk müziği terimi olan beste kelimesi, Türk müziğine yakıştırılmamakta ve çok görülmektedir.

kadarıyla, İngilizce etnomüzikoloji literatüründe yalnızca beste kavramına ve bu kavramının kültürel tarihine odaklanan çalışmalar oldukça azdır. Türkçe etnomüzikoloji literatüründe ise bu konu henüz hiç çalışılmamıştır. Beste'nin kültürel tarihiyle ve algılanışıyla ilgili öncü sayılacak çalışmalar etnomüzikolog Steve Blum'ın *Grove Music Dictionary* için yazdığı "*Composition*" ve etnomüzikolog Bruno Nettl'in *The Study of Ethnomusicology* kitabında yer alan "*Inspiration and Perspiration: The Creative Process*" başlıklı yazılarıdır. Bu makalede, müzik teorisinin teknik detaylarına hemen hiç girmeden, bestenin sosyal ve kültürel tarihine odaklanılmakta ve bu noktada bestenin, yani sosyal ve müzikal olarak yaratı/buluş/keşif/icat kabul edilen ezgiler üretmenin anlam dünyası tahlil edilecektir. Etnomüzikoloji açısından, beste yapmanın kültürel anlamları ve kültürel bağlamdaki yerini anlamak önemlidir. Bu açıdan etnomüzikologlar diğer müzikal ürünler gibi bestenin de "kültüre özgü bilişsel çerçeve ve anlayış içerisinden" ne tür anlamlara geldiğini kavramaya çalışır (Nettl, 2005: 28).

Nettl'in (2005) belirttiği üzere "[h]er türden bestecilik, doğaçlama ve icra, müzikal yaratıcılık açısından ortak bazı anlamlar taşıyabilirler, fakat farklı toplumların müzikal yaratılarla ilgili bakış açıları farklıdır" (Nettl, 2005: 31). Dolayısıyla her kültürün yaratım kavramları arasında çeşitli farklılıklar olduğu gibi bu makalede bahsi geçen klasik Türk müziği (KTM), Türk halk müziği (THM), pop müzik vb. gibi müzik türleri arasında, bu kavramların algılanışı açısından çeşitli farklılıklar mevcuttur<sup>3</sup>. Etnomüzikoloji, bir yandan besteleri müzik teorisi açısından incelemiş olsa da (yani notaların ya da müzikal seslerin hangi kurallar çerçevesinde bir araya getirildiği vb.), etnomüzikologlar bu türden analizlerin yerine genellikle "farklı toplumların müzik yaratılarını nasıl tasarladıkları ve değerlendirdikleriyle ilgilenir" (Nettl, 2005: 28).

Bu makalede, etnomüzikolojinin müziğe bakış açısından hareketle Türkiye'deki müzik türlerinde beste kavramı incelenecektir. Türkiye'deki farklı müzik kültürlerine bakıldığında, besteciliğin bir müzik eserini yaratmak, icat etmek, keşfetmek, hatırlamak, bulmak, yazmak (müzik yazmak, şarkı yazmak), yapmak (şarkı yapmak), meydana getirmek<sup>4</sup> (= bir araya getirmek<sup>5</sup>), farklı bütünlerden parçaları alıp karıştırarak onları yeniden bir araya getirmek (remiks), çalmak (intihal ya da hırsızlık yapmak)<sup>6</sup> deneyimlerini karşılayan bir sözcük olduğu görülür.

Bestelenmiş bir müzik eserinin ortaya çıkış şekline dair soracağımız bazı temel sorular, beste kavramının, etnomüzikolojik açıdan anlaşılması yönünde bize çeşitli imkanlar sağlar. Besteye dair sorulabilecek ilk soru bestenin bir yaratı mı, buluntu

<sup>3</sup> Bruno Nettl'a göre farklı kültürlerin yenilik algısı için bkz. (Nettl, 2005: 24).

<sup>4</sup> Meydana getirmek sözlükte şu anlamlara gelir: "Olmasını sağlamak, yapmak, oluşturmak" (Ayverdi, 2011c).

<sup>5</sup> Oldukça nadir kullanılan kompoze etmek fiili de bu listeye eklenebilir (Gazimihal, 1961: 132).

<sup>6</sup> Blum, hırsızlık kavramıyla tam olarak neyi kast ettiğini belirtmemiştir. Fakat yazdıklarından hareketle bir çeşit müzik eseri elde etme yönteminden bahsettiği düşünülebilir: "miras kalan, çalışarak, hırsızlık ya da satın alınarak elde edilen" konuyla ilgili daha detaylı bilgi için bkz. (Blum, 2001).



Mustafa Avcı

mu, hatırlayış mı ya da keşif mi olduğudur. İkinci soru, besteyi kaç kişinin yaptığıdır. Üçüncü soru, bestenin önceki bestelere ne kadar benzediği sorusudur. Dördüncü ve son soru ise bestenin gerçek bestecisinin kim olduğu sorusudur. Bu makalede temel olarak bu dört soruya cevap aranacak ve bu sorulara verilecek cevaplar beste kavramını daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

**Beste bir yaratı mı, buluntu mu, hatırlayış mı ya da keşif mi?**

**Yaratmak/İcat etmek:**

*Besteye dair sorulabilecek ilk soru bestenin bir yaratı mı, buluntu mu, hatırlayış mı ya da keşif mi olduğudur. Bu bağlamda bestenin bir “yaratı” olması fikri karşımıza ilk çıkan söylemlerden bir tanesidir. Buna karşın yaratı ifadesi iki boyutta bestecilere “layık” görülen bir terim değildir. Yaratı fikrine ilk karşı çıkış, beste fikrinin bir yaratma iddiası içermesinden dolayı bazı müzisyenler tarafından kullanılmamasıdır. Bu durum kimi müzisyenlerde dini bir tepkiyken, kimilerinde müziğin yüceleştirilmiş doğasına dair bir anlayıştan kaynaklanmaktadır. Bazı tarikatlarda zakirlerin beste kelimesini kullanmaması, beste kelimesinin dini saiklerle reddedilmesine örnek verilebilir. Bu zakirler, besteleme edimini şiirleri nağmelerle örmek anlamında kullandıkları “nağmelendirmek” kelimesiyle ifade etmeyi tercih ederler<sup>7</sup> (Duygulu, 2014i: 334).*

Beste kelimesinin etimolojisine bakıldığında, bağlamak ve kapatmak anlamlarına geldiği görülür. Dolayısıyla beste kelimesi yaratmak anlamını kökeninde barındıran bir kelime değildir. KTM’de beste yapmak anlamında kullanılan terimlerden telif (“alıştırma, birbirine uydurma, artiküle etme, kompoze etme, eser yazma”; “uzlaştırma, uyuşmalarını sağlama, eser yazma, toplayıp kaleme alma” (Ayverdi, 2011’e; Nişanyan, 2015) ve tasnif (“sınıflara ayırma, sınıflandırma, sıralama, kitap tertip etme, kitap yazma” (Ayverdi, 2011d; Nişanyan, 2019) terimlerinde de yine bir yaratma anlamı mevcut değildir.

Beste kelimesine bu anlamın, yaratma anlamı da taşıyan ve beste yapmak anlamında da kullanılan ihtira kelimesinden sirayet etmiş olduğu düşünülebilir<sup>8</sup>. Aynı zamanda bir kelam terimi olan ihtira, “örneği bulunmayan bir nesneyi yaratmak

---

<sup>7</sup> Melih Duygulu *Türk Halk Müziği Sözlüğü*’nde bu zakirlerin hangi tarikatlara yakın ya da mensup olduklarını belirtmemiştir. Erkan Çanakçı’yla yaptığımız kişisel görüşmede, bir grup müteveffa alevi, zakir ve aşığın da bestelemek kelimesini yaratmak ve “kendisine mal etmek” anlamları içerdiği için kullanmayı tercih etmediklerini bunun yerine bir tür doğaçlamayla melodi üretme pratiği olan giydirme kelimesini kullandıklarını belirtmiştir (E. Çanakçı, kişisel iletişim, 26 Ocak 2021).

<sup>8</sup> Yahut müzik üretiminin bir tür yaratma eylemine benzetilmesinden hareketle, bu anlamı taşıyan ihtira kelimesi müzik alanında kullanılmaya başlamış olabilir.

anlamına gelen, ayrıca Tanrı'nın varlığını kanıtlamak için geliştirilen delillerden birinin adıdır<sup>9</sup> (TDV İslam Ansiklopedisi, 2000: 572).

Bu terime ek olarak, sözlükte yaratmak, var etmek, “yeni bir şey bulmak”, “arayıp bulmak”, meydana getirmek, vücuda getirmek gibi anlamlara gelen icat kelimesi de gelenekte kullanılan bir terimdir (Ayverdi, 2011b; Nişanyan, 2017). Örneğin, Kantemiroğlu edvârında “kendine mahsus bir nağme icad eyleye...” şeklinde bir kullanımı mevcuttur (aktaran: Behar, 2017: 95). Kazım Uz'un *Musiki Istılâhatı* sözlüğünde de bestekâr kelimesi beste icat eden kişi olarak tanımlanmıştır: “bestekâr: «Beste îcad edici manasına olub beste tertîb eden ademe denür.»” (Uz, 1964: 13). Burada da “sıraya koyma, sıralama, düzenleme, hazırlama, çeşitli unsurlardan bir bütün meydana getirme” anlamlarına gelen tertib kelimesi ile tasnif arasındaki anlam paralelliği önemlidir. Ayrıca Duygulu'nun belirttiğine göre, Anadolu genelinde yaygın olmasa da “icadi” (icat etmek'ten) kelimesi de bazı âşıklar arasında bir deyişin söz ve müziğinin kendilerine ait olduğunu anlatmak için kullanılmaktadır (Duygulu, 2014g: 247).

Yaratı fikrine ikinci karşı çıkış daha seçici bir karşı çıkıştır. Bu anlayıştaki insanlar yaratı kelimesini kabul eden, fakat bu mertebeyi herkese layık görmeyen bir bakış açısına sahiptir. Bu durum, her müzikal üretimi beste olarak kabul etmeyen, bu payeyi çok sesli müzik bestecilerine layık gören, hegemonik ve öz-oryantalist bir söylemin sonucudur. Batıda farklı kategoriler olarak kabul edilen *songwriter* (şarkı yazarı) ile *composer* (kompozitör/besteci) ayrımının Türkçe'ye aktarılmasının da bu tutarsız bakış açısının oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Yaratıyla ilgili üçüncü bir layık görmeme hali ise “türkü bestelenir mi” tartışmasında görülür. Burada, ideolojik olarak halkçı bir çizgide hareket eden ve soyut bir kavram olarak halkı yüceltirken, somut olarak halkı ve halktan bireyleri küçümseyen bir bakış açısının varlığından bahsedilebilir. Bu anlayış bir yandan bestecisi belli olan türkülerini (bestecisizleştirip) anonimmiş gibi repertuara dahil ederken; bir yandan da bu bestelerin sahibi olan müzisyenleri, bu eserlerin yaratıcısı olamayacaklarını düşünerek, küçümsemiştir (Kaplan, 1991).

Örneğin, *Yoh Yoh* adlı bestesi Esin Afşar tarafından televizyonda ve radyoda okunan ve fakat ismi besteci olarak anılmayan Âşık Kul Ahmet, TRT'deki bu anlayış tarafından nasıl küçük görüldüğünü şu şekilde anlatmıştır: “Bunlardan biri, küçük görerek bana dedi ki; *Yoh Yoh*'u kastederek, “Sizin böyle bir kabiliyetiniz var mı ki güzel söz yazıyorsunuz... Beste yapıyorsunuz?”. Kendisini bir mimara benzeten ve bu türküsünün de diğer eserlerine göre daha basit bir eser olduğunu belirten Kul Ahmet şikayetini şöyle dile getirmiştir:

---

<sup>9</sup> Şemsettin Sami'ye göre düşünce yoluyla yeni bir şeyler meydana getirmek, icat etmek gibi anlamlara gelen ihtira, yoktan var etmek anlamına gelen halk kelimesinden farklıdır. Örneğin, telgrafın ihtira olunması, ya da şiirde başkaları tarafından kullanılmamış yeni tabirler ve sözler kullanmak gibi. (Şemsettin Sami, 2015).

Mustafa Avcı

“Mimar yalnız sizin sandığınız yerde mi yetişir...? Köyden, kasabadan; mimar, mühendis yetişen insan hiç görmediniz mi? Köyden, kasabadan mimar yetişmez mi? Yasak mı? Mimar gibi, ozan da yetişmez mi?”.

TRT’deki ilgililer tarafından bu eserleri eski ozanlardan çalmakla suçlanan Kul Ahmet, sonuçta kendisi gibi etten kemikten insanlar olan eski ozanların beste yapabilmesine inanan TRT’nin, modern çağda yaşayan ozanların beste yapamayacağını düşünmesini mantıksız bulduğunu belirtmiştir (Kaplan, 1991: 62-63).

Bu söylemin bir başka boyutu halk müziği üretiminin bir yaratı olmadığı, bir tür “kolaj, [...] ekleme, uyarlama ve yeniden inşa” (yani bir çeşit remiks gibi) süreçlerinden meydana geldiği görüşüdür. Bu durum *Türk Halk Müziği Sözlüğü* gibi farklı yayınlarda dile getirilmiştir:

“Klasik Türk müziğinde ve Avrupa müziğindeki bestecinin, yaratıcılığını ortaya koyarak yazdığı eserden ve özgün tasarımdan çok, burada doğal bir yönelme ile yapılan “ekleme”, “uyarlama”, “yeniden inşâ etme” ile karşı karşıya olduğumuz muhakkaktır” (Duygulu, 2014a: 81).

Bu tartışmanın benzerleri dünyanın farklı yerlerinde de yaşanmıştır. Örneğin, etnomüzikolog Bruno Nettl, köylülerin bireysel olarak yeni ezgiler icat edebileceğini şüpheli bulan besteci Bela Bartok’a katılmadığını, zira sözlü ve yazılı kültürlerde kompozisyonu farklı türden üretimler olarak görmek için hiçbir sebep bulunmadığını belirtmiştir (Nettl, 2005: 31). Bu noktada belirtilmelidir ki, Bruno Nettl’in da belirttiği üzere, bu yazıda herhangi bir beste hiyerarşisi yapılmamaktadır. Halk müziğinde de diğer müziklerde olduğu gibi farklı yaratıcılık düzeylerinin bulunduğu muhakkaktır. Bazı halk müziği eserleri diğerlerinden daha çok yaratıcılık gerektirirken, bazı halk müziği eserleri daha az yaratıcılık isteyen söz döşeme gibi yöntemlerle üretilmiş olabilmektedir. Ayrıca, kolaj veya remiks yaparak beste üretmekte de başka türden bir yaratıcılık bulunduğu aşikardır. Burada remiksin de bir müzik yaratma metodu olarak küçümsenmemesi gerektiğini belirtmek yerinde olacaktır. Remiks, en temel eser üretme yöntemlerinden birisidir ve bir bütünü oluşturan ya da başka bütünlere alınan kısımların yeniden karıştırılarak bir araya getirilmesidir. *Everything is a remix* adlı belgeselde, remiks “yeni bir şey üretmek için mevcut malzemeleri birleştirmek veya düzenlemek” olarak tanımlanmıştır. Remiks her ne kadar hiphop’un doğuşuyla yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamış olsa da aslında bütün kültürel ürünlerin özünde birer remiks olduğu düşünülebilir (Ferguson, 2016).

Remikse, yani var olan yapıtlardan belirli parçaları karıştırıp yeniden bir araya getirme tekniğine; hemen hemen her müzik türünde (sanat müzikleri de dahil olmak üzere) rastlanılabilmektedir. Özetle, “yaratıcılık” hip hop ya da halk müzikleri gibi remiks kültürünün daha yaygın olduğu müziklerde de fazlasıyla bulunan bir mefhumdur.

### **Hatırlamak**

Erkan Oğur, müzikte yaratma fikrine karşı çıkan müzisyenlerden birisidir. Oğur'a göre müzik eserleri zaten önceden yaratılmıştır ve müzisyen bunları sadece hatırlayabilir<sup>10</sup> ya da keşfedebilir. Bu durumun sadece türkülerle değil cazla ve hatta genel olarak müzikle ilgili bir durum olduğunu düşünen Oğur, müzik eseri üretmekle ilgili olarak şunları söylemiştir (Büyükcaraoğlu, 2012):

“Biz yaratmayız, keşfederiz. Olan bir şeyi keşfederiz. Bize ait bir şey yoktur. Yani yoktan var etmeyiz, bu bize has değildir. Yaratıcı değiliz, olanı keşfederiz. Olanı keşfetmek de arkeolojik bir kazıda bir şey bulmak veya bir hazine bulmak gibidir. [...] Müzik de böyle bir şey” (Sarıcan ve Türkoğlu, 2019).

Müzik bulmayı arkeolojik keşiflere benzeten Erkan Oğur'a göre müzik eserlerinin hepsi de halihazırda önceden bestelenmiştir, yapılmıştır, olmuştur ve keşfedilmeyi, hatırlanmayı beklemektedir:

“[M]üzik de öyle, keşfedilen bir şey. Bütün müzikler yapılmıştır, olmuştur. Biz seçeriz; orasından burasından tırtıklarız, hatırlarız, esinleniriz, etkileniriz, kopya ederiz ve hatta çalarız. Olan bir şeyi arar ve buluruz. Müzik de öyle. Bu müzik parçası benim diyene ben şapka çıkarırım. [...] İnsan onu sindiriyor, bir yerde duyuyor ve birkaç sene sonra çağırıyor, hatırlıyor. Onu kendisinin sanıyor” (Sarıcan ve Türkoğlu, 2019).

Oğur'un var olan besteler üzerinden tırtıklama, hatırlama, esinlenme, etkilenme, kopya etme, çalma gibi ifadelerle aktardığı beste yapma süreci, müzik besteleme konusunda bestecilerin gündelik deneyimini, besteciye ve besteye herhangi bir kutsallık atfetmeden oldukça detaylı ve bestecinin gündelik deneyimlerini açıkça yansıtan bir şekilde ifade etmektedir. Hakikaten bestecilik, esinlenme, etkilenme, kopya etme ve (istemedi) (ç)alma gibi süreçler besteleme sürecinin doğal bir uzantısıymış gibi kabul edilebilir. Çünkü bunlar aslında insan hafızasının yanılabilir olmasının doğal bir sonucudur. Yanlış hatırlamalar, kriptomnezi (*cryptomnesia*) gibi sebeplerden dolayı, başka müzik eserlerinden etkilenmek gibi bir niyeti olmayan besteciler bile böyle kazalara maruz kalmışlardır (Avcı, 2017). Bu açıdan bakıldığında telif hakları gibi müziğin doğasına aykırı hukuki sınırlamaların müzik üretiminin önüne ciddi bir set çektiği düşünülebilir.

Erkan Oğur'un, besteciliğin gündelik deneyimini oldukça ayakları yere basan şekilde anlatan bu bakış açısı “yaratıcı” ve üstün besteci imgesinin tamamen karşısında yer alan, besteciye zanaatkarlık düzeyinde algılayan bir perspektiftir:

“Var olan sadece bir şey keşfedilir ancak yaratırsan yeni diyebilirsin. Yaratmak mümkün olamaz mı? Yaratamayız yok öyle bir şey, Allah değiliz

---

<sup>10</sup> Oğur'un bu konudaki fikirleri az da olsa Platonik felsefedeki *anamnesis* kavramının İslami bir perspektifle harmanlanmış halini hatırlatır. Platon felsefesinin temel kavramlarından olan *anamnesis* “ruhun bedene girmeden önceki varlığında görmüş olduğu ideaların bilince dönüşü [...] her türlü deneyden bağımsız bir ilk-bilgi olarak ruhta baştan beri bulunan bilgiyi yukarı çekip çıkarmaktır.” (Akarsu, 1998: 22)

Mustafa Avcı

biz. Biz olan şeyi keşfederiz. Radyoaktiviteyi düşün. Kâinatın varlığından beri var ama biz sonra keşfettik, yeni sandık. Atom falan adını koyduk. Besteler de öyle... bir yaratma değil keşiftir. Müzik sesleri vardır bizim kafamızda, geçmişimizde, içimize süzölmüş bir yaşam içerisinde, hatıramızdadır ve onu organize ederiz. Hatırlarız, üstüne, altına bir şeyler koyarız” (Büyükcaraoğlu, 2012).

Oğur’un keşfetme anlayışına yakın, fakat biraz daha dünyevi bir bakış açısı da besteci ve müzisyen Ara Dinkjian’ın “bulmak” konusunda aşağıda incelenecek olan bakış açısidir.

### **Bulmak**

Amerika’da doğup büyümüş ve Osmanlı Anadolu Ermeni müziği ve caz geleneğinde besteler yapmaya devam eden Ara Dinkjian kendisini bir şarkı bulucu olarak ifade eder. Melodilerin aslında “var” olduklarını, bestecinin bu melodileri çeşitli yollarla arayıp bulmasını bilen kişiler olduğunu düşünür. Öyle ki, Dinkjian 2013 yılında çıkardığı bir albümünün adını *Finding Songs* koymuştur. Bu açıdan, Orta çağ Avrupası’nın gezgin müzisyen ve bestecileri olan *troubadour* geleneğiyle de bir ilişki kurmak mümkündür, zira *troubadour* kelimesi de Eski Provensal lehçesi’ndeki *trobar* yani bulmak kelimesinden türemiştir (The Sciolist, 2001). Dinkjian, efsanevi Ermeni aşuğu Harutyun Sayatyan’ı (1712-1795) bir besteci/şarkı bulucu olarak ustalarından biri kabul etmektedir. Sayatyan’ın mahlası olan Sayat Nova’nın nağme avcısı<sup>11</sup> anlamına geldiğini öğrenmesi Dinkjianı çok etkilemiştir (A. Dinkjian, kişisel iletişim, Haziran 6, 2010).

Bu iki yaklaşım da aslında metafizik yönü ağır basan birer yaklaşım gibi görünseler de ezgilerin aslında birer sayı kombinasyonu ya da sayı olduğu düşünülürse bu yaklaşımların oldukça maddi temellere dayandığı görülebilir. Riehl ve Rubin’e (2020) göre, müzik eserleri temel olarak farklı rakam kombinasyonlarından başka bir şey değildir. Yapılabilecek beste sayısı her ne kadar sonsuzmuş gibi görünse de üretilebilecek ezgiler kümesi temelde çok büyük fakat sonlu bir sayıdır. Bununla birlikte geleneksel olarak “müzik” kabul edilebilecek melodilerin “rakam kombinasyonlarının” sayısının çok daha az olduğu açıktır. Bu konuyla ilgili olarak Avukat Damien Riehl ve bilgisayar programcısı Noah Rubin, şifre kırma algoritmalarını kullanarak pop müzikte yaygın olarak kullanılan (8 nota kullanılarak ve 12 vuruştan oluşan) bütün melodileri hesaplamışlar ( $8^{12}=68.719.476.736$ ) ve buldukları 68,7 milyar melodiyi Creative Commons Zero (CC0) yani sınırsız kullanım lisansı ile kamunun kullanımına devretmişlerdir. Riehl ve Rubin’in çalışmasının önemli tarafı melodilerin aslında birer sayı ve dolayısıyla birer olgu[hakikat] olduğu argümanıdır. Eğer melodiler olguysa, telif hakları da kimseye ait olmalıdır. Riehl ve Madrigal bu argümanlarını: “Melodi = Matematik = Olgu = Telifi alınmaz” şeklinde özetlemişlerdir (Riehl ve Rubin, 2020).

---

<sup>11</sup> Konuyla ilgili detaylı bilgi için bkz. (Simonian, 2002: 212)

Bu açıdan bakıldığında besteciliğin 'güzel sayılar' bulmaktan ya da keşfetmekten ibaret bir sanat olduğu düşünülebilir. Hükemânın, hem Antik Yunan hem de İslam felsefesinde, her ne kadar farklı sebeplerle de olsa, müziği matematik biliminin bir alt dalı olarak görmeleri de bu noktada çok dikkate değer bir ayrıntıdır. Riehl TEDx konuşmasında Erkan Oğur ve Ara Dinkjian'ın söylediklerini onaylayan ifadeler kullanır: "Yani belki de bu sayılar zamanın başlangıcından beri mevcuttular ve biz onları sadece oldukları yerden çekip çıkartıyorduk, belki de melodiler sadece matematiktir, yani olgudur ve telif hakkına tabi değildir" (Cole, 2020).

### **Beste kaç kişi tarafından yapılmış?**

Besteye dair sorulabilecek bir diğer soru da bestenin kaç kişi tarafından yapılmış olduğu sorusudur. Bir besteciye ait olduğu düşünülen pek çok eserin aslında birden fazla kişi tarafından yapıldığı bilgisi özellikle de dinleyiciler tarafından nadiren dikkate alınır. Çok bestecili müzik eseri örneklerine pop müzik, klasik Batı müziği, halk müziği, klasik Türk müziği de dahil olmak üzere, hemen her türde rastlanılmaktadır. Ne yazık ki, pop müzik piyasasında çoğu zaman bir eş-besteci gibi çalışan aranjörlerin (düzenlemecilerin) emeği bu açıdan, nadiren hak ettiği ekonomik ve sosyal karşılığı almaktadır. Aranjör, kendisine geldiğinde genellikle yalın bir melodiden ve sözlerden oluşan şarkıyı düzenleyen ve son haline getiren müzisyendir. Dolayısıyla da aranjör enstrümanları, sesleri, akorları, ritimleri, tempoyu düzenleyen, aranağme yazan (ve hatta bazı durumlarda besteyi ve sözleri dahi değiştirebilen) ve yeniden tasarlayan<sup>12</sup> kişidir (Berklee, 2018).

Aranjör İskender Paydaş, bestecinin beste yapmasını bir filmin hikayesini yazmaya, buna karşı aranjörü ise senariste benzetir. Bu açıdan bakınca aranjörün müzik eseri üzerindeki otoritesi ve etkisi daha iyi anlaşılır (Ev Stüdyosu, 2018). Paydaş ayrıca besteye, kompozisyon; besteciyle, aranjör ve kompozitör arasında da bir ayrım yapmaktadır. Paydaş, müzik eserinin aranjöre gelmeden önceki haline beste, bu bestenin düzenlenerek aranjörün elinden çıkan haline ise kompozisyon demektedir. Buna göre aranjör son ürün olarak icra edilecek olan kompozisyonu yapan kişidir. Paydaş'a göre, kompozitör ise hem beste yapan hem de bu bestenin düzenlemesini yapan/yazanlara verilen isimdir (Allianz Motto Müzik, 2017). Paydaş'ın bu bakış açısı bestede yer alan kompozisyonel öğeleri yok sayar ve dolayısıyla da artık aynı anlamda kullanılan besteyi kompozisyona göre hiyerarşik olarak ikinci plana iter. Paydaş'ın kompozisyon olarak nitelediği aşamada ortaya çıkan ürünün adı aslında aranjmandır, ayrıca kompozitör olarak adlandırdığı kişi ise besteci-aranjör olarak adlandırılmaktadır<sup>13</sup>.

Bir eser en az bir ya da birden fazla kişi tarafından bestelenebilir. Besteleme süreci senkronik ya da asenkronik olarak gerçekleşebilir. Özellikle *rock* gibi ortak beste yapılan bazı türlerde, birden fazla müzisyen bir eser üzerinde senkronik olarak

<sup>12</sup> Malcolm Boyd'un belirttiği üzere kompozisyon aranjmana dönüşürken genellikle bir tür yeniden bestelenme durumu vardır (Boyd, 2001).

<sup>13</sup> Aranjman, aranjör ve aranjör-besteciyle ilgili daha detaylı bilgi için bkz. (Boyd, 2001)

beraberce çalışabilir. Sonuçta ortaya çıkan bu eser de grubun ortak bestesi olarak ortaya çıkar.<sup>14</sup>

Asenkronik ortak bestecilik ise bir müzisyenin, başka bir bestecinin eserine sonradan bazı ekler ve değiştirmeler yapması durumudur. Mesela aranağmesiz bir şarkıya, başka bir bestecinin yeni bir aranağme bestelemesi ve sonuç olarak da şarkının bu aranağmeli haliyle bilinmeye başlaması bu türden bir ortak-besteciliğe örnek olarak verilebilir. Fasil müziğinin gelişmesiyle 19. yüzyıl sonlarında yaygınlaşmaya başlayan aranağme besteciliğinin, bu açıdan iki türü mevcuttur. Bunlardan ilki bir müzisyenin aranağmesiz şarkılara, fasıl icrasında kullanılabilmesi için bestelediği aranağmelerdir. Buna örnek olarak Udi Nevres Bey'in, Tanburî Ali Efendi'nin "Tersa güzeli gerdâne zünnârını taktı" adlı Hüzam makamındaki şarkısına yaptığı aranağme verilebilir (Baloğlu, 2020: 2263). Buna bir diğer örnek de Mevlevî Ayinlerinin saz terennümleridir. Cem Behar'ın belirttiği üzere, Mevlevî Ayinlerine eklenmek için daha sonra başka besteciler tarafından bestelenen bu aranağmelerin iki işlevi vardır. Bunlardan ilki usûl değişimi veya ayinin bölümleri arasında geçiş yapılmasını sağlamak, ikincisi ise oldukça zor ve uzun olan bu eserleri icra eden müzisyenlerin dinlenmesini sağlamaktır (Behar, 2006: 35). Aranağme besteciliğinin bir diğer türü de bestecinin şarkısı için başka bir müzisyene aranağme besteletmesidir. Çorluluzade Mahmud Celaleddin Paşa'nın, şarkı aranağmelerini Kemeñeci Vasil'e besteletmesi bu türe örnek olarak verilebilir (Baloğlu, 2020: 2263).

Başka türden bir ortak bestecilik şekli de icracının yaptığı değişikliklerle ilgilidir. Burada bir müzik eserinin, güçlü bir icracının elinde farklı bir hale girmesi söz konusudur. Bazı durumlarda eserin bu yeni hali asıl eserin yerini alabilirken, bazı durumlarda da ayrı bir versiyon olarak hayatına devam edebilmektedir. Bazı şarkıların başka müzisyenler tarafından yeniden icrası ya da coverları da bu duruma örnek olarak verilebilir. Neşet Ertaş'ın icra ettiği ve aslen onun bestelediği pek çok türkü kaydı (Âşık Ali İzzet'e ait Mühür Gözlüm türküsü Ertaş'ın elinde bambaşka bir hale dönüşmüştür ve günümüzde yaygın olarak bu şekilde icra edilmektedir<sup>15</sup>) bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca, Yorgo Bacanos'un özellikle fasıl aranağmelerinde yaptığı varyasyonlar (Cinuçen Tanrıkörur'un tabiriyle: "süslü veya alternatifli ezgi yaratma sanatı") da bu duruma örnek olarak verilebilir. Tanrıkörur'un yazdığı üzere "birçok fasıl aranağmesi bugün dahi onun [Yorgo Bacanos'un] varyasyonlarıyla çalın[maktad]ır" (Tanrıkörur, 1998: 368-369).

Cem Behar'ın aktardığı üzere, klasik Türk müziğinde kimi besteciler eserlerine son şeklini vermeden önce bazı icracılara geçerler ve eser bu icracıların yorumuyla oturduktan sonra ona son halini verirlerdi. Külhanbeyi Hüseyin Dede, Kadıköylü Ali

---

<sup>14</sup> Mesela Duman'ın *Oje* isimli şarkısında grubun melodi enstrümanı çalan üç müzisyenin de ismi besteci olarak geçer: Kaan Tangöze (Besteci ve Söz yazarı), Batuhan Mutlugil (besteci), Ari Barokas (Besteci).

<sup>15</sup> Bu konuyla ilgili oldukça detaylı bir tartışma ve analiz için (bkz. Fossum, 2017: 312-313)

Bey (1830-1899), Lemi Atlı (1870-1945) gibi hanendeler, Dellalzade İsmail Efendi, Hacı Arif Bey, Şevki Bey gibi önemli bestecilerin kimi eserlerine son şekillerini vermişlerdir. Behar'ın aktardığı örneklerden anlaşılacağı üzere bu icracıların esere olan katkıları bazı örneklerde eserin üslubuna yönelik değişiklikler olabiliyorken, bazı örneklerde bu hanendelerin eserin bestesini dahi değiştirdikleri görülmektedir:

“Lemi Bey'in gençliğinde ilk hocası Hacı Arif Bey'le aralarında geçtiği rivayet edilen bir olay da beste ile icra, yorum ile yaratıcılık arasındaki sınırın inceliğine bir diğer örnektir: “Lemi Bey... Hacı Arif Bey'in “Humarı yok bozulmaz meclisi meyhane-i aşkın” dizesi ile başlayan Muhayyer makamındaki şarkısını okudu. Eserin bitiminde de kendine göre küçük bir ezgi değişikliği yaparak eseri bitirdi. Hacı Arif Bey, eserin bitiminde yapılan küçük ezgi değişikliğine kızmadığı gibi, Lemi Bey'in yaptığı bu değişikliği çok beğendi ve ona ‘Aferin evlâdım, bir ufak nağme ile daha da güzelleştirmiş, ışıklandırmışsın. İnşallah zamanın en yüksek bestekârı olacaksın’ demiş” (Behar, 2006: 124).

Bu örnekten de anlaşılacağı üzere makam müziği geleneğinde, (bestecinin eserini aynen icra etmek gibi nispeten daha Batılı ve modern bir tutumun aksine) icracı ve besteci ayrımının sınırlarının muğlaklaştığını görürüz. Bu örnekten de görülebileceği üzere makam müziği geleneğinde icracının yaratıcı katkısına (*creative input*) hatta bazı durumlarda eş-yaratıcılığına (*co-creation*) ve revizyonlarına<sup>16</sup> da yer vardı.

Ayrıca aktarımın sözlü olduğu müzik geleneklerinde, genel olarak öğretim ve aktarım sürecine katılan her aracının repertuardaki eserlerin değişmesine, dolayısıyla da ufak ufak yeniden üretilmesine ve yeniden bestelenmesine katkı sunduğu söylenebilir<sup>17</sup>. Bu süreçlerin sonucunda tek bir eserden hareketle, asıl eserden farklı birer eser kabul edilebilecek birden fazla versiyonun oluştuğu gözlemlenir. Bu durumda oluşan eserler çeşitleme ya da varyant olarak anılır.<sup>18</sup>

#### **Beste önceki bestelere ne kadar benziyor?**

Bestelerle ilgili olarak sorabileceğimiz bir diğer soru, bir bestenin önceki bestelere ne kadar benzediği sorusudur. Bir eseri kendisinden önce bestelenmiş eserlerle benzerlik açısından üç farklı şekilde değerlendirebiliriz. Buna göre bir eser;

- a. Daha önceki bestelerle hiçbir benzerlik taşımayabilir,
- b. Daha önceki bazı bestelere kısmen benzeyebilir,
- c. Daha önceki bestelerden bazılarıyla birebir aynı olabilir.

<sup>16</sup> Bruno Netti'nin besteciliğe dair neredeyse bütün kültürlerde ortak olan kompozisyon süreçlerinin “besteleme öncesi- besteleme- gözden geçirme (*pre-composition, composition, revision*)” süreçlerinden oluştuğunu belirtmiştir (Netti, 2005: 31).

<sup>17</sup> Konuyla ilgili daha detaylı bir analiz için bkz. (Behar, 2006: 80-84).

<sup>18</sup> Varyant konusuyla ilgili olarak daha detaylı bilgi için bkz. (Elçi, 2011).



Bir beste, bestecisi tarafından genellikle bir türe ait olma niyetiyle bestelenir. Tür ise kendi içinde başlı başına belirli benzerlikleri barındıran bir üst kategoridir. Dolayısıyla, özgünlük ve benzerlik olguları da tür ile o türde bestelenen beste arasında vuku bulan müzikal, güftesel ve sosyal ön kabullerle belirlenir.

Bir eserin kendisinden önce gelen eserlerle aynı türde olması ve buna rağmen o eserlere hiç benzememesi söz konusu değildir. Zira yukarıda da belirtildiği üzere, aynı türdeki eserlerin beslendikleri ortak özellikler (kullanılan müzikal üslup, form yapısı, müzikal dil vs.) müzik eserleri arasında ister istemez birtakım benzerliklere neden olmaktadır. Buna rağmen bazı eserler diğerlerine göre yine de daha “özgün” olabilirler. Bestenin, yani üretilen müziğin “yeni” ya da “özgün” olma iddiası ve dolayısıyla beklentisi her müzik kültüründe ve türünde aynı değildir. Bu türden kaygılar bağlamla, telif hakkı gibi mülkiyet ilişkileriyle ve kültürel hafızayla yakından ilgilidir. Dolayısıyla da, dinleyicinin özgünlük beklentisi her müzik türünde, müziğe dair en temel beklentilerden birisi değildir.

Benzerlik aslında müziğin doğasında vardır. Her şeyden önce geleneksel müzik benzerlikler ve dolayısıyla da tekrarlar üzerine kurulu bir sanattır. Tekrar ve benzerlikler müzik sanatından öyle etkilidir ki, art arda tekrar eden hemen tüm sesler dahi müzikal bir nitelik kazanırlar (Science Daily, 2017). Ayrıca müzik gelenekten beslenen ve geleneksel müzikal söyleyişler üzerine bina edilen bir sanattır. Bu bakımdan bazı eserler, özgünlüklerine zarar gelmeyecek şekilde, kendilerinden önceki bazı başka eserlere kısmen benzeyebilirler<sup>19</sup>. Bu durum besteci tarafından bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde yapılabilir. Bir besteci bilinçli olarak bir eserden gelen şevk ya da ilhamla yeni bir eser (mesela nazireler) bestelemiş olabilir. Ya da bazı farklı bağlamlarda besteciler (mesela amigolar veya taraftarlar) bir besteyi aynen alıp üstüne sadece yeni yazdıkları güfteyi giydirecek yeni besteler yapabilirler.

Nazire bestelerde, besteciler bilinçli olarak önceki eserlerden etkilenecek, o eserlerden bazı motifleri ya da bölümleri alıntılanarak yeni besteler yaparlar<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Recep Uslu *Müzik Terimlerindeki Karmaşa* başlıklı yazısında “Hiçbir sanat [müziği] eserinde diğerinin benzerliğini bulamazsınız, ama halk müziğinde benzer müziklerin birçok örneği vardır” (Uslu, 2012: 147) dese de bu ifade doğru değildir. Sanat müziğindeki benzerlikleri ve nazireleri detaylı bir şekilde analiz eden bir yazı için bkz (Baloğlu, 2020).

<sup>20</sup> Recep Uslu, Ali Ufki ve Kantemiroğlu koleksiyonlarındaki nazire bestelerden hareketle, nazire bestelerle ilgili “Nazire besteler aslında edebiyattaki anlamdan biraz daha farklı olarak tamamen ayrı bir bestedir. Orijinal bestenin hiçbir izini taşımazlar.” demiştir. Nazire besteler ayrı besteler olsalar da orijinal besteden hiçbir iz taşımadıkları ifadesi doğru değildir. Bu külliyatlarda, orijinal bestelerle teşhis edilmesi çok güç benzerlikler taşıyan nazire besteler olduğu gibi, orijinal bestelerle motif veya müzikal cümle düzeyinde çeşitli benzerlikler taşıyan nazireler de mevcuttur. Örneğin, “Nazire-i Gamzekar” adlı peşrev Hüseyini “Gamzekar” adlı peşrevin mülazimesindeki kadans cümlesini ödünç alıp serhane ve mülazimesinde işlemiştir. (Feldman, 1996b: 437-438). Ali Ufki ve Kantemiroğlu’ndaki nazirelerle ilgili detaylı analizler için bkz. Nazire bölümü (Feldman, 1996b: 431-441). Genel olarak Türk müziğinde benzerlikler ve

Bununla beraber bazı durumlarda besteciler nazire yaptıklarını belirtmekten kaçınılabirler ya da aslında bir tür nazire yaptıklarının farkında bile olmayabilirler<sup>21</sup>.

Ali Ufki ve Kantemiroğlu külliyatlarında geçen bazı nazire eserlerde model eserlerden ödünç alınmış ya da “alıntılanmış” motiflere rastlanır. (Baloğlu, 2020; Feldman, 1996). Ayrıca yukarıda da belirtildiği gibi, besteciler bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde, müziğin biraz da doğası gereği, çeşitli benzer motifler kullanabilirler. Bu iki külliyatta, nazire olduğu belirtilmemiş eserlerde de birbirine benzeyen müzikal motiflere rastlanır (Baloğlu, 2020: 2254).

Birer irticali beste olarak da görülen taksim formu bünyesinde yer alan giriş taksimleri de arkalarından gelen eserlerle belli paralellikler taşırlar: “bir eserin icrasından evvel yapılacak olan taksimden (giriş taksimi), o eserin nağmelerini hatırlatıcı melodik sinyaller ve eserin havasına uygun bir kompozisyon kurgusu beklenir” (Baloğlu, 2020: 2258). Bu açıdan bakıldığında, Bekir Şahin Baloğlu’nun da belirttiği üzere, giriş taksimleri de birer “nazire” olarak değerlendirilebilirler (Baloğlu, 2020: 2258).

Nazireler ve kısmi benzerlikler taşıyan bestelerin dışında, zaman zaman melodisi neredeyse tamamen aynı ama sözleri farklı “besteler” de üretilmektedir<sup>22</sup>. Farklı geleneklerde ya da türlerde bu şekilde yapılan eserlere adaptasyon<sup>23</sup> (1930’lu yıllarda Arapça film müziklerinden yapılan uyarlamalar [bkz. Şekil 1]), aktarma (Türkiye’deki çoksesli Batı müziği geleneğinde), giydirme (KTM geleneğindeki anlamıyla); söz döşemek, düzmek ve gaydalamak (halk müziği geleneğinde<sup>24</sup>); ya da aranjman (1960’lı yıllarda Türk hafif Müziği’nde<sup>25</sup>) adı verilebilir.

Aynı besteye, farklı güfte oturtmak anlamında kullanılan giydirme<sup>26</sup> terimi özellikle KTM geleneğinin temsilcileri arasında yaygın olarak kullanılan bir kelimedir. Bu benzetme bir kıyafetin bedene oturtulması fikrinden hareketle yapılmaktadır:

---

Tanburi Cemil Bey’de nazire örnekleri için bkz. (Baloğlu, 2020). Bununla beraber, bir besteden hareketle bu ilk esere neredeyse hiç benzemeyen yeni besteler de elbette yapılabilir. Bu bestelere de nazire denilebilse de bazı müzik eserlerindeki benzerlikler çok daha soyut ve zimni düzeyde olabilir.

<sup>21</sup> Recep Uslu bestecilerin farkında olmadan da nazire yapabileceğini belirtmiştir (Uslu, 2012: 151)

<sup>22</sup> Batıda görülen *contrafactum* ya da daha geniş bir kapsama sahip *parody song*’lar da bu duruma bir örnek teşkil eder, iki terim arasındaki detaylı farkları anlatan bir makale için bkz. (Falck, 1979).

<sup>23</sup> 1930lu yılların sonlarından itibaren Arapça filmlerdeki müziklerin üstüne Türkçe söz yazılarak ya da bu filmlerdeki melodilerden hareketle yeni şarkılar bestelenerek yapılan şarkılarda kullanılan bu tekniğe adaptasyon ismi verilmiştir (Tekelioğlu, 1999: 150). Dolayısıyla adaptasyon şarkıların üretilmesinde: güfte giydirme ve nazire yapma gibi iki temel besteleme tekniği kullanılmıştır diyebiliriz.

<sup>24</sup> Döşemek, düzmek ve gaydalamak terimleri için bkz. (Duygulu, 2014i: 165, 177, 196-197) ]

<sup>25</sup> Detaylı bilgi için (bkz. Tekelioğlu, 1999: 151)

<sup>26</sup> Aranjman, aktarma, adaptasyon gibi terimlerle ilgili oldukça fazla sayıda kaynağa ulaşılabileceği için bu yazıda sadece giydirme teriminden bahsedilecektir.

Mustafa Avcı

“Bestekâr, şeklini belli ettiği melodiye- vücuda elbise giydirmek kabilinden- güfte oturtmak durumundadır. Yoksa güftenin telâffuz özellikleri “bestenin istikamet”inde yüzde yüz müessir olamaz. Zira güftenin, bestenin emrinde olduğu hususu istenildiği zaman, istenildiği gibi değiştirilebilmesinden bellidir” (Özışık, 1964: 39).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere giydirmek bir güftenin hazırda bulunan bir besteye döşenmesi anlamında kullanılmakta ve bu terim özellikle tasavvuf müziğinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

**Şekil 1:** 23 Ekim 1947 tarihli gazeteden bir ilan “Beste ve Adaptasyon: Artaki Candan” (“Emirin Kızı Leyla İlanı”, 1947)



Bu açıdan bakılırsa, bir diğer giydirme beste yapma örneği de spor müsabakalarındaki taraftar tezahüratlarında görülür. Temelde bir çeşit müzisyenlik sayılabilecek taraftarlığın, müzik üretim faaliyetlerinden birisi amigoların ve taraftarların yaptığı bestelerdir<sup>27</sup>. Taraftarlık geleneğinde beste yapmak aslında yeni güfteler yazılması ve bu güftelerin, dönemin popüler şarkılarından birisine giydirilmesinden oluşur<sup>28</sup>. İsteyen her taraftar beste yapabilir, fakat yaygınlık kazanan ve taraftarlar tarafından kabul gören besteler yapmak güftenin çıktığı bağlama, güftenin güzelliğine, güftenin besteyle uyumuna bağlıdır. Ayrıca bestenin sosyal kabulü, her müzik geleneğinde olduğu gibi çeşitli toplumsal ve hiyerarşik ilişkilere dayanmaktadır.

#### Bestenin gerçek bestecisi kim?

Besteyle ilgili olarak sorulabilecek bir diğer soru da, bestenin gerçekten eseri bestelediği düşünülen kişi tarafından bestelenip bestelenmediği sorusudur. Bu soru oldukça önemli bir sorudur çünkü bazı besteciler, başkalarının besteledikleri eserleri

<sup>27</sup> Taraftarlık ve müzik ilişkisi için (bkz. Ehrenreich, 2009).

<sup>28</sup> Konuyla ilgili bir örnek olan *Yaşa Fenerbahçe* marşı için bkz. (Üngör, 2001: 7).

kendilerine mal ederler. Bazı durumlarda bestecinin yaptığı bu “hırsızlık” ortaya çıkar, bazı durumlarda ise bu durum hiçbir zaman ortaya çıkmaz. Sonuçta izinsiz bir şekilde alınan bir eser, bu durum ortaya çıkana kadar, “hırsızlığı” yapan bestecinin eseri olarak bilinir. Dolayısıyla da “hırsızlık” da bir beste yapma(ma) ya da daha doğru ifade edecek olursak beste sahiplenme yoludur.

Bazı besteciler öldükleri halde besteler “yapmaya” devam ederler. Bazı durumlarda anonim bir eser tarihsel önemi olan bir besteciye mal edilebilir. Başka örneklerde ise bir besteci kendi bestesini, başka bir besteciye mal edebilir. İşte genelde eski bestecilere atfedilen bu türden bestelere pseudografya (*pseudografia*) adı verilir.

***Pseudografia (Sözde ya da yanlış atf):***

Bazı besteciler (Farabi, İbn-i Sina, Safiyüddin Urmevi, Abdülkadir Meragi, Gulam Şadi, Sultan Veled, Gazi Giray Han<sup>29</sup>, Acemler, Hintliler), ya da müzisyen bile olmayan önemli figürler (Eflatun, Kâtip Çelebi gibi), öldükten sonra da eser vermeye devam etmişlerdir (Behar, 2006: 111-113, 2015: 15-16; Feldman, 1996: 415).

Bu durum aslında bazı eserlerin eski bestecilere atfedilmesinden ibarettir. Bu türden bestelere yukarıda da belirtildiği üzere pseudografya adı verilir ve bu yanlış atıflar farklı gerekçelere dayanabilir:

“[O]n altıncı yüzyıldan önce yaşamış herhangi bir bestecinin eserinin bestelendiği şekliyle bugüne gelebilmiş olması mümkün değildir. Bu bestecilere (Farabi, Abdülkadir Meragi, Gulam Şadi, Sultan Veled vs.) atfedilen eserler ise çoğunlukla -müzikoloji literatüründeki adıyla- daha sonraki dönemlerde bestelenmiş veya oluşturulmuş birer pseudographia'dır, yani hayali bir besteciye sonradan atfedilmiş birer eser. On altıncı yüzyılda yaşamış olan Gazi Giray Han'a atfedilen saz eserlerinin büyük çoğunluğu da böyledir. Bu pseudographia'ların birçoğunun İsmail Hakkı Bey (1866-1927) tarafından bestelendiği biliniyor. Tekrar etmekte yarar var: Osmanlı/Türk musiki geleneğini gerek teknik gerekse tarihi olarak kesintisiz bir biçimde on altıncı yüzyıl sonlarından öncesine götürmeye çalışmak tamamen muhaldir. Musikimizin ta Farabi'den bu yana kesintisiz, devamlı, izlenebilir ve teşhis edilebilir bir çizgi izlediği iddiası abartılı bir kültürel milliyetçilikten kaynaklanan ideolojik temelli bir yanılsamadan başka bir şey olamaz” (Behar, 2015: 15-16).

Bir besteci kendi ismini gizlemek, bir ustayı onore etmek, eski bir bestecinin eserini bildiğini göstermek, kadim bir geleneğin parçası olduğunu göstermek, milliyetçilik vs. gibi çeşitli sebeplerle bu türden yanlış atıfları yapabilmektedir. Walter Feldman da nazire ve pseudografya'nın yakından ilişkili olduğunu belirtir. Feldman'a göre nazire'de besteci eski bir besteciyle yarışırken, pseudografya'da kendi varlığını

---

<sup>29</sup> Cem Behar, *Osmanlı Türk Musikisinin Kısa Tarihi* adlı kitabında bu bestelerin bahsi geçen yazarlara ait olmadığını detaylı bir şekilde anlatır (Behar, 2015: 16).

*Mustafa Avcı*

yok eder (Feldman, 1996: 415). Ayrıca Feldman pseudografya'ların ortaya çıkmasında nazirelerin bir rolü olabileceğine dair bir hipotezi de vardır:

“Bütünyle pseudografya gibi görünen kompozisyonlar (Gazi Giray Han ve Kantemiroğlu'nun olduğu varsayılan eserler gibi) gerçekte, birkaç kuşak yeni nazire besteye birlikte, eski versiyonların kaybolması sonucunda ortaya çıkmış olabilir” (Feldman, 1996: 441).

Feldman'a göre birkaç kuşak boyunca bestelenen nazirelerin orijinal ile nazire ayrımını yok etme gibi bir sonuca yol açma ihtimali vardır (Feldman, 1996: 441). Son olarak halk müziğinde bestecisi olan besteleri bestecisizleştirme ve anonimleştirme pratiği de bir tür pseudografya sayılabilir. Zira, bu örneklerde bestelerin bestecisinin ismi silinmiş, bunun yerine besteler toplumun ortak ruhu olarak görülen “anonim” halk ruhuna havale edilmiştir.<sup>30</sup>

#### ***Beste yapma(dan) eser bestecisi olma yöntemi olarak çalmak***

Bir diğer beste yapma(ma) ya da daha doğrusu “edinme” yöntemi, yukarıda bahsedildiği üzere bir başkasının yaptığı besteyi bilerek çalmaktır<sup>31</sup>. Aslında çalıntı olan bestelerin bu durumlarının ortaya çıkmasıyla ilgili iki durum söz konusudur: Bu durum ortaya çıkabilir ya da bu durum hiçbir zaman ortaya çıkmayabilir. Bestenin başkasına ait olduğunun açığa çıkması, çeşitli hukuki ve sosyal süreci de beraberinde getirmektedir. Örneğin taraftar besteleri de, temelde intihal yapılan, yani yasal olarak izinsiz kullanılan ve “çalınan” bestelerdir. Taraftarlar hep bir ağızdan, çoğunlukla popüler bir pop şarkısından “ödünç” aldıkları bir melodiyi, kamusal alanda ve hatta radyodan veya televizyondan naklen yayınlanacak şekilde icra ederken aslında teknik olarak telif kanununa aykırı hareket etmektedirler. Herkesin bildiği ve “hukuki” olarak beste hırsızlığı olarak nitelendirilebilecek bu durum ilginç bir şekilde herhangi bir hukuki soruna yol açmaz.

Bir bestenin nasıl yapıldığı, özellikle de “çalıntı” olup olmadığı dinleyici açısından nadiren önem arz eder. Genel dinleyici, çalıntı olduğunu öğrendiği bir havaya halay çekmeyi, oynamayı, ya da bu hava radyoda çıktığında kanalı değiştirip dinlemeyi, çok büyük ihtimalle bırakmayacaktır.

Beste “çalmanın” iki yöntemi vardır: Bunlardan ilki bir bestenin bestecisi dışında bir kişi tarafından sahiplenilmesidir. İkinci yöntem ise, bir besteye o bestenin bestecisi yokmuş (yani anonimmiş) gibi davranılması ve bu bestenin telif hakları ödenmeden, hukuksuz bir şekilde kullanılmasıdır.

---

<sup>30</sup> Ayrıca benzer bir hayali atıf örneğini Ulaş Özdemir kitabında aktarmıştır, bu örnekte bir zakir kendi yazdığı mersiyeleri cemlerde kendi mahlasıyla okumak yerine Hatayi mahlasıyla okumayı tercih ettiğini belirtmiştir (Özdemir, 2016: 211).

<sup>31</sup> Bkz. 6 numaralı dipnot.

*Bestenin Anlam Dünyası: Yaratma, Hatırlama, Bulma ve Keşfetme Ekseninde Müzik Üretimi*

**Şekil 2:** 29 Aralık 1985 tarihli Milliyet gazetesinden TRT'nin telif öfemeleriyle ilgili bir haber: "Besteciler Memnun".



Bu açıdan bakarsak, Türkiye'de devletin yayın organı olan TRT, yıllarca bestecilerin telif ücretlerini ödemediği onları bestelerini hem televizyonda hem de radyoda "çalmıştır". TRT telif hakları ödemelerini oldukça geç bir dönemde, o da sadece Türk sanat müziği ve Batı müziği bestecilerine, yapmaya başlamıştır. 1980 senesinde yayınlanan telif haklarının ödenmesiyle ilgili kararnamenin şartları TRT tarafından ancak 1985 senesinde yerine getirilmiştir (bkz. Şekil 2). 1980-84 yılları arasındaki telif ücretlerini kapsayan bu ilk telif hakları ödemesinden sayıları sekseni geçen besteci faydalanırken, beste üzerinde hak sahibi olan söz yazarları ve aranjörler herhangi bir telif ücreti alamadıkları için TRT'yi kınamışlardır ("Besteciler Memnun", 1985). Dolayısıyla da bizzat devletin yayın organı olan TRT, 1980 senesine kadar bestecilerin (ve diğer hak sahiplerinin) bestelerine, sanki bu eserlerin bestecileri yokmuş gibi davranmış ve onları izinsiz olarak kullanmıştır. Bu iki müzik geleneğinde bestecinin ve bestenin varlığını kabul eden TRT bu süreçte THM repertuarındaki eserlerinin beste olduklarını ve dolayısıyla da bestecilerinin olduğunu hem ideolojik hem de telif ödememek gibi sebeplerle kabul etmemiştir.

**Türküleri bestecisizleştirme ve türkü kültürünü bestesizleştirme:**

TRT, Türk halk müziği repertuarıyla ilgili temel kıstas olarak anonimliği, yani türkünün bestecisinin bilinmemesini esas usül kabul edilmiştir. Buna karşın, bir türkünün bestecisinin adının bilinmemesi o türkünün bestecisinin olmadığı anlamına gelmez<sup>32</sup>. Besteleme sürecinin ismi ne olursa olsun [yakmak, çıkarmak (Gazimihal, 1961: 258), bağlamak<sup>33</sup>, havalandırmak<sup>34</sup>, giydirmek<sup>35</sup>, koşmak (Özbek, 1998: 190), söz döşemek (Duygulu, 2014i: 165), ezgi/hava/deyiş doğdurmak<sup>36</sup>, ezgilemek<sup>37</sup>, gaydalamak<sup>38</sup>, hava yakmak<sup>39</sup> düzüp yakmak<sup>40</sup>, nağmelemek<sup>41</sup> vs.] türküler de bireyler yani besteciler tarafından üretilir. Ortaya atılan anonimlik kıstasının yazılı kültürün, kayıt teknolojisinin ve iletişim hızının etkisini artırdığı dönemlerde TRT THM derlemecilerinin tasavvur ettiği gibi gerçekleşmesi pek mümkün olmadığı için TRT anonim olmayan türkülerin bir kısmında bestecilerinin ve güftecilerinin adını silme yoluna gitmiştir. Türkülerin bestecisizleştirilmesi bu türkülerin halkın ortak malı ve üretimi olduğu fikrinin bir sonucudur. Dolayısıyla da bestecilerinden alınan bu

---

<sup>32</sup> Cinuçen Tanrıkorur da bu anonimlik meselesinin KTM ve halk müziği ayrımı yapmanın bir dayanağı olarak sunulduğunu belirtir. Bu anlayış klasik müziğin bestecisi vardır, fakat halk müziğinin bireysel bir bestecisi yoktur türünden ideolojik bir ayrımın sonucudur. Tanrıkorur bu tutumu eleştirir ve anonim kelimesinin de KTM’de kullanılan laedri kelimesiyle aynı anlamda kullanıldığını, halk müziğinin de sonuç olarak birileri (âşıklar) tarafından bestelendiğini ifade eder (Tanrıkorur, 1998: 67-68).

<sup>33</sup> Melih Duygulu’nun belirttiğine göre bağlamak Erzurum’da “Ezgi ile sözü birbirine uyumlu hâle getirmek” anlamında kullanılır (Duygulu, 2014i: 71). Mehmet Özbek herhangi bir ayrım yapmaz ve kelimenin bestelemek, müzik eseri meydana getirmek anlamlarına geldiğini belirtir (Özbek, 1998: 22).

<sup>34</sup> Her ne kadar Melih Duygulu “Bestelemek gibi, iradî bir biçimde kendine özgü müzikler yaratmak anlamı” taşımadığını belirtse de Neşet Ertaş’ın kullanımında bunun beste yapmakla tamamen aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığını görürüz (Haşim, 2006: 36,45-45,227-229).

<sup>35</sup> Alev-Bektaş geleneğinde son yıllarda Erkan Çanakçı tarafından yaygınlaştırılan anlamıyla giydirme, şiirleri özellikle cemlerdeki muhabbetlerde, besteleme iddiasından uzak bir şekilde, irticalen ezgilendirmek anlamına gelir. Bu açıdan KTM geleneği içerisinde kullanıldığı anlamından farklı bir anlam taşır (E. Çanakçı, kişisel iletişim, 26 Ocak 2021). Konuyla ilgili ayrıca bkz.(Özdemir, 2016: 180)

<sup>36</sup> Melih Duygulu ezgi doğdurma kelimesini daha özgün ezgi yaratmak ve bir tür besteleme olarak tanımlamıştır (Duygulu, 2014i: 188).

<sup>37</sup> Melih Duygulu bir tür beste yapma pratiği ve ezgi doğdurmak anlamında kullanıldığını ifade etmiştir (Duygulu, 2014i: 188).

<sup>38</sup> Duygulu bir tür beste yapma şekli olduğunu belirtmiş fakat bunun “özgün bir melodi doğdurmak anlamına” gelmediğini daha çok ezgilere söz giydirilmesi ya da döşenmesi şeklinde yapıldığını belirtmiştir (Duygulu, 2014i: 196-197).

<sup>39</sup> Duygulu “ezgi doğdurmak, yaratmak, bestelemek, türkü düzmek” anlamlarına geldiğini belirtmiştir (Duygulu, 2014i: 230)

<sup>40</sup> Duygulu ezgi doğdurmak ve bestelemek anlamlarına geldiğini belirtmiştir (Duygulu, 2014i: 177).

<sup>41</sup> Tasavvuf perspektifinden ilahi yazan kişilerin bestelemek yerine kullandıkları terim (Duygulu, 2014i: 334).

eserlerin bestecisi de “halk” haline getirilmiştir. Hakları gasp edilen türkü bestecilerine ek olarak ortaya çıkan sorunlardan birisi de türkülerin asıl bestecileri yerine derlemecilerin ismini öne çıkartan bir sistemin kurulmasıdır:

“[O]zanın besteciliğini gizleyerek, şairliğini saklayarak, yerine [derlemeci olarak] kendi isimlerini koyarak, haksız ün [ve hatta kazanç] kazanabilmektedirler” (Kaplan, 1991: 175, 235) TRT’den bazı derlemeciler tarafından kendi yaptığı türküler halktan çalmakla suçlandığını belirten Kul Ahmet, derlemecilerin de bu bahsi geçen eserleri kendilerinden çaldığını “öyleyse biz hırsızsak, derleyici daniskalı [en ala] hırsızdır” diyerek ifade eder<sup>42</sup> (Kaplan, 1991: 169).

Bu süreçten sadece Türkçe eserler değil Kürtçe gibi farklı dillerdeki müzik eserleri de etkilenmiştir, zira pek çok Kürtçe şarkıya, Türkçe sözler giydirilmiş ve bu eserler türküleştirmiştir. Bu şekilde Türkçeleştirilen Kürtçe eserler piyasada albümlerde yer almış, bu eserlerden bazıları da TRT THM repertuarına alınmış ve TRT’de seslendirilmiştir (Beken, 1998: 134; Mehmet Bayrak’a atf).

Besteleme pratikleri açısından türkülerle ilgili karşımıza çıkan türkü bestelenemeyeceği iddiası tarihsel ve bilimsel değil ideolojik bir söylemdir ve bu “kural” TRT tarafından dahi sıklıkla delinmiştir. Son olarak, her ne kadar TRT’nin etkisinde bulunan halk müziği coğrafyasında beste kelimesinin kullanımının nispeten yeni olduğu belirtilmiş ve bu kavram çeşitli tartışmalara yol açmışsa da, Türkiye’nin sınırları dışında yer alan, fakat TRT repertuarında pek çok türküsü bulunan, Irak Türkmenlerinde beste kelimesi “halk türküsü” yerine kullanılmıştır. Kerkük müziği’nin 20. yüzyıldaki en önemli derlemecilerinden ve araştırmacılarından olan Ata Terzibaşı (1924-2016) Kerkük Havaları adlı kitabında “Beste Havası” başlığı altında bu durumu şöyle belirtmiştir<sup>43</sup>: “Irak Türkmenleri arasında yaygın bir terim olan beste sözü karşılığında Iraklı Araplar umumiyetle peşte, Türkiye’de halk türküsü ıstılahını kullanıyorlar.” (Terzibaşı, 1980: 70) Ayrıca, Anadolu müziğinde olduğu gibi Kerkük müziğinde de halay ve oyun havaları da beste yani türkü sınıfına dahil edilmiştir (Terzibaşı, 1980: 75)

### **Sonuç**

Bu makalede Türkçe müzik literatüründe yer alan beste kavramı kültürel bir perspektifle incelenmiş, beste kelimesinin taşıdığı farklı anlamlar ve bu anlamların yol açtığı yeni eser üretme pratikleri dört temel soru üzerinden tasnif edilmiştir.

---

<sup>42</sup> Anonim olmadığı halde TRT tarafından anonimmiş gibi davranılan eserlerle ilgili detaylı bir çalışma için bkz. (Kaplan, 1991). Azerbaycanlı bestecilere ait eserlerin TRT repertuarına anonim Azeri türkülerini olarak kaydedilmeleriyle ilgili bir çalışma için bkz. (Turunç, 2016). Ayrıca bu ikinci gruptaki eserlerin notaya alınışı sırasında yapılan transkripsiyon hataları nedeniyle, ortaya yeni ve yaşayan besteler (çeşitlemeler) çıkmıştır diye düşünülebilir.

<sup>43</sup> Terzibaşı’nın 1955- 1957 yılları arasında eski harflerle Irak’ta yayınlamış olduğu üç ciltlik “Kerkük Hoyratları ve Manileri” kitabıyla yakından ilgili olduğunu belirttiği Kerkük Havaları kitabı Türkiye’de 1980 senesinde yayınlanmıştır.



Mustafa Avcı

Bununla birlikte beste kavramının çerçevesi içinde ve etrafında şekillenen yaratmak, icat etmek, keşfetmek, hatırlamak, bulmak, çalmak, remiks, giydirmek vs. gibi terimlerle olan ilişkisi belirlenmiştir. Bu kavramlarla birlikte besteye dair dört temel soru belirlenmiş ve bu soruların ışığında, başta klasik Türk müziği ve Türk Halk Müziği olmak üzere, Türkiye'deki farklı müzik türlerinde yeni müzik üretmeye dair süreçler bu kavramlar üzerinden analiz edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda besteye dair soruların daha da çeşitlendirilmesi, (örneğin bestenin zamansallığı, sosyal kabul süreçleri ve toplumsal cinsiyetle ilişkisi vb. sorulara bakılması) hem beste yapma pratiğini anlamamız hem de genel olarak içinde bulunduğumuz müzik kültürünü daha iyi anlamamız ve analiz edebilmemiz açısından faydalı olacaktır.

#### Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). Anımsama. *Felsefe Terimleri Sözlüğü* içinde. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Allianz Motto Müzik. (2017). *İskender Paydaş İle Müzik Terimleri*. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=NiUI7PMNqko>
- Avcı, M. (22 Aralık 2017). Manuş Baba ve Bir Bestecilik Kazası Örneği. *Gazete Duvar*. Erişim adresi: <https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2017/12/22/manus-baba-ve-bir-bestecilik-kazasi-ornegi> adresinden alındı
- Ayverdi, İ. (2011a). Beste. İçinde *Kubbealtı Lugatı*. Erişim adresi: <http://lugatim.com/s/BESTE>
- Ayverdi, İ. (2011b). ÎCAT. İçinde *Kubbealtı Lugatı*. Erişim adresi: <http://lugatim.com/s/ÎCAT>
- Ayverdi, İ. (2011c). Meydan. İçinde *Kubbealtı Lugatı*. Erişim adresi: <http://lugatim.com/s/Meydan>
- Ayverdi, İ. (2011d). Tasnif. İçinde *Kubbealtı Lugatı* içinde. Erişim adresi: <http://lugatim.com/s/tasnif>
- Ayverdi, İ. (2011e). Telif – Te'lif. *Kubbealtı Lugatı* içinde. Erişim adresi: <http://lugatim.com/s/TELİF-TELİF>
- Baloğlu, B. Ş. (2020). Türk Müziğinde Nazire Geleneği ve Tanburî Cemil Bey'in Nazire Besteleri. *Social Sciences Studies Journal*, 6(63), 2253-2265. <https://doi.org/10.26449/sss.2344>
- Behar, C. (2006). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz: Geleneksel Osmanlı/Türk Müziğinde Öğretim ve İntikal* (3.baskı). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Behar, C. (2015). *Osmanlı-Türk Musikisinin Kısa Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Behar, C. (2017). *Kan Dolaşımı, Ameliyat ve Musıkî Makamları: Kantemiroğlu (1673-1723) ve Edvâr'ının Sıra Dışı Müzikal Serüveni* (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Beken, M. N. (1998). *Musicians, Audience and Power: The Changing Aesthetics in the Music at the Maksim Gazino of Istanbul* (Ph.D. Dissertation). Baltimore County, University of Maryland.

Berklee. (30 Temmuz 2018). Arranger. Erişim adresi (16 Şubat 2021): [www.berklee.edu](https://www.berklee.edu) websitesi: <https://www.berklee.edu/careers/roles/arranger>

Besteciler Memnun. (29 Aralık 1985). *Milliyet Gazetesi*: 10.

Blum, S. (2001). Composition. *Grove Music Online*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.06216>

Boyd, M. (2001). *Arrangement*. Oxford University Press. Erişim adresi: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000001332>

Büyükcaraoğlu, D. (28 Nisan 2012). Ve İnsan Varlığının Müzik Olduğunu Anladığında Susar. *Evrensel*. Erişim adresi: <https://www.evrensel.net/haber/28017/ve-insan-varliginin-muzik-oldugunu-anladiginda-susar>

Cole: (25 Şubat 2020). Musicians Algorithmically Generate Every Possible Melody, Release Them to Public Domain. Erişim adresi (16 Şubat 2021): <https://www.vice.com/en/article/wxepzw/musicians-algorithmically-generate-every-possible-melody-release-them-to-public-domain>

Duygulu, M. (2014a). Beste. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 81). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014b). Ezgi. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 186). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014c). Ezgi Doğdurma. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 188). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014d). Ezgilendirmek. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 230). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014e). Hava. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 228). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014f). Havalandırmak. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 230). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014g). İcadi. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 247). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014h). Nağmelemek. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (s. 334). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Duygulu, M. (2014i). *Türk Halk Müziği Sözlüğü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Mustafa Avcı

Duygulu, M. (2014j). Yakmak. *Türk Halk Müziği Sözlüğü* (ss. 461-462). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Ehrenreich, B. (2009). *Sokaklarda Dans: Kolektif Eğlencenin Bir Tarihi* (N. Erdoğan ve A. E. Savran, Çev.). İstanbul: Versus.

Elçi, A. C. (2011). Sözselsel ve Müzikal Varyantlaşma: Manilerin Türkü İçindeki Dönüşümleri. *Milli Folklor Dergisi*, 12(91), 130-139.

Emirin Kızı Leyla İlanı. (23 Ekim 1947). *Cumhuriyet Gazetesi*: 3.

Ev Stüdyosu. (2018). *İskender Paydaş—Aranjör ve Prodüktör Arasındaki Fark Nedir?* Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=ndB92j7cUWk>

Falck, R. (1979). Parody and Contrafactum: A Terminological Clarification. *The Musical Quarterly*, 65(1), 1-21.

Feldman, W. (1996). *Music of the Ottoman Court: Makam, Composition and the Early Ottoman Instrumental Repertoire*. VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Ferguson, K. (2016). Everything is a Remix Remastered (2015 HD). Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=nJPERZDfyWc>

Fossum, D. C. (2017). A Cult of Anonymity in the Age of Copyright: Authorship, Ownership, and Cultural Policy in Turkey's Folk Music Industry (Ph.D. Dissertation). Brown University, Providence, RI.

Gazimihal, M. R. (1961). *Musiki Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Haşim, A. (2006). *Gönül Dağında Bir Garip: Neşet Ertaş Kitabı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kaplan, A. (1991). *TRT Türk Halk Müziği Yayınlarında Ozan ve Ozanlama Sorunu* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Madrigal, A. C. (2020, 26 Şubat). The Hard Drive with 68 Billion Melodies. The Atlantic. Erişim adresi (16 Şubat 2021): <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2020/02/whats-the-point-of-writing-every-possible-melody/607120/>

Nettl, B. (2005). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-One Issues and Concepts*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Nişanyan, S. (2015). Telif. *Nişanyan Sözlük: Çağdaş Türkçe'nin Etimolojisi*. Erişim adresi: <https://www.nisanyansozluk.com/?k=TEL%C4%B0F>

Nişanyan, S. (2017). İcat. *Nişanyan Sözlük: Çağdaş Türkçe'nin Etimolojisi*. Erişim adresi: <https://www.nisanyansozluk.com/?k=icac>

Nişanyan, S. (2019). Tasnif. *Nişanyan Sözlük: Çağdaş Türkçe'nin Etimolojisi*. Erişim adresi: <https://www.nisanyansozluk.com/?k=tasnif>

Özbek, M. (1998). *Türk Halk Müziği El Kitabı*. Ankara: AYK, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

Özdemir, U. (2016). *Kimlik, Ritüel, Müzik İcrası İstanbul Cemevlerinde Zakirlik Hizmeti*. İstanbul: Kolektif.

Özışık, E. (1964). Yeni "Prozodi" Anlayışı. *Musiki Mecmuası*, (193), 37-39.

Riehl, D., ve Rubin, N. (16 Mart 2020). All the Music LLC. Erişim adresi (16 Şubat 2021): <http://allthemusic.info/faqs/>

Sarıcan, B., ve Türkoğlu, N. (19 Ekim 2019). Erkan Oğur: "Yol Bir, Süreklilik Esas", Ajandakolik. Erişim adresi (08 Şubat 2021): <https://www.ajandakolik.com/soylesi-erkan-ogur-yol-bir-sureklilik-esas/>

Science Daily. (4 Aralık 2017). Repetition Can Make Sounds into Music. ScienceDaily. Erişim adresi (11 Şubat 2021): <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/12/171204153406.htm>

Simonian, H. H. (2002). Book Review: Sayat-Nova, An 18th-century Troubadour: A Biographical and Literary Study. *Central Asian Survey*, 21(2), 211-227. <https://doi.org/10.1080/0263493022000010099>

Şemsettin Sami. (2015). İhtira. *Kamus-i Türkî (Latin harfleriyle)* (s. 70). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Tanrıkorur, C. (1998). *Müzik Kimliğimiz Üzerine Düşünceler*. İstanbul: Ötüken.

TDV İslam Ansiklopedisi. (2000). İhtirâ'. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 21: 572). İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Tekelioğlu, O. (1999). Ciddi Müzikten Popüler Müziğe Musiki İnkılabının Sonuçları. G. Paçacı (Ed.), *Cumhuriyet'in Sesleri* (ss. 146-153). Beşiktaş, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Terzibaşı, A. (1980). *Kerkük Havaları*. İstanbul: Ötüken.

The Sciolist. (2001). Troubadour. *Online Etymology Dictionary*. Erişim adresi: <https://www.etymonline.com/word/troubadour>

Turunç, A. S. (2016). TRT Repertuarındaki Azeri Eserler Notasyon Problemi. 2. *Uluslararası Müzik ve Dans Araştırmaları Sempozyumu Bellek ve Kültürel Miras*. Program adı: KTÜ Devlet Konservatuvarı, Trabzon. KTÜ Devlet Konservatuvarı, Trabzon.

Uslu, R. (2012). Müzik Terimlerindeki Karmaşanın Akademik Çalışmalara Yansımaları: Orijinal, Nazire, Çeşitleme, Varyant, Aranjman, Cover, İcra. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(02), 144-165.

Uz, K., ve Oransay, G. (1964). *Musiki İstılâhatı* (Düzeltilip genişletilmiş yeni basımı). Ankara: Küğ Yayını.

Üngör, E. R. (2001). İlk Defa Yayınlanan Fenerbahçe Marşları. *Musiki Mecmuası*, (472), 3-8.

## Extended Abstract

### Introduction

The Turkish term *beste* is a borrowed word from Persian. If we look at the etymology of the word, we see that the term meant: closed, bound, and bundled in Persian. The word acquired its meaning as a musical term in Ottoman Turkish. In time *Beste*, also the name of a form in Ottoman-Turkish music, has evolved to become the most widely used term to define the act of composing.

Nevertheless, there is still not a consensus on the term *beste*. Composing a new *beste* for different people involve terms such as: to create, to invent, to discover, to find, to write, to do, to make, to combine, to mix, to remix, to plagiarize and to steal. In this context, this paper, aims to analyze the genealogies of *beste* in Turkey.

### Method

In order to improve our understanding of the concept of *beste* (i.e all the musics are in fact compositions) an ethnomusicological and social scientific scrutiny of the concept is compulsory. Thus, it is necessary to answer certain methodological questions regarding the birth and nature of compositions. Such questions will provide us with a wide variety of opportunities in apprehending the social and cultural aspects of the concept *beste*. The first question is whether the composition is created, found, recollected, or discovered. The second question is regarding the number of musicians involved in the process of composing. The third question is concerning the similarity of a composition to previous compositions. The fourth and final question is regarding the “real” composer of the composition.

Firstly, the fact that a composition is a "creation" is one of the first public discourses that we come across. The issue of creating is contested on three grounds. First of all, some see creation is an act of God and thus they believe that human beings cannot create! Secondly, in similar vein, some other musicians believe that music is already out there, hidden. Thus, what one only could do is to find and discover these hidden gems of music. Thirdly, some other people believe that creation is an act of an almighty/supreme and genius composer, thus not every composition could be deemed as a creation.

According to Erkan Oğur for example, all music is already created by God, and since we are not “the creator,” we can also not create music, we can only remember and discover them. In a similar vein but from a rather secular perspective Ara Dinkjian identifies himself as a song finder. He also thinks that melodies already exist, and a composer is a person who trained himself to find these beautiful melodies. The etymology of the word troubadour, which originally meant “to find” is both relevant and very interesting in this regard. Sayat Nova, the pseudonym of the legendary Armenian ashugh (*aşuğ*) Harutyun Sayatyan (1712-1795), whom Ara Dinkjian regards as his master, also means melody hunter. Sayat Nova used to see the process of finding melodies as hunting.

The second question is how many people are involved in the process of composition? Compositions are not always created by a single composer. In certain cases, more than one composer is involved in this process. This might be an arranger, or a co-composer and the process might happen synchronically or asynchronously. The third question is concerning the similarity of a composition in respect to previous compositions. Compositions are not quite “unique” creations. Composers more than often compose their works within a genre, which ensures a baseline for similarity among compositions. The fourth question is, about finding out the real composer of the composition. Pieces of music do not always belong to the originally known composer. In some cases, this is due a false attribution called pseudographias and in some cases this is simply because of theft.

#### **Result and Discussion**

In summary, this article is an attempt to analyze the concept of *beste* from an ethnomusicological and social scientific perspective through answering these abovementioned four questions. In this respect synonyms of the term *beste* as well as terms describing the process of composition such as creating, inventing, exploring, remembering, finding, playing, remixing, *doğdurmak* (giving birth) etc. are scrutinized.

In order to further our understanding of the concept of composition and thus music, future studies require more diversified questions and examples. Such questions must include, but of course not limited to, aspects regarding the temporality (precomposition vs. improvisation), social acceptance, and gender of compositions.

## İMÂM MÂTÜRÎDÎ'DE PEYGAMBERLERİN İSMETİ

Fezullah GÜN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
fezullahgun27@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-8539-4904

**Makale Geliş Tarihi:** 21.05.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 11.06.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Gün, F. (2021). İmâm Mâtürîdî'de Peygamberlerin İsmeti. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 79-98.

### Öz

*Peygamberlik kurumu, insanlık için tarih boyunca yadsınamaz bir gerçekliğe sahip olmuştur. İnsanlara doğru yolu gösterme amacıyla gönderilen peygamberler, gönderilişi itibariyle ilâhî bir kaynağa sahipken içerisinde bulunduğu mekân ve muhatap olduğu kitle açısından da beşerî özelliklere bürünmüşlerdir. Peygamberlerde bulunan bu çift yönlü özellik, davranışlarını ve tavırlarını belirleme noktasında onları zaman zaman belirsizliğe itmiştir. Bunun sonucunda ise peygamberlerin günah işleyip işlemedikleri konusu gündeme gelmiştir. Bu soruya her düşünür peygamberlik algılarının farklı olması sebebiyle farklı cevaplar vermişlerdir. İslâm âlimlerinden olan Muhammed Mâtürîdî (ö. 333/944) de gerek Te'vîlâtü'l-Kur'ân isimli tefsirinde gerekse de Kitâbu't-Tevhîd isimli kelam eserinde bu soruya yer yer cevaplar vermiştir. Biz bu makalemizde Muhammed Mâtürîdî'nin peygamberlerin ismetinin mahiyetine, özelliklerine, hikmetine ve başta Hz. Muhammed olmak üzere diğer peygamberlerin mâsumiyetine dair görüşlerine temas edeceğiz. Mâtürîdî'nin görüşleri işlenirken deskriptif (tasvirici) yöntem takip edilecektir. Bu sayede Mâtürîdî'nin peygamberlerin ismetine bakışı objektif bir şekilde ortaya konulacaktır. Böylece Mâtürîdî'nin peygamberlik tasavvurunun daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaya çalışacağız.*

**Anahtar Kelimeler:** İsmet, Mâsumiyet, Mâtürîdî, Hz. Muhammed, Hz. Âdem.

## THE SINLESSNESS OF THE PROPHETS IN IMAM MÂTÜRÎDÎ

### Abstract

*The institution of prophetis has had an undeniable reality for humanity throughout history. While the prophets sent to show people the right path have a divine source as they were sent, they also assumed human characteristics in terms of the place they were in and the mass they were dealing with. This two-sided feature found in prophets has made them uncertain from time to time in determining their behavior and attitude. As a result of this, the issue of whether the prophetis committed sins or not came to the agenda. Each thinker gave different answers to*

*this question due to their different perceptions of prophecy. Muhammed Mâtürîdî, one of the Islamic scholars, gave some answers to this question both in his commentary named Ta'vîlâtü'l-Quran and in his theology named Kitâbu't-Tawhid. In this article, we talk about the nature, characteristics, wisdom of the prophets of Muhammad Mâtürîdî and especially the Prophet. We will touch upon the views of other prophets, including Muhammad, on the innocence. Thus, we will try to obtain clues about Mâtürîdî's vision of prophethood.*

**Key Words:** *İsmet, Innocence, Mâtürîdî, Hz. Mohammed, Hz. Adam.*

### **Giriş**

İsmet kelimesi lügatte yasaklamak, engel olmak, korumak, tutmak, tutunmak, sığınmak, dayanmak, bağlamak, kazanmak ve gerdanlık, ip, bağ, nikah akdi, iffet gibi çeşitli anlamlara gelmektedir (İsfahânî, 2012: 705; Manzûr, thz: 12/403-408; Âsım, 2014: 6/5115). İsmet terim olarak ise Allah'ın kulunu kötülüklerden koruması (Manzûr, 2014: 12/403), temiz bir yaratılışa sahip kılması, kendisine bedenî üstünlük vermesi, zafer ve kararlılık bahşetmesi, iç huzuru yaratması ve onu hayra muvaffak kılması sûretiyle kendilerini koruması (İsfahânî, 2012: 705-706), güçleri yetmekle beraber peygamberlerin günahlardan uzak olma melekesi (Cürcânî, 1997: 153) ve peygamberlerin Allah tarafından günah işlemekten korunması (Bulut, 2001: 23/134) olarak tarif edilmiştir. İsmet kelimesinin kök harfleri olan 'a-s-m' harflerinin öne çıkardığı anlam 'korumak' olduğuna göre söz konusu koruma birisi 'korunan' diğeri de 'koruyan' olmak üzere iki taraflı olmalıdır. Bu taraflar ise sırasıyla peygamberler ve Allah-u Teâlâ olmaktadır (Gezgin, 2003: 102). Sözlük ve terim anlamlarından da anlaşıldığına göre ismet peygamberlere özel bir sıfattır. Dolayısıyla ismet sıfatını, Allah'ın günah işleyip de insanlar nezdinde kıymetlerinin ortadan kalkmaması için peygamberlerini olumsuz durum ve olaylardan koruması şeklinde anlayabiliriz (Şahin, 2006: 46-47).

Kuşkusuz peygamberler, inanç sahibi bireyler ile yaratıcı arasında bir köprü işlevi görmüşlerdir. Bir anlamda ise kişinin dini anlamlandırma biçiminin inşasında yadsınamaz bir paya sahip olmuşlardır. Sağlıklı bir peygamber anlayışına sahip insanlar böylece yaratıcı ile daha tutarlı bir ilişki içinde olabileceklerdir. Tarihi süreçte insanların nübüvvet anlayışı ve peygamberlere atfettiği özellikler farklılık göstermiştir. Kimi inanışlar, peygamberlere ilâhî vasıflar yükleyerek onların insanî yönlerini ihmal etmişlerdir (el-Mâide, 5/72). Kimileri ise peygamberleri kendi çıkarlarına aykırı görerek onların gerçekliğini kabul etmemişlerdir (el-Bakara, 2/61). Bütün bunlardan sonra İslâm'ın temel kaynaklarına baktığımızda Kur'ân-ı Kerim'de peygamberlerin gönderilişi ve onlara uyulması gerektiği birçok âyette ifade edilmiştir (Âl-i İmrân, 3/31, 32, 50, 132; en-Nisâ, 4/59; el-Bakara, 2/119, 151). Bu bağlamda İslâm düşüncesinde peygamberlik konusunda bir uzlaşma söz konusudur. İslâm âlimleri arasında bazı küçük farklılıklarla beraber uzlaşma içerisinde olunan konulardan birisi de peygamberlerin mâsumiyetidir. İslâmî mezheplere baktığımızda bu durumu daha belirgin bir şekilde görebiliriz. Eş'arî (ö. 324/935-936), peygamberlerin mâsumiyetini



"Allah Teala'nın peygamberlere itaat gücü verip mâsiyet gücü vermemesidir." (Bağdâdî, 1981: 169) şeklinde tarif etmiştir. Muhammed Pezdevî (ö. 493/1100), Eş'arî'nin peygamberlerin hem nübüvvet öncesi hem nübüvvet sonrası hiçbir günah ve zellede bulunmadıkları görüşünde olduğunu aktarmaktadır (Pezdevî, 2017: 261). Yine Eş'arî âlimlerinden Fahreddin Râzî (ö. 606/1210)'ye göre peygamberler başta itikat alanı olmak üzere şer'î hükümler, fetvalar ve kendi özel hal ve davranışları alanlarında korunmuşlardır. Râzî, itikat ve şer'î hükümler alanında bilerek ya da bilmeyerek hata işlemlerini mümkün görmemekle birlikte fetva konularında ve kendi yaşamlarına dair kararlarda bilmeyerek hata işlemlerini muhtemel görmüştür (Râzî, 1905: 8). Şîa mensupları da peygamberlerin doğumları itibarıyla hiçbir şekilde günah işlemediklerini fikrinde birleşmişlerdir. Şîa, diğer görüşlerden farklı olarak Hz. Ali'den başlayarak 12 imamın da mâsumiyetine inanmışlardır (Yıldırım, 2003: 94; Arslan, 2017:209-2011). Hicrî ilk asırda imâmların da peygamberler gibi mâsum olmaları henüz kabul edilmemişken özellikle hicrî III. asrın sonlarından itibaren Şîa âlimleri arasında imâmların mâsumiyeti kabul görmeye başlamıştır (Keşşî, 1348: 256-257). Mu'tezile ise peygamberlerin Allah'ın lütfu ile hem nübüvvet öncesi hem de nübüvvet sonrası büyük günahlardan korunduğunu kabul etmiş, bununla birlikte onların küçük günah işlemlerini de mümkün görmüştür (Hemedânî, 2013: 436-440). Ebû'l-Hüseyn el-Hayyât (ö. 300/913 [?]), mucizeler ile desteklenmiş peygamberlerin konuları ve görevlerinin kutsallığı sebebiyle mâsum olmaları gerektiğini belirtmektedir. Aksi taktirde insanların hidayetini vesile olmak üzere gönderilen peygamberlere karşı güven kaybı yaşanacak ve insanlar peygamberlerden uzaklaşacaklardır (Hayyât, 1993: 93-97). Görüldüğü üzere İslâm mezhepleri peygamberlerin korunmuşluğunu genel anlamda kabul etmekle beraber şu sorular etrafında farklı ayrıntıya dair farklı görüşler ortaya koymuşlardır: Söz konusu mâsumiyet peygamberler dışındaki insanlar için de geçerli midir, değil midir? Mâsumiyet, nübüvvetten öncesini kapsar mı? Mâsumiyet bütün günah çeşitleri için geçerli midir? Mâsumiyetin insan iradesi ile ilişkisi nasıldır? Mâtürîdîlik mezhebinin kurucusu olan İmâm Mâtürîdî'nin tefsir alanında Te'vîlâtü'l-Kur'ân, kelâm ile ilgili olarak da Kitâbu't-Tevhîd eseri vardır. O, bu iki eserinde kelâm ilminin epistemoloji, ilâhiyyât ve nübüvât konularına gereğince temas etmiş, sem'iyât bahislerinin ise naklin dışında kalan alanlarına değinmiştir. Özellikle Kitâbu't-Tevhîd'in içeriği plan, alt başlıklar istidlâl metodu ve akıl-nakil uzlaştırılması gibi konularda sonraki Mâtürîdî ve Eş'arî eserlerine katkıda bulunmuştur (Topaloğlu, 2009: 40; Kutlu, 2009: 7-41). Mâtürîdî'nin haklı bir övgüyü gerektiren bir yönü ise her iki eserinde de nübüvvet bahsine ayrı bir önem vermiş olmasıdır (Ak, 2015: 74-80). Özellikle peygamberlerin ismeti konusu nübüvvet bahsinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Nübüvvetin inkarını iddia eden Deizm gibi bazı çağdaş akımlar karşısında nübüvvetin gerekliliğini ve onun bir parçası olan ismetini ele almak güncel tartışmalara da ışık tutacaktır.

#### **Peygamberlerde İsmetin Mâhiyeti ve Özellikleri**

Mâtürîdî, "...Bize ibadet usullerimizi göster, tövbemizi kabul et..." (el-Bakara, 2/128) âyetindeki Hz. İbrâhim'in Allah'a ettiği duadan hareketle, peygamberlerden

bilmeyerek de olsa bazı yanılma ve sürçmelerin (zelle) olabileceğini kabul etmektedir (Mâtürîdî, 2005: 1/245). O, imtihana tabi tutulan kulların zihinlerine, giderilmesi için gayret gerektiren düşüncelerin istemsiz olarak gelmesini mümkün görmektedir (Mâtürîdî, 2017: 1/273; Sâbûnî, 2018: 110-111). Bununla birlikte Mâtürîdî, bazı âlimlere atıfta bulunarak sıradan insanlara nispetle Allah nezdinde kıymetli olan kulların zellelerden değil günah işleme fikrinin zihne gelmesinden dolayı bile azarlanmaya müstahak olacaklarını söylemektedir. İlerleyen cümlelerde ise Mâtürîdî'nin isimleri zikredilmeyen fakat görüşlerinden hareketle Ehl-i Sünnet mezhebine yakın olabilecek bu âlimlere katıldığı anlaşılmaktadır. Mâtürîdî'ye göre onların günah işlemeseler dahi böyle bir azarlanmaya maruz kalmaları, Allah katındaki konumlarının yüceliği sebebiyledir. Zaten Allah da günah sayılmayan bazı konularda Hz. Muhammed'e itâbta (azarlamada) bulunmuştur (et-Tevbe, 9/43; et-Tahrim, 66/1; Mâtürîdî, 2005: 1/109). Anlaşıldığına göre Mâtürîdî, peygamberlerin Allah katındaki konumlarının yüceliği ile onların bu mevkiye ters düşecek davranışlardan uzak kalmaları arasında doğru bir orantı kurmaktadır. Öyle ki bu noktada Mâtürîdî, peygamberin zihnine gelen günah işleme düşüncesinin dahi kendileri için azarlanmaya sebep olabileceğini söylemektedir. Bu konu hakkında Mâtürîdî âlimler arasında farklı düşüncede olanlar da vardır. Meselâ Muhammed Pezdevî peygamberlerin seçkinliğini vurgulayan âyetlerden (es-Sâd, 38/47; Âl-i İmrân, 3/33) hareketle zihne gelen günah işleme düşüncesini mümkün görmeyerek Allah'ın böyle bir şeye izin vermeyeceğini vurgulamıştır (Pezdevî, 2017: 262-264).

Mâtürîdî, "Allah'ın kendisine kitap, hüküm ve peygamberlik vermesinden sonra hiçbir insanın kalkıp insanlara Allah'ı bırakıp bana kul olun demesi düşünülemez." (Âl-i İmrân, 3/79) âyetinden hareketle Allah'ın nübüvveti, ihanet eden ve gerçekleri saklayan birisinin kalbine yerleştirmeyeceği sonucuna ulaşmıştır. Böyle bir iddia, inanmayanların batıl dinlerini peygambere yalan yere nispet ettikleri bir iftiradan ibarettir (Mâtürîdî, 2005: 2/346; Pezdevî, 2017: 265). Zaten kul ile yaratıcı arasında bir köprü işlevi gören peygamberlerden tevhid konusunda böyle bir zaafa düşmeleri beklenilemez.

Mâtürîdî'ye göre Allah'ın peygamberlerini kınaması, onların daha iyi olanı terk edip iyi olanı yapmalarından dolayıdır. "Allah seni affetti de doğru söyleyenler sence belli olmadan ve kimlerin yalancı olduğunu bilmeden niçin onlara izin verdin?" (et-Tevbe, 9/43) âyetinde geçtiği üzere peygamber, onlara hemen izin vermeyip münafıklar belli oluncaya kadar bekleseydi daha isabetli olacaktı. Bu sayede doğru sözlü ile yalancı belli olup nübüvvetin bir mûcizesi ortaya çıkacaktı. Dolayısıyla burada Mâtürîdî'ye göre daha faziletli olanı terk etme söz konusudur ve zaten zelle de bu demektir. Ayrıca buradaki kınamanın, azarlama anlamında olmayıp insanların birbirlerine karşı nasıl davranacağına dair bir öğretim yöntemi olması da Mâtürîdî'ye göre muhtemeldir (Mâtürîdî, 2006: 6/367). Görüldüğü üzere Mâtürîdî, Kur'ân'da geçen peygamberlere yönelik kınamanın muhtemel faydalarına da temas etmektedir. Böylece O, peygamberlerin hatalarının kendileri için yine bir fayda olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Mâtürîdî'ye göre peygamberlerin işledikleri günahlar ile diğer insanların günahları birbirinden farklıdır. İnsanların günahları basit ve büyük olup bütün günahlara şâmilken peygamberlerin günahları çirkinliğe bulaşmadan sadece mübah olanı yapmak ya da daha faziletli olanı terk etmek şeklindedir (Mâtürîdî, 2008: 13/402). Bununla birlikte Mâtürîdî'ye göre peygamberlerin Kur'ân'da işaret edilen hatalarını araştırmak ve hangi kusuru işlediklerine dair tespitte bulunmak caiz olmaz. Çünkü böyle bir çabaya girişmek peygamberin şahsında eksiklik aramayı gerektiren bir davranıştır. Böyle bir davranışın ise insanı küfre düşürme tehlikesinden korkulur (Mâtürîdî, 2009: 14/9-10).

Ebû Hanîfe (ö. 150/767) meleklerin, peygamberlerin ve sıradan insanların imanlarının aynı olduğunu söylemektedir. Fakat burada kendisine iman açısından eşit bulunduğu halde peygamberlerin sevaplarının daha mükemmel ve Allah'tan korkularının daha şiddetli oluşunun sebebi sorulmaktadır. Ebû Hanîfe peygamberlerin zelle işledikleri zaman hemen başlarına azap inmesinden korktuklarını bu yüzden de Allah'tan korkmalarının daha gerekli olduğunu söylemektedir (Hanîfe, 2014: 13-15). Mâtürîdî, bu noktada peygamberlerin iman etmelerinin ve günah işlememelerinin isteğe bağlı değil de zorunlu olduğu düşüncesinin akla gelebileceğini belirterek bu tarz bir düşünce için açıklamalarda bulunmaktadır. Mâtürîdî'ye göre peygamberlere ismet sıfatına sahip oldukları açıkça bildirilmemişti. Onlar, her an hata yapabileceklerine dair endişe duyuyorlardı. Hz. İbrâhim'in Allah'tan, çocuklarını puta tapmaktan uzak tutmasını istemesi (el-İbrâhim, 14/35), yine Hz. Şuayb'ın kendisi için şirk dinine dönme ihtimalinden bahsetmesi (el-A'râf, 7/89) peygamberlerin günah işlemekten korunduklarını bilmediklerini göstermektedir. Peygamberlerin ismet sıfatına sahip olmalarına bir zorunluluk prensibi çerçevesinde değil de hayat içerisindeki davranışlarından hareketle farklı tercihlerde bulunabilme prensibi açısından bakılmalıdır. Peygamberlere sadece tebliğde bulunmaları emri verilmiş ve geçmiş peygamberlerin ismete sahip olduklarını düşünmelerine ve bunu anlamak için vakit harcamalarına izin verilmemiştir. Sonuç olarak peygamberler nefislerinin kurtulacağına ve tehlikeli durumlara düşüp düşmeyeceklerine dair sürekli korku ve ümit içerisindeydiler. Onların Allah'a iman etmeleri de zorunlu olmamıştır aksine onlar Allah'ın varlığına dair bilgiye hakkı batıldan ayırt ederek kendileri ulaşmışlardır. Bu yüzden onların dereceleri büyük olmuştur (Mâtürîdî, 2010: 16/206-207).

"... Eğer sana gelen ilimden sonra onların arzularına uyarsan bilersin ki artık Allah sana ne dost ne de yardımcı olacaktır." (el-Bakara, 2/120). Mâtürîdî'ye göre bu âyette Allah, yapmayacağını bildiği halde peygamberine uyarıda bulunmaktadır. Mâtürîdî'ye göre her ne kadar peygamberler ismet ilkesine sahip olsa da bu durum onlardan sınava tabi olma ilkesini kaldırmamaktadır. Çünkü peygamber, geçmişte mâsum ise de o mâsumiyetin şu anda ve her an geçerli olduğu bilinemez. Bir de bu sınav sebebiyle ismetin derecesi ortaya çıkmaktadır. Diğer bir sebep ise bazı şeylerin kendisine yasaklanması en uygun olan kimselerin, ismet sıfatına mazhar olan kişiler olmasıdır. Çünkü yasağın bulunmaması halinde konu mübaha dönüşeceği için

mâsum olma durumu kişiden kalkmış olabilir. Ayrıca mâsum kişiye ilâhî yasaklar yöneltilmezse o kişiden faydanın kaldırılması söz konusu olabilir. Çünkü zaten ismet demek, kişinin emre tabi olup yasaktan kaçınması için koruma altına alınması demektir (Mâtürîdî, 2017: 2/456; Mâtürîdî, 2016: 5/69; Mâtürîdî, 2006: 7/103; Şahin, 2006: 57).

Yine peygamberin, hainlere ve müşriklere taraf olmayıp şüpheye düşmemesi gerektiğini ifade eden âyetlerden (en-Nisa, 4/105; el-Yunus, 10/105; el-Bakara, 2/147) hareket eden Mâtürîdî'ye göre aslında korumak yani ismet emir veya yasak söz konusu olursa fayda verir. Emir ve yasağın bulunmadığı bir yerde ise ismetin ve amaca uygun davranışta bulunmanın bir anlamı kalmaz. Çünkü emir ve yasaklar hadd-i zâtında ismet sıfatının belirgin hale gelmesi için gereklidir. İmtihan ortadan kalkacak olursa ismetin faydası da gitmiş olur. Zira ismet sıfatına imtihan zamanında ihtiyaç duyulur. Fakat imtihan olmazsa ismet sıfatına da ihtiyaç kalmaz (Mâtürîdî, 2005: 4/27; Mâtürîdî, 2017: 7/546; Yıldırım, 2003: 91-92).

Allah, peygamberleri zellelerinden dolayı yalvararak, ürpererek, korkarak, ümit ederek ve ağlayarak kendisine dua etme, duaları kabul edilinceye kadar da niyazda bulunmaya devam etme halleriyle nitelemiştir. Bu durum zellelerin azaba ihtimali olduğunu gösterir. Çünkü azab ihtimali olmasa peygamberlerin bu hallerinin bir anlamı kalmazdı. Hem elçiler, azap ihtimali olmadığı halde nitelenen vasıfları gerçekleştirdikleri için haddi aşmış ve Allah'ı da zulmeden, kendisinden korunulması gereken biri olarak nitelemiş olurlardı. Bu ise zellelerden daha büyük bir günahtır (Mâtürîdî, 2016: 4/45).

Mâtürîdî'ye göre ismet sıfatı, "Babaları, 'Doğrusu onu götürmeniz beni endişelendiriyor; farkında olmadığınız bir sırada onu kurt yer diye korkuyorum' dedi." (el-Yûsuf, 12/13) âyetinde geçtiği üzere Hz. Yâkup'un, oğlu Hz. Yûsuf'u kurt yemesinden korktuğu gibi korkuyu yok etmez. İsmet sıfatı, zıt olan iki fiilden birini yapmayacağına dair garanti de vermez. Aksine korkuyu daha çok arttırır. Bundan dolayı hayırlı ve günahsız insanların dinleri hakkındaki korku ve endişeleri diğer insanlardan daha çoktur (Mâtürîdî, 2017: 7/307). O hayırlı kişilerin dinleri hakkında korktukları nokta, sapıtmaktan ibarettir. Çünkü sahip oldukları din nimetinin ellerinden alınma ihtimali onlarda sürekli bir korku haline gelir (Mâtürîdî, 2017: 7/537).

### **İsmetin Hikmeti**

Mâtürîdî, peygamberlerin zelle sahibi olduklarını kabul etmektedir. Bununla birlikte Mâtürîdî, bu zellelerin diğer insanlar üzerindeki olumlu etkilerine de değinmektedir. Söz gelimi peygamberlerin zelle işlediklerini bilen bir kişi, günahtan kaçınabilmeyi isteyecek, günahsız bir insan olabilmekten ümit kesecek ve günah konusunda sürekli Allah'ın yardımını isteyecektir (Mâtürîdî, 2005: 1/106). Bu minvalden olmak üzere meleklerin kendisinden ilim talep edip secde ettiği Hz. Âdem'in, yasaklanmış meyveden yemesi sonucu itâba maruz kalmasında da emre karşı gelmenin doğuracağı vebali başkalarına gösterme, günahlardan sakındırma ve bunların kalp için olan tehlikeli boyutlarını gösterme gibi hikmetler mevcuttur.

Böylece ilk insan ve ilk peygamber Hz. Âdem'in dahi bir zelle sonucu bu denli bir imtihana tabi tutulması insanların kalplerine tesir etmektedir (Mâtürîdî, 2005: 1/126-127). Ayrıca değeri ne kadar büyük olursa olsun her varlık nefsiyle baş başa bırakıldığında tehlike içerisindedir. Zaten Allah da onların bazı küçük hatalarda bulunabileceklerini bilmektedir. Ama onlar bu vesileyle Allah'a sığınıp niyazda bulunmayı sürekli hale getirebileceklerdir (Mâtürîdî, 2005: 1/106). Böylece bahsi geçen zelle konusu, hem melekler ve peygamberler gibi değerli kullar için hem de diğer insanlar için birçok menfaate açık hale gelmektedir.

Mâtürîdî, kulların imtihana tabi olmasının yalnızca kendilerinden meydana gelen hatalardan dolayı olamayacağını, bu sınavların diğer bir sebep ve hikmetini ise ulûhiyyet makamının bir gereği olarak açıklamaktadır. Bu yüzden peygamberlerin zellelerine de iki açıdan açıklama getirmektedir: İlki, Allah peygamberini ahirette daha güzel şekilde faydalandırmak için dünya lezzetlerinden korumaktadır. İkincisi ise peygamberler, beşer olmaları hasebiyle küçük hatalar irtikâp edebilirler. Bu sebepten onlar dünyada bazı sıkıntılara uğrarlar ama böylece kendilerinin ahirette sorumlu tutulacakları bir konu kalmamış olur (Mâtürîdî, 2005: 1/137).

Mâtürîdî'ye göre peygamberlerin zellelere sahip olmalarındaki diğer bir hikmet, ümmetlerinin böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacaklarını onlara öğretmek içindir. Çünkü "Eğer şeytandan bir fitleme seni dürtüklerse hemen Allah'a sığın..." (el-A'râf, 7/200) âyetinde Allah, vesvese karşısında peygamberine kendisine sığınması gerektiğini hatırlatmaktadır (Mâtürîdî, 2017: 6/163). Aynı şekilde peygambere yöneltilen uyarı ifadelerinde, peygamberler üzerinden ümmetlerine bir uyarı amacı söz konusudur (Mâtürîdî, 2017: 6/175). Böylece Mâtürîdî, ismetin peygamberi de aşarak ümmetine dokunan bir faydasına da değinmiş olmaktadır.

"Eğer onlar Allah'a ortak koşsalardı yapageldikleri iyi şeyler elbette boşa giderdi." (el-En'âm, 6: 88). Mâtürîdî'ye göre âyetin bu kısmı, eğer peygamberler Allah'a ortak koşsalardı kendileri için oluşacak hükümden haber vermektedir. Ancak onlar Allah'a ortak koşmamışlardır. Çünkü Allah, peygamberleri risâlet için seçmiş ve korumuştur. Bundan dolayı onların Allah'a şirk koşma ihtimalleri olamaz. Allah'ın böyle bir konudan bahsetmesinin hikmeti ise hükmünün sıradan veya seçkin olması fark etmeden herkes için geçerli olduğunun bilinmesi içindir (Mâtürîdî, 2016: 5/153). Söz konusu şirk olunca konumu ne kadar yüksek olursa olsun hiç kimsenin Allah katında ayrıcalığı söz konusu değildir (Mâtürîdî, 2016: 5/340; Mâtürîdî, 2018: 8/278).

Hız Muhammed'in Kur'an'dan şüphe etmemesini söyleyen âyetlerde (el-Bakara, 2/147; Âl-i İmrân, 3/60; el-Yûnus, 10/94) Mâtürîdî, bizlere birden çok hikmet ve ihtimalden bahsetmektedir. Allah bu âyetlerde, peygamberinin asla şüpheye düşmeyeceğini bildiği halde ona böyle bir şeyi yasaklamış ve böylece şüphe içerisinde olmanın diğer insanlara evleviyetle yasaklandığını bildirmiştir. Ayrıca bu âyetlerde hitap edilen kişi ile mesaj verilmek istenen kişiler de farklı olabilir. Sözgelimi, hitap Resûlullah'a yapılmış fakat başkaları kastedilmiş olabilir. Veya herkese hitap edilmiş ve herkes kastedilmiş olmakla birlikte aslında hitap da maksat da resûl'e yapılmış olabilir. Bu ihtimaller içerisinde Mâtürîdî son seçeneğe ihtimal vermezken diğer

seçeneklerin olabileceğine dair görüş belirtir (Mâtürîdî, 2017: 7/124; Günaydın, 2013: 154-162).

#### **Hız. Âdem ve Hız. Havvâ'nın İsmeti**

Mâtürîdî'ye göre Cennet'te yaklaşılması men edilen ağacın meyvesini yiyen Hız. Âdem ile Hız. Havva, bu yasağın gerçekten yasak statüsünde mi, başkasını tercih konumunda mı yoksa hastalığa sebep olduğundan dolayı mı olduğunu bilmiyorlardı. Onlar bu yasağın haram olduğunu bilselerdi ağaca yaklaşmaz ve ondan yemezlerdi (Mâtürîdî, 2017: 1/123, 127). Söz konusu yasağın, engelleme anlamına gelmesi de muhtemeldir. Buradaki engelleme, yasaklama anlamını değil, bir şeyi ilk önce başkasının yapmış olması ve o işin ona özgü kılınmasını amaçlar. Günlük hayatta bir babanın çocuğuna bir şey yemeyi yasaklaması mutlak bir yasak anlamında olmayıp o şeyi başkasının (misafirin) yemesini sağlamaktır. Gerçek böyle de olsa şeytan Hız. Âdem'e yasaklanmış ağaçtan yemesini ve böylece faydalı sonuçlar elde edeceğini telkin edince peygamber bu fiili işlemiştir. Zaten Hız. Âdem şeytanı görmüyor ve bu vesvesenin şeytânî bir dürtü olduğunu bilmiyordu. Bununla birlikte Hız. Âdem bu fikrin bir melekten gelmiş olduğunu da düşünebilir. Ya da birçok makbul kullarda olduğu gibi bu fikrin ilham olduğunu düşünmesi de muhtemeldir. Dolayısıyla her ne kadar Hız. Âdem yeme fiilini gerçekleştirmiş olsa da bu fiilini unutan ve yasağın mahiyetini tam olarak bilmeyen bir halde iken gerçekleştirmiştir (Mâtürîdî, 2017: 1/128). Mâtürîdî, Hız. Âdem'in zellesine dair hem başka kişilerin görüşlerini hem de kendi düşüncelerini paylaştıktan sonra bu konunun hikmeti hakkında söz söylemeye ihtiyaç duymamız gerektiğini söylemektedir. Çünkü insan peygamber bile olsa yaratılış itibarıyla hata yapmaya meyilli olup (el-Yûsuf, 12/53) Allah'ın muhafazası olmadan böyle işleri yapabilecek donanımda bulunmaktadır (Mâtürîdî, 2017: 1/130).

Hasan-ı Basrî (ö. 110/728), şeytanın Hız. Âdem'e vesvesesi üzerine Hız. Âdem'in meleklerin kendisinden daha üstün olduğunu ve kendisinin de sonsuza kadar yaşamayacağını düşündüğünü söylemektedir. Yine ona göre Hız. Âdem meleklerin nurdan, kendisinin de çamurdan yaratılmasından dolayı melek olamayacağını, sadece meleklerin derecelerine yaklaşabileceğini düşünmüştür. Mâtürîdî'ye göre Hasan-ı Basrî'nin bu tefsirini kabul ettiğimiz takdirde Hız. Âdem ile Hız. Havvâ'nın, İblis'in sözlerini benimseyerek yasağı çiğnediklerini kabul etmemiz gerekecektir. Bu durumda onların günahları ağaçtan yemeye nispetle daha büyük olacaktı. Çünkü İblis'in söylediklerini Hız. Âdem ile Hız. Havva'nın tasdik etmeleri sebebiyle kendilerini küfre nisbet etmemiz gerekecekti. Hâlbuki Mâtürîdî, Hasan-ı Basrî'nin bu yaklaşımını küfür tehlikesinden ötürü kabul etmemiş, Hız. Âdem ile Hız. Havvâ'nın ağaçtan yemelerini istek ve arzularına kapılma sebebiyle açıklamıştır (Mâtürîdî, 2017: 1/132-133). Çünkü kişinin şeytanın vesvesesi ve tahriki ile kötülükte bulunması şeytana itaat anlamına gelmez. Kişinin davranışını itaat haline getiren şey şeytana itaat etmeye niyet etmesidir. Böyle bir durum ise Hız. Âdem ve Hız. Havvâ'da görülmemiştir (Mâtürîdî, 2017: 1/135). Mâtürîdî, Kelâm ilminde çokça tartışılan iman-amel münasebeti konusunu, Hız. Âdem'in davranışının bir günah mı yoksa küfür alâmeti mi

noktasında kullanmış ve Hz. Âdem'in şeytana itaat etmediği için küfürle itham edilmeyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Mâtürîdî'ye göre Hz. Âdem ile Hz. Havvâ, ağaca yaklaşma yasağını değil de "Sonra zalimlerden olursunuz." (el-Bakara, 2/35) buyruğunu unuttular. Bundan dolayı o meyveden yediler. Eğer söz konusu emri hatırlamış olsalardı yemezlerdi (Mâtürîdî, 2016: 5/335). Mâtürîdî'ye göre unutma iki çeşittir: Birincisi, gaflet veya başka bir işle olunan meşguliyetten dolayı gerçekleşen unutmadır. Eğer kişi gafil ve meşgul olmasaydı unutma gerçekleşmeyecekti. Bundan dolayı unutan kişi kınanır. İkincisi ise kişinin elinde olmayan ve önleyemediği yani kendisinden kaynaklanmayan bir sebepten dolayı unutmasıdır ki kişi bu durumda kınanmayı hak etmez. Hz. Âdem'in unutmaması ise birinci türden bir unutmaydı. Çünkü Hz. Âdem kendisini zorlayarak meşguliyetini giderseydi verdiği sözü unutmazdı (Mâtürîdî, 2018: 9/321).

"Allah'ı bırakıp sana yararı da zararı da olmayan varlıklara tapma; bunu yaparsan, kuşkusuz kendine yazık edenlerden olursun." (el-Yûnus, 10/106). Mâtürîdî'ye göre buradaki zulüm şirk anlamındadır. Nitekim Allah, Hz. Âdem ile Hz. Havvâ için de ağaca yaklaştıkları takdirde zâlimlerden olacaklarını söylemiştir (el-Bakara, 2/35). Fakat onlar müşrik değil âsi olmuşlardır. Peygamberler için bu kelimenin kullanılması Mâtürîdî'ye göre bu isimlerdeki örtüşmenin hakikatte ve manada örtüşmek anlamına gelmediğinin bilinmesi içindir. Gerçeklerde örtüşmek ancak sebeplerin uyumlu olmasıyla mümkün olur. Onun için zulüm kelimesinin de durumu böyledir (Demireşik, 2003: 35-39; Mâtürîdî, 2017: 7/137).

#### **H. Muhammed'in İsmeti**

Mâtürîdî'ye göre insanların akıllıları, Hz. Muhammed'in mâsum olduğuna şahitlik eder. Bundan dolayı Mâtürîdî, Hz. Peygamberin ismet sıfatına leke düşürecek hiçbir nakli ve te'vîli kabul etmemekte veya bu yorum ve rivayetlerin başka manaya gelebileceğini beyan etmektedir (Mâtürîdî, 2018: 8/368).

"Artık onlarla ilgilenme. Bundan dolayı (çağrına uymadılar diye sen) kınanacak değilsin." (ez-Zâriyât, 51/54). Mâtürîdî'ye göre bu âyette Hz. Muhammed'in mâsum oluşuna işaret vardır. Çünkü eğer peygamberin hata etme ihtimali olsaydı kınanması da muhtemeldi (Mâtürîdî, 2010: 17/161; Mâtürîdî, 2019: 17/177).

"Gerçek, rabbinden gelendir. Öyle ise kuşkulananlardan olma." (Âl-i İmrân, 3/60). Mâtürîdî'ye göre, âyette Allah'ın peygamberine karşı kullandığı üslup, onu zan altında bırakmamış aksine Allah bu hitapla resûlünü muhatap alarak onun şanını ve değerini yüceltmıştır. Zira dünyadaki sultanlar da kendi halkına bir şeyi tanıtmak istediklerinde sıradan bir insanı muhatap almayı kendilerine yakıştıramadıkları için insanların en akıllı, en faziletli ve halk arasında en itibarlı olan kişilerine hitap eder. Bununla birlikte mâsumiyet özelliği emre de yasağa da engel değildir. Aksine emri de yasağı da arttırır. Çünkü ismet, emre uygun davranıp yasaktan ve mahzurlu olandan uzak durmakla belli olur. Onun için Allah, peygamberinden kuşku duymadığı halde bu gerekçeden dolayı kendisine hitapta bulunmuştur (Mâtürîdî, 2017: 2/537; Mâtürîdî, 2016: 4/254; Mâtürîdî, 2017: 7/165).

“Allah’ı ve resûlünü incitenleri Allah, dünyada ve ahirette lanetlemiş ve onlar için alçaltıcı bir ceza hazırlamıştır. Hak etmedikleri halde mümin erkek ve mümin kadınları incitenler apaçık bir bühtan ve günah yüklenmiş olmaktadır.” âyetlerinde (el-Ahzâb, 33/57-58) Allah, müminleri ve peygamberi incitenlerin içine düştükleri durumu haber vermektedir. Mâtürîdî, ayette geçen incitilmenin hak edilip edilmemesinden hareketle peygamberlerin ismet sıfatına delil bulmaya çalışmaktadır. Mâtürîdî’ye göre Allah, âyette müminlerin incitilmelerini gerektirecek bir davranışta bulunmaları şartını getirmiştir. Fakat Hz. Peygamber için böyle bir şart koşulmamıştır. Çünkü peygamberler ismet sıfatlarının gereği olarak zaten incitilmelerini gerektirecek bir fiilde bulunmazlar. Bunun aksine müminler, ismet sıfatına sahip olmadıkları için âyette onların incitilmelerini gerektirecek davranışlarda bulunma ihtimalinden bahsedilmiştir. (el-Ahzâb, 33/57-58) (Mâtürîdî, 2017: 2/383-384; Mâtürîdî, 2018: 11/429). Anlaşıldığına göre Mâtürîdî Hz. Muhammed için değil de erkek ve kadın müminler için kullanılan ‘hak etmedikleri halde’ ibaresinden hareketle Hz. Peygamber’in mâsumiyetini temellendirmeye çalışmıştır.

Kur’ân’da, bir yandan Hz. Muhammed’in büyük günün (ahiret) azabından korktuğundan ve Allah’a isyan etme durumundan bahsedilirken (el-En’âm, 6/15) diğer taraftan Hz. Muhammed’in geçmiş ve gelecek günahlarının bağışlandığı haber verilmiştir (el-Fetih, 48/2-3). Allah, kendisini koruyacağını ve bağışlayacağını haber vermişken peygamberin isyan etmekten ve azaba uğramaktan korkması nasıl açıklanabilir? sorusuna Mâtürîdî, peygamberin mağfiret edilmiş olmasını korku şartına bağlayarak açıklamıştır. Yani peygambere Allah’ın azabından korkacağı bilindiği için mağfiret edilmiştir (Mâtürîdî, 2016: 5/34).

“Rablerinin rızasını isteyerek sabah akşam O’na yalvaranları kovma! Onların hesaplarından sana sorumluluk yoktur, senin hesabından da onlara sorumluluk yoktur ki onları yanından uzaklaştırıp da zâlimlerden olasın.” (el-En’âm, 6/52). Peygamberin meclisine gelen kabile önderleri üst başlarda sahabelerin oturduklarını gördüklerinde bu duruma içerlenmişler, peygamber de sahabelerini üst baştan yanına oturtmayı düşünmüş ve sonuçta bu âyetler nazil olmuştur (ibn Mâce, 1992: 7). Mâtürîdî, tefsircilerin çoğunluğunun kabul ettiği bu rivayete temkinli yaklaşmaktadır. Çünkü ahlâk yoksunu cahil bir insandan bile böyle bir davranış beklenmediğine göre seçilmiş bir peygamberden bu tarz bir düşünce ve davranış beklemek daha fazla yakışıksız kalır. Peygamberin hem insanları dine davet ettiğini hem de yanlarından uzaklaştırdığını görünce en başta kâfirlerin bu durumu eleştirmeleri kaçınılmaz olurdu. Mâtürîdî, böyle bir davranışta bulunmayı peygamber için imkânsız görmüş, peygamberin zihnine böyle bir düşünceyi getirmesine bile ihtimal vermemiştir (Mâtürîdî, 2019: 279; Mâtürîdî, 2018: 373).

Mâtürîdî, Garânîk hâdisesi (Cerrahoğlu, 1996: 13/361-366) ile ilgili olarak peygamberin anlaşma yolu ile müşriklerin ilahlarına saygı göstermesinden bahseden birtakım rivâyetleri yanlış ve hayal ürünü olarak görmüştür. Çünkü Hz. Peygamber’in nübüvvetten önce putlara yaklaşması istenilip de kendisi bu teklifi reddetmişken peygamberlik gelince putları selamlama ihtimali muhal bir şeydir. Ayrıca şeytanın,



Cebrâil sûretinde görünüp gelen âyete 'İşte onlar (Lât, Uzzâ, Menât) ulu kuğulardır. Şüphesiz ki şefaati umulmaktadır.' şeklinde bir ilavede bulunmasını Mâtürîdî, kabul etmemektedir. Çünkü bu olaydan sonra Cebrâil gelip peygambere böyle bir şeyler indirmediyi söylemiştir. Mâtürîdî'ye göre bu rivâyet doğru olsaydı Hz. Muhammed bir dahaki sefere vahiy getirenin şeytan değil Cebrâil olduğunu anlayamayabilir, başka bir sefere de yine bu tarz hadise yaşanabilirdi. Bu ve buna benzer rivayetleri ortaya atanlar peygamberi hakkıyla tanıyamamıştır. Eğer tanımış olsaydı Hz. Peygamber hakkında böyle vehimler ileri sürmezlerdi (Mâtürîdî, 2007: 9/393; Mâtürîdî, 2018: 8/369; Mâtürîdî, 2018: 9/509-510).

Katâde (ö. 117/735), Garânîk hadisesinde peygamberin sarf ettiği 'İşte onlar (Lât, Uzzâ, Menât) ulu kuğulardır. Şüphesiz ki şefaati umulmaktadır.' sözünden 'O kâfirlerin nezdinde Garânîk'in şefaati umulur.' cümlesini anlamış, dolayısıyla şefaati beklentisini peygambere değil müşriklere hamletmiştir. Hasan-ı Basrî (ö. 110/728) ise ulu kuğular olarak nitelenen varlıkların melekler olduğunu belirtmiştir. Çünkü müşrikler, kıyamette şefaati edecekleri düşüncesiyle melekleri tapmaktaydılar. Mâtürîdî'ye göre bu iki izah tarzı diğer çarpık izahlardan daha uygun gözükmemektedir. Mâtürîdî ise bu konuda farklı görüşlere yer verdikten sonra "Senden önce hiçbir resûl ve nebî göndermedik ki o bir temennide bulunduğu şeytan ile de onun arzularına bir şeyler katmaya kalkışmasın. Fakat Allah şeytanın katmaya kalkıştığını iptal eder. Sonra Allah kendi âyetlerini (onun kalbine) sağlam olarak yerleştirir..." (el-Hac, 22: 52) âyetini değerlendirmeye tabi tutmaktadır. Âyette şeytanın arzularına bir şeyler katacağı kişiler, Mâtürîdî'ye göre kâfirlerdir. Şeytan, onların kalplerine Resûlullah ile mücadeleye girişip tartışacakları fikir ve düşünceleri bırakır ve onları kendisine tabi olması için şüpheye düşürür. Peygamberin, Allah'ın haram kıldığını helal, helal kıldığını da haram kılması, şeytan tarafından müşriklerin kalplerine atılan şüphelerden bir tanesidir. Yine müşriklerin kendilerinin ve Allah'tan başka taptıkları putlarının cehennemden yakıtı olacağını belirten âyete (el-Enbiyâ, 21/98) karşılık olarak; 'Allah'ın dışında İsa, Üzeyr ve meleklerle de tapıldı. O halde onlar cehennem yakıtıdır.' şeklindeki itirazları ve buna benzer diğer rivayetler, şeytanın müşriklerin kalplerine düşürdüğü şüphelerden bazılarıdır. Allah da onların birinci iddiasına karşılık "Üzerine Allah'ın adı anılmadan kesilen hayvanlardan yemeyin. Kuşkusuz bu büyük günahdır. Gerçekten şeytanlar dostlarına, sizinle mücadele etmeleri için telkinde bulunurlar..." (el-En'âm, 6/121) âyeti ile karşılık vererek hayvanların ancak üzerlerine Allah'ın isminin anılıp kesilmesi ile helal olduğunu, diğerinin de anılmaması dolayısıyla haram olduğunu bildirmiştir. Mâtürîdî'ye göre müşriklerin ikinci şüphe ve itirazlarına karşılık olarak "Daha önce bizden en güzel sonucun vaadini almış olanlara gelince, işte onlar cehennemden uzak tutulurlar." (el-Enbiyâ, 21/101) âyeti gelerek İsa, Üzeyr ve meleklerin bu durumdan istisna edildiğini bildirmiştir. İşte böylece Allah, şeytanın müşriklerin kalplerine attığı o şüpheleri iptal etmiş ve âyetlerini peygamberin kalbine sağlam olarak yerleştirmiştir (Mâtürîdî, 2018: 9/511-512).

Mâtürîdî müfessirlerin ve diğer bazı kişilerin peygamberin 'İşte onlar (Lât, Uzzâ, Menât) ulu kuğulardır. Şüphesiz ki şefaati umulmaktadır.' cümlesini sarf ettiğine dair görüşlerine de değinerek kendisinde ismet sıfatı bulunan bir peygamberin böyle bir yanlış söz söylemesini mümkün görmektedir. Hz. Muhammed gibi bir dini benimsemiş bir peygamberden dökülen bu sözler ancak onun yanlışlıkla böyle bir davranışta bulunduğuna işaret eder. (Mâtürîdî, 2018: 9/513).

Mâtürîdî, Hz. Peygamber'in gözleri görmeyen bir kişiye karşı takındığı tavrı eleştiren âyetlerin (el-'Abese, 1/10) tefsirinde bir takım rivayetlere de değinerek Hz. Muhammed'in davranışının kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Zira peygamber, kabul etmeleri durumunda İslam'ın kazanacağı şeref ve gücü düşünerek kavminin ileri gelenlerini İslam'a davet ediyordu. Ama âyet geldiği esnada peygamber, önemli bir durumla meşguldü. Hem suratını asması âmânın görüp de incineceği bir durum değildi. Mâtürîdî, bu geçerli sebeplere rağmen her ne kadar insanlar nazarında güzel bir iş de yapıyor olsalar peygamberlerin konumlarının farklı olduğuna değinmektedir. Bu konumlarından dolayı peygamberlerin başkaları için geçerli olmayan birtakım hususları, sadece Allah'tan izin almadan yapmış olmaları durumunda bile itâba maruz kalabileceklerini söylemektedir (Sinanoğlu, 2000: 183-184; Mâtürîdî, 2018: 17/61-62).

Mâtürîdî'ye göre, Allah'ın peygamberinden kendisine hamd edip af dilemesini öğütleyen âyetlerde (en-Nasr, 110/3) Allah'ın böyle bir talepte bulunması, resûlünün bir hatası ve kusuru olduğu için değildir. Allah'ın nimetleri sayısız ve rahmeti o kadar geniştir ki peygamber bile olsa insanın bu nimetlere karşı şükredebilmesinde bazen eksiklik olabilir. İşte Allah, peygamberinin böylesi bir eksikliği olabileceği için resûlüne istiğfarı emretmiştir. Allah, peygamberinin geçmiş ve gelecek günahlarını affettiği halde istiğfar talep etmesi ya bu istiğfarın ümmetine dönük olmasını sağlamak içindir ya da peygamberin günahlarının bağışlanması haddi zatında istiğfarda bulunması şartına bağlı olduğu sebebiyledir (Mâtürîdî, 2019: 17/376).

Mâtürîdî, tevil âlimlerinin kabul ettiği bir rivayete yer vermiştir. Ashabı, Hz. Muhammed'e ashâb-ı kehf ve ashab-ı rakîmin kimler olduğu ve başlarına neler geldiğini sormuş ve peygamber de 'inşallah' demeden bu soruların cevabını yarın vereceğim demiştir. Allah da bu davranışından dolayı peygamberini azarlamış ve bir süre vahyi kesmiş daha sonra da "Allah izin verirse" demeden hiçbir şey için 'Şu işi yarın yapacağım' deme! Unuttuğun takdirde rabbini an ve 'Umarım rabbim bana, doğruya bundan daha yakın yolu gösterir' de." (el-Kehf, 18/23-24) âyetini göndermiştir. Mâtürîdî bu rivayeti paylaştıktan sonra Hz. Peygamber hakkında böyle bir düşüncenin çürük ve yalan olduğunu söylemiştir. Çünkü Hz. Muhammed'in sorulan soruların cevabını yarın vereceğini söylemesi imkânsızdır. Zira Allah ona böyle bir şey emretmemiştir. Şayet peygamber inşallah demeyi unutarak söz verse, daha sonra da Allah, vahyi kestiği için peygamber onlara sorularının cevaplarını veremese, böyle bir durum peygamberin yalancı çıkması demek olacaktır ki böyle bir ithamı peygamber için düşünmek imkânsızdır (Mâtürîdî, 2018: 9/28).

“Eğer peygamber bize atfen bazı sözler uydurmuş olsaydı, elbette onu kısıvrak yakalardık. Sonra onun can damarını koparırdık.” (el-Hâkka, 69/44-46). Mâtürîdî’ye göre Allah’ın âyette geçen âdeti, Hz. Muhammed’in peygamberliğine işaret edilmektedir. Çünkü bu âyete göre peygamberler hata işledikleri takdirde hemen o anda cezalandırılırlar. İnsanlar böyle bir bilgiye vakıf olduktan sonra ise peygamberin risâleti değiştirmelerinden güvende olurlar. Çünkü peygamberlerin vahye ilavede bulduklarında cezaya uğrayacaklarını anlamış olurlar (Mâtürîdî, 2018: 373; Mâtürîdî, 2019: 16/95).

#### **Diğer Peygamberlerin İsmeti**

Mâtürîdî’ye göre istiğfar, bağışlanma talebidir. Allah’ın mağfireti ise iki şekilde gerçekleşir. Birisi rahmet, lütuf ve ihsandır. Diğeri ise Allah’ın kulu tutduğunda bağışlayacağı bir sebebe muvaffak kılmasıdır. Zaten Allah, gerçekleştiğinde bağışlanmayı gerektirecek sebebe yapışmamızı istemektedir (en-Nûh, 71/10). Mâtürîdî’ye göre Hz. İbrâhim’in babası için bulunduğu istiğfar da (el-Mümtenihe, 60/5) istiğfarın ikinci anlamını kapsamaktadır. Yani Hz. İbrâhim, Allah’tan babasını bağışlayıp iman etmeye muvaffak kılması için dua etmiş olmaktadır. Bu caizdir ve doğru bir yorumdur. Ne var ki söz konusu sebep gerçekleşmeyince Hz. İbrâhim babasından uzaklaşmıştır (Çıtır, 2010: 106-116; Mâtürîdî, 2019: 15/114).

Mâtürîdî’ye göre mâsumiyet korkuyu defetmez aksine daha da arttırır. Çünkü başta peygamberler ve sırasıyla diğer önde olanlar derece derece dinlerine dair hata yapmaktan korku duyarlar (Mâtürîdî, 2007: 10/308; Mâtürîdî, 2018: 10/356). Örnek olarak Hz. İbrâhim ismet sıfatına sahip olmasına rağmen yine de Allah’tan kusurunu ortaya dökmemesini istemiş çünkü böyle bir şeye sebep olacak günah işlemekten korktuğunu söylemiştir (eş-Şu’arâ, 26/ 87-89).

Mâtürîdî, Bakara sûresi 102. âyetinin tefsirinde Hz. Süleyman’a atılan sihir, küfür ve yalan ithamlarına değinmiş ve bu iddiaların geçersiz olduğunu âyetten hareketle ifade etmeye çalışmıştır. Fakat yine de aktarılan olayların nasıl gerçekleştiğinin tam olarak bilinmeyeceğini de eklemiştir. Zaten Allah, âyetinde bu hususa temas ederek peygamberine suç nispet edenlerin yalancı olduklarını açıklamıştır (Mâtürîdî, 2017: 1/218-220).

Mâtürîdî, tahtının üzerine ceset konularak sınavdan geçirilen Hz. Süleyman’ın daha sonra tevbe etmesi (es-Sâd, 38/34-35) hakkında müfessirlerin ihtilafa düştüğünü dolayısıyla Hz. Süleyman’ın hangi olayla imtihan edildiğinin bilinmeyeceğini söyleyerek rivayetleri aktarmayı gerek görmemiştir. Eğer Hz. Süleyman’ın küçük bir hatası sebebiyle hükümdarlığına el konulup azarlanmışsa bu normal kabul edilen bir durum olur. Çünkü peygamberler için böyle bir durum söz konusudur. Fakat peygamberler Allah katındaki konumlarının farkında oldukları için işledikleri küçük hatalardan sonra hemen Allah’a tevbe edip gözyaşı dökmeyi kendileri için gerekli görüyorlardı. Çünkü kendilerine verilmiş nimetlere karşılık hatada bulunmayı nankörlük sayıp başkaları için abartılı sayılacak derecede pişmanlık duyarak Allah’tan af diliyorlardı (Mâtürîdî, 2008: 12/250; Mâtürîdî, 2018: 12/272).

“Mûsâ dedi ki: ‘Ey Firavun! Ben âlemlerin rabbi tarafından gönderilmiş bir elçiyim.’” (el-‘Arâf, 7/104) âyetinden hareketle bazı kimseler, Hz. Mûsâ’nın âlemlerin rabbi tarafından gönderildiğini beyan etmesini övünme ve kendini temize çıkarma olarak anlamıştır. Mâtürîdî’ye göre insanın kendini temize çıkarması yasaklanmışken bir peygamberin böyle yapması zaten düşünülemez. Hz. Mûsâ burada ilâhî nimete yani nübüvvete mazhar oluşunu belirtmektedir. Şayet iddia edildiği üzere Hz. Mûsâ, sözünde övünme ve kendini temize çıkarma amacı taşısa bile eğer bu Allah’ın emri ile gerçekleşmişse yine caiz olur. Mâtürîdî’ye göre Hz. Mûsâ’nın kendisini böyle tanıtmasının bir sebebinin de elçilik konumunda olması olabilir. Çünkü krallar birbirlerine elçiler gönderdiklerinde elçilerin hoş karşılanması âdettendir. Hz. Mûsâ da kötü karşılanmamak için kendisini böyle tanıtmıştır (Mâtürîdî, 2017: 6/21).

Hz. Nûh, oğlunun ailesinden olduğunu söyleyerek Allah’tan onu da tufandan kurtarmasını istemiştir (el-Hûd, 11/45). Hâlbuki oğlu Allah’a iman etmemiştir. Böyle bir gerçeklik halinde bir peygamberin oğlu dahi olsa Allah’tan onun adına kurtarıma ve bağışlanma dilemesi uygun değildir (el-Hûd, 11/37). Mâtürîdî, Hz. Nûh’un bu duasını oğlunun kendisine tabi olacağını düşündüğü için yaptığı açıklamasını getirmiştir. Çünkü Nûh peygamber, oğlunun görünüş itibariyle kendisine muvafakat gösterdiğini düşünüyordu ama iç âleminde neyi gizlediğini bilmiyordu. Dolayısıyla Hz. Nûh, Allah’tan görünüşe göre talepte bulunmuştu (Mâtürîdî, 2017: 7/200).

Allah-u Teâlâ Hz. Nûh’a, hakkında bilgisi olmayan bir şeyi kendisinden istememesini bildirmektedir (el-Hûd, 11/46). Mâtürîdî’ye göre bu emir, kendisine izin verilmeyen bir istekte bulunmayı yasaklamak anlamına gelebilmektedir. Çünkü peygamberler, talepte bulunmaları mümkün olsa bile ancak talepte bulunmalarına izin verilince isteğini arz edebilirlerdi (Demireşik, 2003: 116). Daha öncesinden izin istedikleri durumda ise itâba uğrarlardı. Zaten peygamberler kendilerine helal olan bir durum için bile azarlanmaya maruz kalmışlardır (et-Tevbe, 9/43; Mâtürîdî, 2017: 7/200-201).

“Aman yâ rabbi! Ben bir yaşlı kadın, şu da ihtiyar kocam; bu halde ben çocuk mu doğuracağım? Doğrusu bu şaşılacak bir şey’ dedi.” (el-Hûd, 11/72) ve “Durumlarından dolayı biraz kaygılandı. ‘Korkma’ dediler ve ona derin bilgi sahibi olacak bir oğul müjdesi verdiler. Karısı heyecanla bağırarak alnına vurdu; ‘Benim gibi yaşlı ve kısır bir kadın ha!’ dedi.” (ez-Zâriyât, 51/28-29) âyetlerinde Allah, Hz. İbrâhim ve karısının çocuk müjdesi karşısındaki hâl ve tavırlarını resmetmektedir. Mâtürîdî’ye göre peygamberin buradaki şaşkınlığı Allah’ın kudretine yönelik değildi. Zira o, Allah’ın her zaman ve her halde kendisini çocuk sahibi kılacağını biliyordu. Onun asıl şaşkınlığı bu hâldeyken mi yoksa gençliğine döndürülmüş bir hâldeyken mi kendisine çocuk bağışlanacağıdır. Ayrıca ortada alışılmış olanın hilafına bir durum olduğu için buna da şaşmışlardı (Mâtürîdî, 2017: 7/229-230). Nitekim Mâtürîdî, çocuğu olacağını öğrenen Hz. Zekeriyâ’nın tepkisini de bu minvalde yorumlamıştır (el-Meryem, 19/8; Mâtürîdî, 2018: 9/163). Hz. Zekeriyâ’nın oğul müjdesi alınca Allah’tan bu müjdeye dair işaret istemesi (el-Meryem, 19/10) Mâtürîdî’ye göre Allah’ın kudretine inanmama veya kudretini bilmeme sebeplerinden

kaynaklanmıyordu. Çünkü bir peygamberden böyle bir düşünceye kapılması beklenemezdi. İşaret istemesinin sebebi bu müjdenin Allah kaynaklı bir meleğin müjdesi mi yoksa başkasından kaynaklanan ve gelen bir müjde mi olduğunu anlamak istemesiydi. Diğer bir ihtimal ise eşinin ne zaman hamile kalacağını ve çocuğun rahme ne zaman düşeceğini öğrenmekti. Böylece çocuk doğmadan ana rahmine düşüşünün müjdesini alıp sevinmek istemişti (Mâtürîdî, 2018: 9/163-164).

Mâtürîdî, Hz. Yûnus'un kavminden ayrılışına üç tane makul sebep göstermektedir: Birincisi, Hz. Yûnus'un kavminde yer alan kâfirler din konusunda ona baskı yapmaktaydılar. Peygamber de dinini rahat yaşamak için onlardan uzaklaşmıştır. Aslında böyle bir tavır, normal insanlar için düşünüldüğünde takdir edilecek davranışlardandır. İkincisi, peygamberin kavminden ayrılışı onları korkutma ve onlara gözdağı verme amacına matuftu. Çünkü ne zaman bir peygamber kavminden uzaklaşmışsa o kavme azap inmiştir. İşte Hz. Yûnus da böyle davranarak kavmini bir anlamda korkutup onları sapıklıktan uzaklaştırmış ve Allah'a davet etmiş olmaktadır. Yine bu durum hem peygamberler hem de sıradan insanlar için doğruluğa çağırıp yanlışlıktan uzaklaştırmak adına övülecek bir harekettir. Üçüncüsü ise Hz. Yûnus'un kavmini terk ediş sebebi onlara karşı başkalarından yardım isteyerek daha güçlü hale gelmek olabilir. Böylece peygamber dine davetinde daha güçlü bir duruma gelmiş olacaktır. Mâtürîdî'ye göre Hz. Yûnus'un ayrılışı bu açılarından övgüye değerdir. Ne var ki bütün peygamberler Allah'ın bir âdeti olarak böyle durumlarda dahi itâba uğramışlardır (Mâtürîdî, 2018: 12/257; Mâtürîdî, 2019: 17/62-63).

Mâtürîdî'nin, "Sana okutacağız ve Allah dilemedikçe unutmayacaksınız..." (A'lâ, 87/6-7) âyetinde yer alan 'Allah dilemedikçe unutmayacaksınız' ifadesi ile ilgili getirdiği yorumlardan birisi de şudur: Her ne kadar bugün için peygamberlerin mâsumiyeti ortaya çıkmış olsa da o zamanlar peygamberler zelle türünden işlenen hatalar neticesinde ellerindeki nimetlerden mahrum olacakları endişesini taşıyorlardı. Hz. İbrâhim'in günahkârlar gibi günahlarla imtihan edilmekten ve elindeki nimetin zevalinden korkması (el-İbrâhim, 14/35) yine Şuayb ve Yusuf peygamberlerin de böyle bir endişe taşımaları (el-A'râf, 7/89; el-Yusuf, 12/76) peygamberlerin kendi zamanlarında koruma altında olduklarını bilmedikleri için işledikleri zellelerden dolayı nimetlerin zeval bulacağı korkusunu taşıdıklarını göstermektedir. Peygamber de âyette geçen unutturmanın ne gibi sonuçlar doğuracağını bilmiyordu. Yani peygamberler işlemeleri halinde vahyin kesilip kendilerine unutturulmasından endişe halindeydiler (Mâtürîdî, 2019: 17/64).

#### **Sonuç ve Değerlendirme**

İmâm Mâtürîdî zelle, daha faziletli olanı terk etmek şeklinde tanımlamış ve zelle kabilinden bazı hataların peygamberlerden sadır olabileceğini kabul etmiştir. Mâtürîdî, günah işleme fikrinin zihne gelmesini de peygamberin kınanması için yeterli sebep kabul etmektedir. Peygamberlere, ismet sıfatına sahip oldukları bildirilmemiştir. Bu sebeple peygamberler, günah işlemekten korunduklarını bilmiyorlardı. Bunun sonucunda peygamberler, sürekli bir korku ve ümit içerisinde olmuşlardır. Onların bu durumları ismet sıfatının kendilerini belirli bir davranışa

zorlamadığı aksine farklı davranışlarda bulunma ihtimalinin hep var olduğunu gösterir. Peygamberlerin ismet sıfatına sahip olmaları, onlardan sınava tabi olma ilkesini kaldırmamıştır. Aksine emir ve yasaklar peygamberlerin mâsumiyetinin ortaya çıkması için gereklidir. Aksi halde peygamberlerin davranışları mübah hale dönüşecek ve böylece kendilerinden mâsumiyet ilkesi kalkmış olacaktı. Peygamberler, Allah katındaki konumlarının yüceliği sebebiyle günah işlemeseler de Allah tarafından uyarılabilirler. Peygamberlerin azaptan Allah'a sığınmasını anlatan âyetler, zellelerin azab ihtimali olduğunu gösterir. İsmet, peygamberlerden korku halini de ortadan kaldırmaz ve iki farklı davranıştan diğerinin asla yapılmayacağına dair garanti de vermez. Peygamberler tarafından sadır olan zelleler; diğer insanların eğitilmesi, başkalarını günahlardan sakındırması ve günah işlememe noktasında Allah'ın yardımının talep edilmesi, peygamberlerin ahirette sevap olarak karşılıklarını alması, makamı ne kadar yüksek olursa olsun hiçbir insanın Allah katında ayrıcalığının olmadığını vurgulanması başta olmak üzere birçok hikmetleri bulunmaktadır. Hz. Âdem ve Hz. Havva, Cennet'teki yasak meyveden unutarak ve Allah'a isyan kastı olmadan yemişlerdir. Hz. İbrâhim'in babası için yaptığı dua, Allah'ın babasını iman etmeye muvaffak kılması ile ilgilidir. Aksine iman etmediğini bildiği babasının yine de Allah tarafından bağışlanması için duada bulunmamıştır. Hz. Süleyman'a atılan sihir ve yalancılık suçlamaları geçersizdir. Hz. Nûh, oğlunu görünüşte inanmış zannettiği için tufandan kurtulması için dua etmiştir ama iç dünyasında oğlunun inanmadığını bilememiştir. Hakikati anlayınca da duasından vazgeçmiştir. Hz. İbrâhim ile eşinin ve Hz. Zekeriyya'nın yaşlılıklarına rağmen çocuk müjdesi karşısında hayrete düşerek şaşkınlıklarını gizleyememeleri, Allah'ın buna gücünün yetmeyeceğini düşünmüş olmalarından değil, böyle bir olayın gerçekleşme keyfiyetinin nasıllığından duydukları merak ile ilgilidir. Hz. Yunus'un kavminden ayrılması da kendisine uygulanan yoğun baskı, başka insanlardan yardım isteyip güç toplama ve kavminden ayrılarak bir anlamda onları Allah'ın azabıyla korkutma gibi sebeplerden kaynaklanmış olup Allah'a gerçekleştirdiği bir isyan neticesinde kavminden ayrılmamıştır. Neticede Mâtürîdî, ilke olarak bir peygambere bilerek günah işleme gibi bir davranışı yakıştırmamıştır. Peygamberlerin zellelerinden bahseden nasları ise tevil etme yoluna gitmiştir.

#### **Kaynakça**

- Ak, A. (2015). İmâm Mâtürîdî ve Nesevî Şârihlerine Göre Peygamberlere İman. KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(26), 71-89.
- Arslan, H. (2017). İslam Düşünce Geleneğinde Şia-Mutezile Etkileşimi (Şerif el-Murtazâ Örneği). Endülüs Yayınları.
- Bağdâdî, A. (1981). Kitâbü Usûli'd-Dîn. Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Bulut, M. (2001). İsmet, DİA, 23, 134-136. İstanbul: TDV Yayınları.
- Cerrahoğlu, İ. (1996). Garânîk, DİA, 13, 361-366. İstanbul: TDV Yayınları.

*Fezullah Gün*

- Cürcânî, A. (1997). Tarifat Arapça-Türkçe Terimler Sözlüğü. A. Erkan (Çev.), Bahar Yayınları.
- Çıtır, A. (2010). Kur'an'da Peygamberlere İsnat Edilen Olayların Masumiyet Açısından Değerlendirilmesi (Tez No. 254089) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demireşik, Ö. F. (2003). İtâb Âyetleri Işığında Hz. Peygamberin Dindeki Yeri ve İsmeti (Tez No. 124872) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Günaydın, F. (2013). Mâtürîdî'nin Kelâm Sisteminde Peygamberlerin İsmeti (Tez No. 345110) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hanîfe, N. (2014). İmâm-ı A'zam'ın Beş Eseri. M. Öz (Çev.), İFAV Yayınları.
- Hayyât, H. (1193). Kitâbü'l-İntisâr. Mektebetü't-Darî'l Arabî.
- Hemedânî, A. (2013). *Şerhu 'l-Usûli 'l-Hamse Mu'tezile'nin Beş İlkesi*. İ. Çelebi (Çev.), Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- İsfahânî, R. (2012). Müfredât Kur'an Kavramları Sözlüğü. A. Güneş ve M. Yolcu (Çev.), Çıra Yayınları.
- Keşşî, A. (1930). İhtiyaru Marifeti'r-Ricâl. İntişarât-i Danişgâh.
- Koç, M. (Ed.). (2014). Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi (1. Baskı). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Komasyon, (2018). Kur'an Yolu Meâli, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kutlu, S. (2009). Mâtürîdî Akılcılığı ve Günümüz Sorunlarını Çözmeye Katkısı. e-makâlât Mezhep Araştırmaları, 2(1), 7-41.
- Mâce, A. (1992). es-Sünen. Çağrı Yayınları.
- Manzûr, F. (thsz.). Lisânü'l-'Arab. Dâru's-Sadr.
- Mâtürîdî, M. (2005-2010). Te'vîlâtü'l-Kur'ân. Mizan Yayınevi.
- Mâtürîdî, M. (2018). Kitâbü't-Tevhîd Açıklamalı Tercüme. B. Topaloğlu (Çev.), İsam Yayınları.
- Mâtürîdî, M. (2019). Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi. B. Topaloğlu vd. (Çev.), Ensar Neşriyat.
- Mâtürîdî, M. (2019). Kitâbü't-Tevhîd. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Pezdevî, Y. (2017). Ehl-i Sünnet Akâidi. Ş. Gölcük (Çev.), Kayıhan Yayınları.
- Râzî, F. (1905). Muhassalü Efkâri'l-Mütekaddimîn ve'l-Müteahhirîn. Mektebetü'l-külliyâtî'l-Ezheriyye.
- Sâbûnî, N. (2018). Mâtürîdiye Akaidi. B. Topaloğlu (Çev.), İFAV Yayınları.
- Sinanoğlu, M. (2000). Kelâmcıların İsmet Anlayışının Kur'an Açısından Değerlendirilmesi. Dinî Araştırmalar Dergisi, 3(8), 163-188.

- Şahin, N. (2006). Peygamberlik ve İsmet Sıfatı (Tez No. 189383) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tuğ, S. (Ed.). (2009). İmâm Mâtürîdî'nin Temel İslâm Bilimlerindeki Yeri (1. Baskı). M.Ü. İlahiyât Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, Z. (2003). Kur'ân'da Peygamberlerin İsmeti. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 0(19,) 88-118.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

The concept of ismet, which means the protection of prophets from mistakes, which acts as a bridge between the creator and the creator, has been discussed by Islamic scholars from various angles in the history of Islamic thought. Is it possible for prophets sent to show people the right way to sin? If possible, how will this situation be reconciled with the trustworthiness of the prophets? If we accept that the prophets are correct, how can we explain the negative and condemning statements about prophetic mentioned in verses and hadiths? Answers to these and similar questions have been sought in the historical process, and each scholar has reached different results based on his own understanding of prophecy. Muhammed Mâtürîdî, who is considered to be one of the great Islamic scholars and is the founder of the sect named after him, made important determinations about the names of the prophets both in his commentary named Ta'wîlâtü'l-Quran and in his book named Kitâbu't-Tawhid. Since the issue of the names of the prophets is a large subject in itself, it is contented to touch on certain aspects of the subject in this study. First of all, in order to clarify the background of the subject, a conceptual framework about the word ismet was presented and the views of other important Islamic sects about the name of the prophets were given. Later, on the nature, characteristics, wisdom of Muhammad Mâtürîdî and the name of the prophets and especially the Prophet. The views on the innocence of other prophets, including Muhammad, have been discussed. Thus, it was tried to obtain clues about the understanding of prophethood of Mâtürîdî based on the issue of the name of the prophets.

The word ismet, which means protecting in the dictionary (Âsım, 2014: 6/5115), is defined as the ability of prophets to be away from sins, although their power is sufficient (Cürcânî, 1997: 153). In this respect, the adjective ismet is a feature of the prophets. Although Islamic sects generally admit that prophets are kept away from mistakes, they put forward different views on detailed issues (Yıldırım, 2003: 94; Abdülcebbar, 2013: 436-440). Muhammed Mâtürîdî, who devotes a large place to prophethood in his works, also made views on the issue of the name of the prophets, which is one of the issues of prophethood. In our study, the nature and characteristics of ismet are touched upon in the first title named The Nature and Characteristics of Ismet in the Prophets. Mâtürîdî made inferences about isma by quoting the verses. In doing so, he criticized the views of well-known scholars



such as Hasan-ı Basrî and Abu Hanîfe. Under the title of Wisdom of Ismet, which is the second heading, he examined what benefits the Ismet, which is the attribute of the prophets, could be for both themselves and their followers. He explained in many ways the condemning styles used for prophets in such verses. Hz. Ismet of Muhammad, the Prophet. Adam and Hz. Under the titles Ismet of Eve and Ismet of Other Prophets, Hz. Muhammad, the Prophet. Adam, Hz. Abraham, Hz. Solomon, Hz. Moses, the Prophet. Noah, Hz. Zechariah, Hz. Yunus, Hz. Shuayp and Hz. The names of the prophets Yusuf are mentioned.

#### **Method**

In our study, the descriptive method, which is the main method of the field of the History of Islamic Sects, was followed. The data obtained on this occasion are depicted and depicted as it is, without being subjected to any evaluation. In addition, in our study, the principle of deepening on ideas that helps the method of depiction has been utilized. Thus, the ideas of Mâtûrîdî about the name of the prophets could be discussed in detail. In our study, the works of Mâtûrîdî, which can reach today, named Kitâbu't-Tawhîd and Ta'vîlattü'l-Quran, were used as the main source. Along with this, Arabic dictionaries, works of different scholars and current studies on the subject were also used.

#### **Result and Discussion**

Mâtûrîdî admits that prophets can make mistakes even if they are wrong. After all, Allah never places his prophethood in the heart of a sinful servant. The mistakes committed by the prophets consist of the delusion (zelle) of choosing the less good of the two good situations, and they are not as great as other people's sins. Prophets can be blamed and scolded even for what they think in their minds, because of the glory of their position in the eye of Allah. Since the prophets did not know that they were protected from sins, they feared and hoped for the possibility of sin throughout their lives. Therefore, the attribute of isma of the prophets does not necessarily lead them to good deeds. On the contrary, they have reached the right and the wrong by their own efforts. This situation made it common for prophets to be tested like other people. The attribute of Ismet does not provide any guarantee for prophets. On the contrary, it increases their fear and leads them to be more careful in their behavior. Since the prophets were aware of their values in the sight of Allah, they assumed this as an ingratitude towards Allah and repent by shedding tears in the slightest mistake they made.

Hz. Adam and Hz. Eve did not approach the forbidden tree in Heaven with the thought of opposing Allah knowingly. They may have thought that approaching the tree was not really prohibited. Hz. Adam and Hz. Eve may have perceived the urge to approach the tree they felt as inspiration. Or they may have forgotten the said prohibition in heedlessness. Hz. Abraham's prayer to his father, who is a polytheist, consists of asking him to become a Muslim. Hz. It is unthinkable for Abraham to pray to God to forgive his father, who was already a polytheist. Although the prophets are

gifted, it is not appropriate for any Muslim to investigate the mistakes of the prophets.

There are many reasons why Allah warned and condemned the prophets in the Quran:

1-) Since the prophets were in the position of representation, the condemnations against them in the verses served as a teaching method in establishing the communication between the ummah. People who witness that Allah reprimands His prophet when necessary, will be more careful in their actions.

2-) It is necessary for Allah to make orders-prohibitions and warnings to his prophets in order to reveal the title of ismet in them. Because if the test and orders-prohibitions are removed, the expected benefit from the title of ismet will also disappear.

3-) A person who sees that even prophets can make mistakes will understand the impossibility of being sinless, so instead of falling into despair because of his sins, he will be able to repent.

4-) The warnings made to the prophets constitute evidence that sins do not make people disbelieve.

5-) Hz. The words of warning and reprimand against Muhammad indicate his prophethood. Because nobody wants to give negative statements about himself. Thus, it is understood that the Quran is the work of revelation, not the product of the prophet.

## MULTİDİSİPLİNER BİR KAVRAM OLARAK “FEAR OF MISSING OUT” (FOMO): LİTERATÜR TARAMASI\*

**Aslı GÜVEN**

Akdeniz Üniversitesi Pazarlama Bölümü  
asakarya@akdeniz.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0002-9053-0245

**Makale Geliş Tarihi:** 02.09.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 21.10.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Güven, A. (2021). Multidisipliner Bir Kavram Olarak “Fear Of Missing Out” (Fomo): Literatür Taraması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 99-124.

*“The greatest revelation is stillness.”*

*Laozi*

### Öz

Sosyal medyanın günlük hayatta aktif bir araç haline gelmesiyle diğer bireylerin yaşantılarını takip etmeye yönelik ilgi artmış diğer yandan bu bilgiye ulaşmak yine sosyal medya araçları sayesinde kolaylaşmıştır. Kişiler kendilerini sürekli bir bilgi bombardımanının ortasında bulmakta ancak kısıtlı zaman ve imkânlarından dolayı her bir deneyime yetişememektedirler. Bu yetişememe ve iyi deneyimlerden mahrum kalma hissi kişide bir kaçırma korkusu ya da bir diğer deyişle FOMO meydana getirmektedir. FOMO internet, özellikle sosyal medya kullanımıyla eşleştirilen bir fenomen olsa da çevrimdışı ortamlarda da tecrübe edilebilecek bir duygudur. Nispeten yeni bir literatüre sahip olan FOMO'nun incelenmesi gelecek çalışmalara ışık tutacaktır. Mevcut araştırma, FOMO'nun doğuşundan itibaren gelişimini, çeşitli disiplinler tarafından nasıl ele alındığını inceleme amacındadır. FOMO'nun problemleri akıllı telefon kullanımıyla olan bağlantısı incelenmiş, ardından FOMO'ya psikolojik ve fizyolojik yönden yaklaşmıştır. Tüketici davranışlarını açıklama da kullanılabilir bir araç olan FOMO'nun Türkiye'deki çalışmalara nasıl konu olduğu ele alınmış, Covid-19 ve FOMO ilişkisi incelenmiş ve gelecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma, FOMO literatüründe yaşanan gelişmelerin derlenmesi yönünden literatüre katkı sunmaktadır.

---

\* 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. Ayrıca makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan edilmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** FOMO, Kaçırma Korkusu, Gelişmeleri Kaçırma Korkusu, Derleme, Covid-19

## **FEAR OF MISSING OUT (FOMO) AS A MULTIDISCIPLINARY CONCEPT: LITERATURE REVIEW**

### **Abstract**

*With social media becoming an active tool in daily life, the interest in following the lives of others has increased. Besides, social media tools have made this access more reachable. Because of the excessive use of social media, people find themselves in the middle of a constant information bombardment, but they cannot keep up with every experience due to limited time and other restrictions. This feeling of not being able to catch up and being deprived of good experiences creates a fear of missing out, or in other words, FOMO. Although FOMO is a phenomenon explicitly paired with social media and internet use, people can experience FOMO in the offline world as well. FOMO has relatively new literature, and upcoming studies will shed light on the development of the concept. The current research aims to examine the expansion of FOMO from its birth, and we look into how various disciplines have inspected the phenomenon. This paper explains the connection between FOMO and problematic smartphone use, and then we approach FOMO from a psychological and physiological point of view. Besides, the present paper also discusses how FOMO is the subject of studies in Turkey. The relationship between Covid-19 and FOMO is examined, and suggestions for future studies are included. The research contributes to the literature in terms of offering a broad framework for FOMO literature.*

**Keywords:** FOMO, Missing Out, Fear of Missing Out, Review, Covid-19

### **Giriş**

"Fear of Missing Out" ya da kısa ismiyle FOMO uzun yıllardır dijital medyada tartışılan (Fake, 2011; Morford, 2010) bir kavramdır. FOMO'nun sebep olduğu hisler tanınsa da adlandırılması dijital araçlar vasıtasıyla kişilerin görünürlüğünün artması sayesinde olmuştur (Pollard, 2011). Zira bireyler sürekli deneyimlediklerine, kaçırdıklarına ve sahip olamadıklarına odaklanmaktadırlar. Hatta romantik ilişkilerinde bile durum böyledir (Simon, 1982). Özellikle sosyal medya kullanımıyla bağdaştırılmaya başlayan FOMO, dijital medyadan sonra akademik yazında da kendine yer bulmaya başlamıştır.

Türkçe literatürde genellikle Gelişmeleri/ Yenilikleri Kaçırma Korkusu (Biber, 2020; Gökler, Aydın, Ünal ve Metintaş, 2016) olarak adlandırılmakla birlikte bazı yazarlar FOMO kelimesini Türkçe eserlerinde çeviriye gerek duymadan kullanmışlardır (Sarıbay ve Durgun, 2020). Mevcut çalışmada da kavram FOMO olarak nitelendirilmiştir. FOMO'nun "Gelişmeleri Kaçırma Korkusu" olarak Türkçeleştirmesi kavramın anlamını daraltmaktadır.

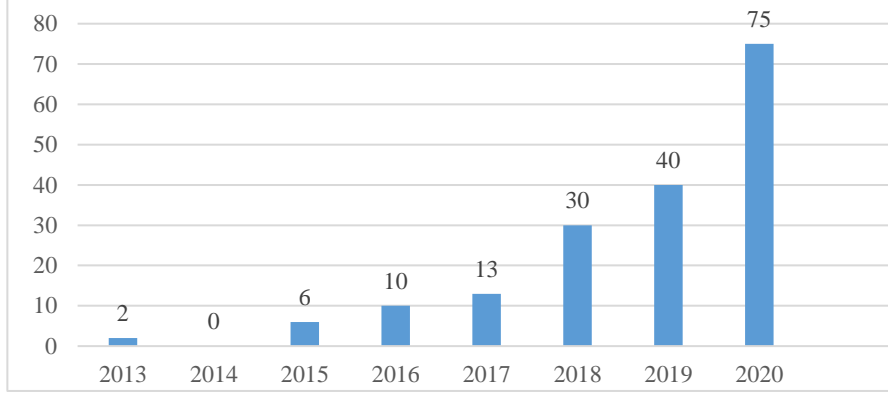
## *Aslı Güven*

Przybylski, Murayama, Dehaan, ve Gladwell (2013) tarafından ortaya konan tanımı itibarıyla FOMO, kişinin bulunmadığı bir anda “başkalarının daha tatmin edici deneyimler yaşadığına dair bir endişe” halidir. Bu endişe, mahrum kalınan deneyimler dışında, diğerlerinin sahip olduğu “daha iyi şeyler” için de hissedilir (JWT Marketing Communications, 2012, s. 4’ten aktaran Abel, Buff ve Burr, 2016; Browne, Aruguete, McCutcheon ve Medina, 2018). Herman (2019)’a göre ise FOMO, sürekli kaçırılan fırsatları, yaşanabilecek deneyimleri düşünüp bardağın boş tarafına odaklanmaktan kaynaklanan bir korku durumudur. FOMO hissine kapılan birey mevcut alternatifler arasından en iyi seçimi yaptığından emin olmak istemektedir (Milyavskaya, Saffran, Hope ve Koestner, 2018). Hatta FOMO, kişinin kaçırdığı deneyimler sebebiyle sosyal ya da bireysel düzeyde dışlanmış hissetmesine sebebiyet vermektedir (Zhang, Jiménez ve Cicala, 2020). Dolayısıyla FOMO’yu gelişmeleri kaçırma korkusu olarak tanımlamaktan çok, genel anlamda daha iyi alternatifleri veya mevcut deneyimleri kaçırma korkusu olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Kişilerin kendilerini diğerleriyle kıyaslayabilecekleri, neyi kaçırdıklarını kolay bir şekilde görebilecekleri ortamlar olan sosyal medya platformlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla FOMO ilgi çeker hale gelmiş, FOMO üzerine yazılanlar medyadan akademik boyuta evrilmiştir. Daha önceleri tüketicilerin artık markalara daha az bağımlı olduğu ve daha fazla deneyime açık bir profil sergilediği ifade edilmiştir. Mümkün olan tüm alternatifleri deneyimlemek isteyen bir davranış biçiminin geliştiği ve bir kaçırma korkusundan bahsedilmiştir (Herman, 2000). Ancak kavram derinlemesine incelenmemiş ve net bir tanım ya da etiket ortaya konmamıştır. FOMO’nun kavramsal olarak keskin bir biçimde ortaya çıkması için bir süre daha geçmesi gerekmiştir.

FOMO’nun ele alındığı ilk makale Przybylski vd., (2013) tarafından yazılmıştır. Araştırmacılar, 10 ifadeli bir FOMO ölçeği geliştirmenin yanı sıra FOMO ve sosyal medya ilişkisini bilimsel açıdan kanıtlamışlardır. Grafik 1’de FOMO çalışmalarının kronolojik bir biçimde arttığını görmek mümkündür. Bu çalışmalardan bazıları Tablo 1’de FOMO ile ele alınan değişkenler bakımından listelenmiştir.

**Grafik 1: Yıllara Göre FOMO Çalışmaları**



**Kaynak:** Grafik WOS (2020) ile elde edilen bilgiler çerçevesinde hazırlanmıştır.

Özellikle 2017 yılından itibaren FOMO'nun akademik çerçevede tanınırlığının arttığını görmek mümkündür (bknz. Grafik 1). Grafik oluşturulurken Web of Science verileri dikkate alınmış (WOS, 2020), çalışma 2021 yılında yürütüldüğünden, mevcut yıla ait çalışmalar grafiğe dâhil edilmemiştir.

Tablo 1'de yer alan çalışmalar kronolojik bir biçimde sıralanmıştır. İlk FOMO ölçeğinin ortaya konmasıyla başlayan FOMO literatüründe, özellikle ilk yıllarda FOMO'nun telefon kullanımı, sosyal medya bağımlılığı gibi konularla ele alındığını görülmektedir. Ancak FOMO, negatif yönleri olan ve yalnızca dijital araç kullanımını manipüle eden bir değişken olarak tanımlanacak kadar basite indirgenmemelidir. FOMO farklı alanlarda kullanılabilir (Hodkinson, 2019) ve tüketici davranışlarına açıklık getirebilecek bir kavramdır. Gerçekten de son yıllarda FOMO'dan bazı tüketici davranışlarını açıklamada yararlanılmıştır. FOMO özellikle bir gruba dâhil olmak, ana akım trendlerden geri kalmamak amacıyla yapılan satın alımları açıklamak amacıyla kullanılmıştır (Kang, Cui, ve Son, 2019a; Kang ve Ma, 2020). Kişinin birtakım davranışlarını açıklarken yararlanan FOMO'nun, bu davranışlara ortam hazırlayan psikolojik öncüllerinin ve FOMO neticesinde kişide oluşan psikolojik durumun açıklanması da bazı çalışmalarının konusunu oluşturmaktadır. Riordan vd. (2020) ise 2020 yılında tek ifadeden oluşan bir FOMO ölçeği geliştirerek alana katkı sunmuştur.

**Tablo 1: FOMO Çalışmalarının Kapsamı**

Yazar / Yıl	Kapsam
Przybylski vd., 2013	İlk FOMO ölçeği
Riordan, Flett, Hunter, Scarf ve Conner, 2015	FOMO ve alkol kullanımı
Alt 2015	FOMO, medya bağımlılığı ve akademik motivasyon
Baker vd., 2016	FOMO'nun fiziksel etkileri, depresyon ve farkındalıkla ilişkisi

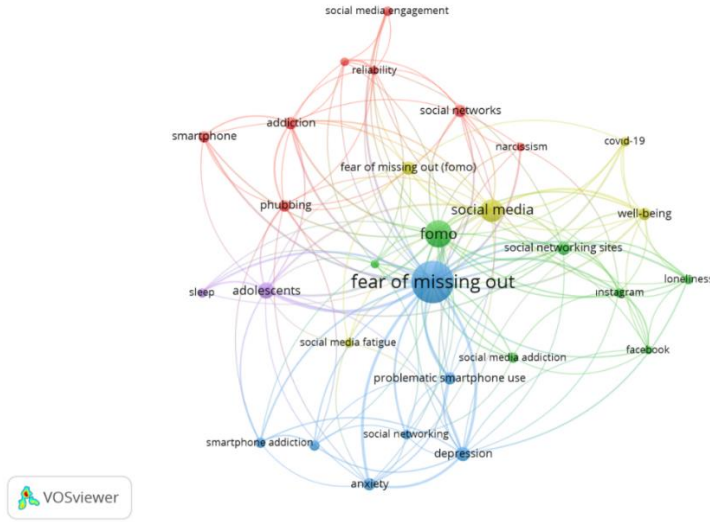
### Aslı Güven

Elhai, Levine, Dvorak ve Hall, 2016	FOMO, NFT ve problemlı akıllı telefon kullanımı
Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016	“Phubbing” davranışı, FOMO, akıllı telefon ve internet bağımlılığı
Conlin, Billings ve Averset, 2016	FOOMO ve TV izleme alışkanlıkları
Gökler vd., 2016	FOMO ölçeğinin Türkçeye uyarlanması
Blackwell, Leaman, Tramposch, Osborne ve Liss, 2017	FOMO, sosyal medya kullanımı ve bağımlılığı
Alt ve Boniel-Nissim, 2018	FOMO, ebeveyn ve çocuk iletişimi
Browne vd., 2018	FOMO’nun sosyal ve duygusal bileşenleri
Milyavskaya vd., 2018	FOMO hissiyatının fiziksel ve psikolojik sonuçları
Scott ve Woods, 2018	FOMO ve uyku bozukluğu
Bright ve Logan, 2018	FOMO ve sosyal medya yorgunluğu
Błachnio ve Przepiórka, 2018	FOMO, günlük hayatta Facebook ihlali ve yaşam memnuniyeti
Duman ve Ozkara 2019	FOMO, sosyal kimlik ve çevrimiçi oyun bağımlılığı
Kang vd., 2019a	FOMO ve uygunluk tüketimi (conformity consumption)
Karapınar Çelik, Eru ve Cop, 2019	FOMO ve plansız satın alma davranışı
Aydin vd., 2019	FOMO ve dürtüsel satın alma davranışı
Hodkinson, 2019	FOMO ve pazarlama mesajları
Kang, Son ve Koo, 2019b	FOMO ve kültürel olarak sembolik markaların değerlendirilmesi
Dogan, 2019	FOMO ve benlik kurgusu
Kang, He ve Shin, 2020	FOMO ve sürü tüketimi (herd consumption)
Li ve Wang, 2020	FOMO ve atık gıda
Good ve Hyman, 2020a	FOMO ve satın alma ihtimali
Kang ve Ma, 2020	FOMO ve çoğunlukçu tüketim (bandwagon consumption)
Zhang vd., 2020	Kişisel ve sosyal FOMO ayrımı
Tefertiller vd., 2020	Sinemaya gitme, sonrasındaki davranışlar ve FOMO
Riordan vd., 2020	Tek ifadeden oluşan FOMO ölçeğinin geliştirilmesi
Rozgonjuk, Sindermann, Elhai ve Montag, 2021	FOMO ve Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği

Elhai vd., 2021a	Covid-19 sürecinde oyun oynama bozukluğunun şiddeti, problemlili telefon kullanımı ve aracı değişken olarak FOMO
Hayran ve Anik, 2021	Covid-19 döneminde esenlik ve FOMO

FOMO çalışmalarında ele alınan diğer değişkenlerin görsel olarak da ilişkilerinin görülebilmesi adına VOSviewer programından yararlanılmıştır. VOSviewer bibliyometrik çalışmalarda kullanılan, büyük verileri görselleştirme kullanılan bir programdır (Van Eck & Waltman, 2010) ve derlemelerde giderek artan bir kullanımı vardır (Khan, Ali ve Ashraf, 2020; Shah, Lei, Ali, Doronin ve Hussain, 2019). Şekil 1'de WOS veri tabanında "fear of missing out" aramasının sonucunda yer alan araştırmaların anahtar kelimelerinin birbiriyle ilişkisi görülmektedir. VOSviewer görseli oluşturulurken alt sınır olarak beş sonuç belirlenmiştir. Bir başka deyişle görselde yer alan anahtar kelimeler en az beş kez FOMO literatüründe kullanılmıştır.

Şekil 1: VOSviewer ile Anahtar Kelime Sonuçları



Şekilde 1 FOMO'nun bağlantılı olduğu konular görülmektedir. Literatür tarafından da desteklendiği üzere FOMO'nun kaygı, depresyon gibi psikolojik problemlerle ilişkilendiği görülmüştür. Literatür, bu problemlerin akıllı telefon bağımlılığı, problemlili akıllı telefon kullanımıyla ilişkili olduğunu da göstermektedir. Diğer yandan, sosyal medya bağımlılığı, Instagram ve Facebook kullanımının da hem FOMO hem de yalnızlık hissiyle birlikte ele alınan konular olduğu anlaşılmaktadır.

FOMO nispeten yeni bir kavram olduğundan kökenlerinin iyi anlaşılması geleceğe yönelik çalışmalara yol gösterecektir. Popülerlik kazanmasına ve kavrama olan ilginin artmasına karşın, ampirik çalışmaların sentezinden eksiklikler olduğu



## Aslı Güven

gözlemlenmiştir (Elhai, Yang ve Montag, 2021b). Bu düşünceden yola çıkılarak mevcut çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

AS1: Mevcut FOMO literatürü ne durumdadır?

AS2: FOMO hangi değişkenlerle ele alınmıştır?

AS3: FOMO gelecekte yapılacak çalışmalarda ne şekilde incelenebilir?

Bu bölümde FOMO'nun doğuşundan, gelişiminden ve genel anlamda hangi kavramlarla birlikte anıldığından bahsedilmiştir. Bir sonraki kısımda FOMO çalışmalarına yönelik bir literatür taraması sunulacak ve dikkat çeken konular gerekli başlıklar altında incelenmiştir.

### Literatür Taraması

Makalenizi yöntem kısmını yazım kurallarına uygun bir şekilde (grafikler, tablolar, resimler vs.) buraya giriniz. Makalenizi yazım kurallarına uygun bir şekilde (grafikler, tablolar, resimler vs.) buraya giriniz. Literatür incelendiğinde FOMO çalışmalarının multidisipliner psikoloji, deneysel psikoloji, psikiyatri, iletişim, işletme ve eğitim alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle dijital araçların ve platformların kullanılmasıyla bağdaştırılan FOMO, zamanla psikolojik ve fizyolojik problemlerle birlikte araştırılmıştır. FOMO'ya diğer bir bakış açısı da tüketici perspektifinden kazandırılmıştır. Covid-19 döneminde değişen yaşam biçimlerinin bireylerin FOMO tecrübelerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Öne çıkan araştırma başlıkları devam eden bölümde tartışılmıştır.

### FOMO ve Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı

Birinci bölümde bahsedildiği gibi, FOMO dijital araçların artış göstermesiyle birlikte daha sık anılan ve üzerine çalışılan bir fenomen haline gelmiştir. Akıllı telefonlar birçok amaca hizmet etse de kullanıcılar en fazla zamanı sosyal medya uygulamalarında geçirmektedirler (Brown ve Kuss, 2020). Dijital araçlar özellikle de sosyal medya platformları, kişilerin arasındaki mesafeyi kapatmakta (Hetz, Dawson ve Cullen, 2015), bireylerin diğerlerinden haberdar olma ihtiyacını geleneksel medya araçlarına göre daha hızlı bir biçimde gidermektedir (Abel vd., 2016). Kişiler, diğerlerinden geride kalmamak adına sürekli bir takip halinde ve yeni aktiviteleri yakalama amacındadır. Şehirde gerçekleşen partiler, konserler diğer yandan çevrimiçi yoga kursları, "kendin yap" tarifleri, gezi blogları arasında kalan birey "asla kazanamayacağı bir yarışa" girmiştir (Morford, 2010). İşte bu noktada FOMO hissi ortaya çıkmaktadır. Özellikle sosyal medyada diğerlerinin katıldığı aktiviteleri, satın aldıkları ürünleri gören birey, kendini diğerleriyle kıyaslamaya başlamaktadır (Pollard, 2011). Kişi, yaptığı tercihlerden şüphe duymaya başlamakta ve dolayısıyla yaşam memnuniyetinde azalma görülmektedir (Abel vd., 2016; Błachnio ve Przepiórka, 2018; Przybylski vd., 2013). Olan bitenden daha fazla haberdar olmak isteyen birey, sürekli çevrimiçi bilginin peşinden sosyal medyaya doğru sürüklenmektedir. Aşırı sosyal medya kullanımının sebeplerinden bir tanesi FOMO'dur. Sosyal medya kullanımı fazla olan öğrencilerde yüksek FOMO'ya

rastlanmış ve bu durumdan öğrencilerin akademik başarıları da etkilenmiştir (Alt, 2015).

FOMO ile sosyal medya araçları arasındaki ilişki barizdir. Ancak bazı sosyal medya platformları FOMO yüksek bireyler tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Bu platformlar içinde Facebook ve Snapchat en popüler uygulamalar olarak göze çarpmaktadır. Bu uygulamalar daha kişisel paylaşımlar yapmaya müsaade etmektedir (van Rooij, Lo Coco, de Marez, Franchina ve Abeele, 2018). Örneğin, FOMO yüksek ergenlerde Facebook kullanımının arttığı gözlemlenmiştir. Söz konusu ergenlerden özellikle popülerlik arayışında olanlarda bu artış daha yoğun bir biçimde kendini göstermektedir (Beyens, Frison, ve Eggermont, 2016). Ergenler üzerine yapılan bir başka çalışmada, ebeveynler tarafından sağlanan sağlıklı iletişim çocukların FOMO seviyelerini ve dolayısıyla problemleri internet kullanımlarını azalttığı bulgulanmıştır (Alt ve Boniel-Nissim, 2018). Özellikle aidiyet ve popülerlik ihtiyacında olan ergenlerin sorunlu sosyal medya kullanımlarının daha fazla olması (Beyens vd., 2016), FOMO'nun psikolojik boyutlarının ve FOMO kontrolünde iletişimin öneminin anlaşılmasını gerekli kılmaktadır.

Psikolojik ve fiziksel yan etkileri kanıtlanan problemleri akıllı telefon kullanımının araştırılması toplum sağlığı açısından önemlidir. FOMO hissi yaşayan birey, diğerlerinden geri kalmamak, trendlere hâkim olmak, sürekli diğerleri hakkında bilgi alıp "dışarıda kalmamak" isterken telefon kullanımını da böylece arttırmış olur (Elhai vd., 2016; Van Rooij vd., 2018). Unutulmamalıdır ki sosyal dışlanma neticesinde hissedilen acı ve fiziksel acı aynı sinirsel sürece tabidir (Eisenberger ve Lieberman, 2004; Mead, Baumeister, Stillman, Rawn ve Vohs, 2011). Bu anlamda sosyal açıdan yetersiz, izole hisseden birey maruz kaldığı acıyı hafifletmek üzere sorunlu davranışlar sergileyebilir, daha fazla dışlanmış hissetmemek adına ve FOMO'nun etkisiyle problemleri akıllı telefon kullanım davranışı sergileyebilir. Sosyal medya bağımlılığı FOMO'nun sonuçlarından biri olarak görülmektedir (Blackwell vd., 2017).

Okulda (Alt, 2015), yurtdışına eğitim almaya gittiğinde (Hetz vd., 2015), günlük hayatında (Błachnio ve Przepiórka, 2018), sosyal medyadan aldığı bilgiyi hayatının merkezine koyan FOMO yüksek bireylerin sosyal toplantılarda da sorunlu telefon kullanım davranışı sergilediği görülmüştür. Literatürde "phubbing" olarak adlandırılan, kişinin karşısındaki kişiyle ilgilenmek yerine telefon kullanımında bulunmasını ifade eden davranış biçimi de FOMO ile ilişkili bulunmuştur (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016; Van Rooij vd., 2018). Sosyal ağlarda yayılan önemli bir bilgiyi kaçırma korkusunda olan bireyler, sürekli telefon kontrolü yapma eğilimindedirler (Capilla Garrido, Issa, Gutiérrez Esteban ve Delgado, 2021). Aşırı telefon kullanımının biyolojik yan etkilerinin dışında sosyal ilişkileri etkilemesi de mümkün görünmektedir.

Kişiler sosyal medyada yalnızca diğerlerini takip etmekle kalmamakta sevdikleri markalarla da etkileşime girmektedirler (Wu ve Li, 2018; Pantano, Priporas, ve Migliano, 2019). Ancak bir süre sonra bu etkileşim ve marka takibi, kullanıcının

## *Aslı Güven*

telefonunda biriken bildirim yığınları haline gelmekte ve kişide yorgunluğa neden olmaktadır (Bright ve Logan, 2018).

Bu bölümde altı çizilen sorunlu davranışlara sebep olan FOMO'nun psikolojik boyutlarının anlaşılması, FOMO'nun kontrol altına alınmasında rol oynayacaktır. Bu sebepten bir sonraki bölümde FOMO'nun psikolojik öncülleri ve sonuçları tartışılmıştır.

### ***FOMO'nun Psikolojisi***

Kişi tükettikleriyle kendini ifade etmektedir (Belk, Bahn, ve Mayer, 1982). Kişinin sahip olduğu soyut ya da somut birikimlerin tümü benlik oluşumunda rol oynar (Belk, 1988). Dolayısıyla tüketiciler birtakım mal ve hizmetleri kişilik bütünlüğünü korumak amacıyla kullanmaktadır. Bunların bazılarında yoksun olmak kişinin benlik konseptine uygun değildir. Bu mahrumiyet, dışlanma, geride kalma hissi ve kaçırma korkusunu ortaya çıkarmaktadır (Zhang vd., 2020). Aidiyet ihtiyacı yüksek olan bireylerin FOMO düzeylerinin de artması bu sonucu destekler niteliktedir (Beyens vd., 2016; Browne vd., 2018). Ayrıca yalnız hisseden ve özgüveni düşük bireylerin de FOMO seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. FOMO deneyimleyen bireylerin kendini sosyal olarak izole hissetmesi ve kendiyle ilgili düşüncelerinin genelde negatif olması FOMO'nun psikolojik bir durum olarak yorumlanmasını mümkün kılmaktadır (Barry ve Wong, 2020). Bir konudan habersiz ya da grubun dışında kalmak kişide kaygı yaratmaktadır. Bu kaygı hissini yenmeye çalışan birey, diğerlerinden daha fazla haberdar olmak ister ve diğerlerinin davranışlarını daha fazla takip etmeye başlar (Kang ve Ma, 2020). Bu takip davranışını etkileyen değişkenlerden biri de bireyin sahip olduğu benlik kurgusudur. Diğerlerine bağımlı bir benlik kurgusu geliştiren kişilerin FOMO düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu bireyler benlik kurgularında diğerlerine yer verdiğinden, sürekli onlardan haberdar olmak, onları takip etmek arzusundadırlar (Dogan, 2019).

FOMO, çalışmalarda genellikle bir kişilik özelliği olarak betimlenmektedir (Abel vd., 2016; Beyens vd., 2016; Przybylski vd., 2013). Bazı araştırmacılar ise FOMO'yu anlık olarak gözlemlenebilen bir değişken olarak ele almaktadırlar (Hayran, Anik ve Gürhan-Canli, 2020; Milyavskaya vd., 2018). Anlık olarak tecrübe edilen FOMO'nun kişiyi mevcut deneyime yabancılaştırdığı ve alınan zevki azalttığı bulgulanmıştır (Hayran vd., 2020).

FOMO'nun temel psikolojik ihtiyaçları karşılanmayan bireylerde ortaya çıktığı savunulmaktadır. Bu kişilerin genel anlamda yaşam memnuniyetleri de düşüktür (Przybylski vd., 2013). Yaşam memnuniyetinin düşük olması daha depresif bireylerin habercisidir. Depresyona meyilli kişiler kendilerinden emin olmama, yetersiz hissetme gibi duygularla boğuşmaktadır. Diğerlerinden "aşağıda" ya da "dışarıda" yer almak istemeyen birey kaçırma korkusunu yenmek istemekte ve sürekli diğerleriyle ilgili bilgi edinmenin peşine düşmektedir. Bu durumda, FOMO ve depresyon ilişkisinden söz etmek mümkündür (Baker, Krieger ve LeRoy, 2016). Ayrıca yüksek FOMO düşük otonominin ve kişisel olarak yetersiz hissetmenin öncülü olarak gösterilmektedir (Elhai vd., 2016). Farklı coğrafyalarda yürütülen çalışmaların

sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Asya (Elhai, Yang, Fang, Bai ve Hall, 2020), Amerika (Baker vd., 2016; Elhai vd., 2016) ve Orta Doğu'da (Vally, Alghraibeh ve Elhai, 2021) yürütülen çalışmalar FOMO-depresyon ilişkisini ortaya koymaktadır.

FOMO tarafından açıklanan bir başka ruh durumu da kaygı/anksiyete olarak düşünülmektedir. Araştırmacılar FOMO'nun kaygı ve sorun akıllı telefon davranışı arasında aracı görevi gördüğünü bulgulamışlardır. Diğer yandan bu aracılık etkisinin daha doğulu kültüre mensup bireylerde daha şiddetli olduğu gözlemlenmiştir (Elhai vd., 2020).

Sosyal medya davranışlarını açıklamada kullanılan FOMO, psikolojik özelliklerle birlikte ele alınmıştır. Örneğin, dışadönüklük ve nevroklik, FOMO ile sosyal medya kullanımını açıklamak üzere kullanılmıştır. Nevrotikler, istedikleri ilgiyi yüz yüze iletişime girme stresi olmadan (Kandell, 1998), çevrimiçi yollarla elde etme motivasyonu, dışadönükler ise sosyal bağlantılarını güçlendirmek amacıyla sosyal medya kullanımında (Kuss ve Griffiths, 2011) bulunmaktadır. Farklı karakter özelliği taşıyan bireylerin farklı sebeplerle sosyal medyada buldukları görülmüştür. Ancak sosyal medya kullanımı ve bağımlılığı aynı şey değildir. FOMO, sosyal medya bağımlılığıyla ilişkilendirilmiştir (Blackwell vd., 2017). Diğer yandan günlük işleri, ilişkileri kısacası hayatı sekteye uğratabilecek kadar artan Facebook kullanımını, "Facebook ihlali" (Facebook intrusion) olarak adlandıran araştırmacılar bu davranışın sebepleri arasında FOMO ve narsist kişilik yapısını göstermişlerdir (Błachnio ve Przepiórka, 2018). FOMO'nun bazı kişilik özellikleriyle doğrudan bağlantılı olabileceğini düşünen araştırmacılar Beş faktörlü kişilik ölçeği (Big-Five) ve FOMO arasındaki ilişkiye yönelik incelemelerde bulunmuştur. Bu çalışmalarda bazı kişilik özelliklerinin FOMO üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır ancak sonuçlar birbiriyle çelişmektedir. Hamutoglu, Topal ve Gezgin'e (2020) göre uyumluluk özelliğinin FOMO üzerinde etkisi bulunmaktadır. Rozgonjuk ve diğerleri (2021) ise, nevroklikliğin FOMO'yla bağlantılı olduğu sonucuna varmışlardır.

Psikolojik ve fiziksel sağlığın birbirinden bağımsız olması düşünülemez. Kişinin psikolojik durumu ve FOMO ilişkisi bu bölümde ifade edilmiştir. Bir sonraki bölümde, FOMO'ya bağlı olarak gelişen fizyolojik durumlar incelenmiştir.

#### ***FOMO ve Fiziksel Semptomlar***

İnternet bağımlılığının, telefonda ya da bilgisayarda fazla zaman geçirmenin bedene verdiği zarar ortadadır (Kandell, 1998). Uzun süre hareketsiz kalma, duruş bozuklukları dijital araçların yarattığı sorunlardan akla ilk gelenlerdir. Ancak problemler bunlarla sınırlı kalmamaktadır. FOMO'nun yarattığı fiziksel problemler çeşitli araştırmalarla bulgulanmıştır. Söz konusu çalışmalardan birinde yüksek FOMO deneyimleyen katılımcıların fiziksel açıdan daha kötü hissettiği (baş ağrısı, nefes darlığı, göğüs ağrısı şikâyeti) görülmüştür (Baker vd., 2016). FOMO yüksek bireylerin uyku kalitesi de daha düşüktür (Milyavskaya vd., 2018). FOMO genç bireyleri daha fazla sosyal medya kullanımına sevk etmektedir. Bu aşırı kullanım gençlerin daha geç saatlerde uyumasına neden olmaktadır. Diğer yandan, uyku öncesi uyarılmadan dolayı uykuya geçiş gecikmekte ve dolayısıyla uyku süresi etkilenmektedir (Scott ve

## *Aslı Güven*

Woods, 2018). Ayrıca, genel anlamda bir esenlik hali olan farkındalığın da FOMO yüksek bireylerde daha düşük olduğu keşfedilmiştir (Baker vd., 2016). Birey kaçırdığı bir sosyal toplantının fotoğraflarını gördüğünde, mevcut aktiviteye olan ilgisi ve aldığı zevk azalmaktadır (Rifkin, Chan, ve Kahn, 2019). Kişi mevcut ana odaklanıp o an ilgilendiği işe ne kadar derinden bağlanırsa farkındalığı o denli yükselir ve böylece FOMO'da azalma görülür (Milyavskaya vd., 2018).

FOMO yüksek bireylerin sorunlu davranışları neticesinde fiziksel zarara uğraması söz konusu olabilir. Riordan vd., (2015)'nin sonuçlarına göre FOMO yüksek bireyler, diğerlerine göre 2 kat daha fazla alkole bağlı kaza geçirmişlerdir. FOMO, kullanılan alkol miktarına etki etmese de alkole bağlı değişen davranışları FOMO seviyesi belirlemiştir. FOMO yüksek bireyler, alkol sonrasında daha fazla "utanç verici, sonradan pişman oldukları şeyler" yaptıkları beyanında bulunmaktadır.

Birçok çalışma FOMO'nun sosyal ve psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklandığını ortaya koymuştur (Baker vd., 2016; Beyens vd., 2016; Browne vd., 2018). Elhai vd., (2016) FOMO'ya bağlı sosyal medya kullanımını aynı zamanda fiziksel bir aktivasyon olarak yorumlayarak, dokunma ihtiyacı (NFT) yüksek bireylerin daha fazla FOMO ve sosyal medya kullanım davranışı sergilediklerini bulgulamışlardır. Bu çalışma psikolojiktan ziyade fiziksel bir ihtiyacın FOMO ile bağlantısını ortaya koyması açısından göze çarpmaktadır.

Sosyal medya ve daha geniş biçimde internetten sürekli alınan bilgi yığını kişide bir anlamda "bilgi hazımsızlığı" yaratmaktadır. Dolayısıyla kişi sürekli yeni bilgileri, yeni gelişmeleri, maruz kaldığı onlarca içeriği düşünmek durumundadır. Bu sebeple bir işe tam odaklanma sağlayamamaktadır. Sullivan (2016) bu duruma "Dikkat dağınıklığı hastalığı" adını vermekte ve insan zihninin hiç olmadığı kadar fazla veriyle ilgilendiğinden bahsetmektedir. Araştırmalar da Sullivan'ı destekler niteliktedir. Bunca farklı seçenek arasında kişi bir "seçme felci" yaşayabilir (Milyavskaya vd., 2018) ve yığınla bilgi kabul ettiği sosyal medya sebebiyle yorgunluk hissine kapılabilir (Bright ve Logan, 2018). FOMO'nun, dürtüsel sosyal medya kullanımı aracılığıyla sosyal medya yorgunluğuna sebep olduğu kanıtlanmıştır (Dhir, Yossatorn, Kaur ve Chen, 2018). Özellikle sosyal medya uygulamalarından sürekli gelen bildirimler, kullanıma ara vermeyi ya da uzun süre soyutlanmayı zorlaştırmaktadır. Katılımcıların bir haftalık bir sosyal medya orucuna tabi tutulduğu çalışmanın (Brown ve Kuss, 2020) neticesinde, katılımcıların esenliklerinde artma ve FOMO seviyelerinde düşüş gözlemlenmiştir. Sosyal medya kullanımının tamamen bırakılmasa dahi belli bir süreyle kısıtlanmasının da kişinin esenliğini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır (Hunt, Marx, Lipson ve Young, 2018).

Çalışmalar, internet, sosyal medya ve akıllı telefonun kullanımının aşırıya kaçması durumunda bağımlılıkla sonuçlanabileceğini göstermektedir (Blackwell vd, 2017; Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016; Hamutoglu vd., 2020). Duman ve Ozkara (2019) ise çevrimiçi oyun bağımlılığını FOMO'yla açıklayarak FOMO'nun sebep olduğu dijital bağımlılıkların kapsamı genişletmiştir. Freire ve Santos (2021)'a göre, FOMO ve internet tabanlı oyun bağımlılığının ortak psikolojik özellikleri

bulunmaktadır. Araştırmacılar, bu ikilinin ilişkisinin daha iyi anlaşılması gerektiğini savunmaktadır.

FOMO hisseden bireylerin biyolojik ritimlerinde ortak kalıplar bulunmaktadır. Örneğin sabah saatlerinde daha aktif olan bireylerin daha düşük FOMO ve daha az dürtüsel satın alma davranışı sergilediği görülmektedir. Ayrıca söz konusu bireyler, daha kaliteli bir uyku deneyimlemekte bunun yanı sıra daha az kaygı, depresyon ve stres hissetmektedirler (Aydın, Selvi, Kandeger ve Boysan, 2019). FOMO genellikle akşamları ve hafta sonları daha fazla hissedilme eğilimindedir. Çünkü genellikle sosyal aktiviteler bu zaman dilimlerinde gerçekleşmektedir (Milyavskaya vd., 2018). Araştırmalar, akşam saatlerinde aktif bireylerin diğerlerinin ne yaptığını takip etmesinin fiziksel sonuçlarının olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireyde psikolojik ve fiziksel etkiler yaratan FOMO'yu sosyal ve duygusal varlıklar olan tüketiciler açısından ele almak gerekmektedir. Bir sonraki bölümde FOMO'nun sebep olduğu tüketici davranışları ve motivasyonları tartışılmıştır.

#### ***FOMO ve Tüketim***

Önceki bölümlerde FOMO'nun yalnızca sosyal medya kullanımını açıklamadığı, başka davranışları açıklamada da yararlanılabilecek bir fenomen olduğu gösterilmiştir. Bu bölümde tüketicinin FOMO'ya bağlı tüketim kararları hem çevrimiçi hem de çevrimdışı olmak üzere tartışılacaktır.

Noel, yılbaşı, sevgililer günü, "Black Friday" gibi özel dönemlerde tüketicinin alışveriş yapmak üzere AVM'lere ya da internet sitelerine koşuşturmasını yalnızca ihtiyaç giderme amacıyla açıklamaya çalışmak yüzeysel bir girişim olacaktır. Bu günlerde tüketiciyi tetikleyen daha farklı mekanizmalar bulunmaktadır. Solomon (2018)'a göre alışveriş siteleri söz konusu özel zamanlarda hem kıtlık imasında bulunmakta hem de indirim süresine dair bilgi vermekten kaçınmaktadır. Bu belirsizlik ve kıtlık iması (sınırlı zaman veya sınırlı üretim) tüketicideki kaçırma korkusunu tetiklemektedir (Aggarwal, Jun ve Huh, 2011; Karapınar Çelik vd., 2019). Örneğin "Black Friday" günleri yılın en büyük indirimi olma sloganıyla haftalar öncesinden ilgi toplamaya başlamaktadır. Tüketici, bu indirimlerde elde edeceği kâra odaklanmakta diğer yandan da kaçırması durumunda bir yıl daha bu dev indirimden yararlanamama korkusuna kapılmaktadır (Lim, 2016). Tüketicilerin içinde buldukları duygusal durumun ve işletmeler tarafından yaratılan kıtlık algısının FOMO üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır (Erciş, Deligöz ve Mutlu, 2020).

FOMO'nun sorunlu alışveriş davranışlarını tetikleyebileceği görülmüştür. Dürtüsel satın alma davranışı ve FOMO arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Çevrimiçi platformlarda çokça zaman geçirmek, daha tatminkâr aktivitelerin peşinde olmak FOMO ve dürtüsel satın alma deneyimlerinin ortak özellikleri olarak yorumlanmaktadır (Aydın vd., 2019). FOMO'nun psikolojik etkilerinin tartışıldığı bölümde kişinin kendini diğerleriyle kıyaslaması neticesinde yaşadığı yetersizlik hissinden bahsedilmiştir. Bu yetersizlik hissini bir sonucu olarak birey aradaki farkı kapatma amacıyla plansız satın alma davranışında bulunmaktadır (Karapınar Çelik

## *Aslı Güven*

vd., 2019). Kişiyi alışverişe iten, bir ürün hakkında duyduğu pozitif yorumlar da olabilir. Özellikle önemli diğerlerinden gelen yorumlar, kâr amaçlı olanlardan çok daha etkili olabilmektedir (Hodkinson, 2019). Yakın arkadaşlar ya da aile bireyleri tarafından tavsiye edilen deneyimler kişide FOMO yaratarak tavsiye edilen deneyimlerin satın alınmasına neden olmaktadır (Good ve Hyman, 2020a). Kişiler sonunda zevk almadıkları bir deneyim yaşamış olsalar dahi, yapmamanın pişmanlığı daha şiddetlidir (Good ve Hyman, 2020b). Unutulmamalıdır ki kişi yalnızca faydacı motivasyonlarla değil, bir gruba dâhil olma ya da bir grup tarafından kabul görme amacıyla da satın alma davranışı sergilemektedir.

Kişinin aidiyet hissini tatmin etme amacıyla bir grup tarafından sergilenen tüketim davranışını taklit etmesi literatür tarafından ele alınmıştır. Kişiler ait oldukları grupla benzer davranış motifleri sergileme ve diğerlerine uygun davranma eğilimindedirler (Abel vd., 2016; Elhai vd., 2016; Kang vd., 2020). Kang vd. (2019b)'e göre FOMO, tüketici, grup davranışını terk ettiğinde başlamaktadır. Bu sebeple araştırmacılar bir kültürü temsil eden markaların başka bir kültürde geniş kitleler tarafından nasıl kabul gördüğünü FOMO ile açıklamaktadırlar. Söz konusu markayı tüketmeme kararı bir noktada gruptan ayrılmakla eşdeğer anlam taşıyabilmektedir. Dolayısıyla birey yaşam tarzıyla, tercihleriyle ve satın alımlarıyla grup üyeliğini perçinlemektedir. Özellikle FOMO yüksek bireyler gruba aidiyet konusunda daha heveslidirler (Kang ve Ma, 2020). Bu anlamda FOMO davranış değişikliği yaratabilecek bir duygudur (Kang vd., 2019a).

McLuhan tarafından ortaya atılan “küresel köy” (Guthrie, 2013) kavramının da işaret ettiği gibi, çok sayıda bireyin birbirinden haberdar olduğu, ortak ilgi alanlarını paylaştığı bir ortamdan söz etmekten mümkündür. Bireyler artık daha büyük gruplara katılmak istemektedir. Kişiler ait olmadıkları grupların tecrübelediği deneyimlerden mahrum kaldığında bir baskı hissedebilir ve bu durumda ortaya FOMO çıkabilir (Conlin vd., 2016). Dolayısıyla FOMO'nun geniş kitleler tarafından takip edilen spor müsabakası, televizyon dizisi, eğlence programı gibi yayınların takip edilmesinde dışsal bir güç olabileceği görülmektedir (Conlin vd., 2016; Kim, Lee ve Kim, 2020). Sinemaya gitmek de sosyal sermayeyi geliştirme yönünden faydalı bir etkinlik olarak yorumlanmaktadır. Filmden edinilen tecrübe hem aileyle hem de arkadaşlarla paylaşılabilir. FOMO sinemaya gitmek için dışsal bir olarak bulgulanmamıştır ancak filmi sosyal medyada paylaşma davranışı FOMO yüksek bireylerde daha fazladır (Tefertiller, Maxwell ve Morris, 2020).

Hodkinson (2019)'a göre tüketiciye FOMO çağrısı gönderebilecek 4 kanal bulunmaktadır. Bunlar ticari olanlar ve olmayanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ticari olanlar satış danışmanları ve reklam aracılığıyla yaratılan FOMO çağrılarırken, ticari olmayanlar önemli diğerleri ve sosyal medya kanalları aracılığıyla oluşturulmaktadır.

### ***Covid-19 ve FOMO***

Araştırmacılar Covid-19 salgınına, benzeri olmayan, 2. Dünya Savaşı'ndan beri en fazla insanı aynı anda etkileyen ve tüm dünyada hissedilen bir durum olarak

tanımlamaktadırlar (Casale ve Flett, 2020). İnsanlar için yeni bir tecrübe olan salgının ilk aşamalarında, bazı ürünlere ulaşamama korkusu FOMO hissini ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde temizlik malzemeleri ve kuru gıdaya çok yoğun bir talep gözlemlenmiştir (Özen ve Ortaç, 2020). Salgın döneminde FOMO hissi yalnızca bu ürünlere yönelik olmakla kalmayıp, süreç uzadıkça tüketiciler farklı deneyimlerin, ürünlerin eksikliğini hissetmeye başlamıştır. Diğer yandan, hastalığın önlenmesi amacıyla alınan tedbirler, kişileri normal yaşam tarzlarının dışına itmiş, bu durum da psikolojik sonuçlar yaratmıştır.

Öz belirleme teorisini oluşturan 3 temel ihtiyaçtan biri olan "bağlanma" (Ryan ve Deci, 2000) kişinin gelişimi için gerekli bir olgudur. Pandemi döneminde ise sosyal çevresiyle bağ kuramayan bireylerin %76'sının salgın öncesine göre daha fazla akıllı telefon kullandığı bulgulanmıştır (Çelik ve Diker, 2020). Pandemi döneminde yürütülen başka çalışmalar da bu süreçte daha fazla problemli akıllı telefon kullanımının gözlemlendiği savunmaktadır (Elhai vd., 2021a). Kişilerin evde fazla zaman geçirmesi, tablet, bilgisayar, telefon gibi cihazları dış dünyayla kurulan bir bağlantı aracı haline getirmiş (Hayran ve Anik, 2021) ve kişiler bağlanma ihtiyaçlarını elektronik araçlarla gidermiştir. Ancak bu durum çevrimiçi içeriklere aşırı maruz kalma durumunu yaratmıştır. İnsanların bu cihazlarda daha fazla zaman geçirdiğini gözlemleyen içerik üreticiler pandemi sebebiyle daha fazla yayın yapmaya başlamıştır. Salgın sebebiyle yüz yüze yapılamayan etkinlikler çevrimiçi mecraya taşınmıştır. Bu kez de bireylerde çevrimiçi içeriklere yetişememekten oluşan bir FOMO ortaya çıkmıştır (Hayran ve Anik, 2021).

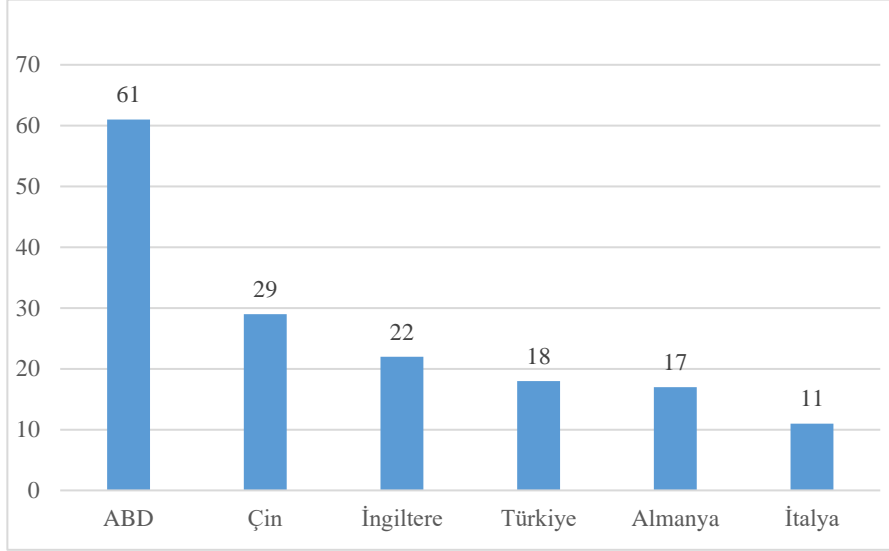
Covid-19 sürecinde FOMO'yu inceleyen çalışmalarda sağlık endişesi sebebiyle karşılanmayan sosyal ihtiyaçların FOMO'ya dönüşebileceği (Casale ve Flett, 2020), salgında hissedilen FOMO'nun depresyon ve stresle ilişkili olduğu (Çelik ve Diker, 2020) gözlemlenmiştir. Öte yandan FOMO yüksek bireylerin pandemiye dair haberleri daha fazla okuma ve paylaşma eğiliminde olduğu bulgulanmıştır (Hayran ve Anik, 2021).

#### ***Türkiye'de FOMO Çalışmaları***

Web of Science veri tabanında "Fear of Missing Out" sonucunda yer alan 180 makaleden 18 tanesi Türkiye'den literatüre kazandırılmıştır (WOS, 2020).



**Grafik 2: FOMO Çalışmalarına Ülkelerin Katkıları**



**Kaynak:** Grafik WOS (2020) ile elde edilen bilgiler çerçevesinde hazırlanmıştır.

Grafik 2’de görüldüğü gibi, Türkiye FOMO çalışmalarında dördüncü sırada yer almaktadır. Bu çalışmalardan Gökler vd. (2016) tarafından ortaya konan FOMO ölçeğinin Türkçe versiyonu özellikle dikkat çekmektedir. Diğer çalışmalarda problemler akıllı telefon kullanımı (Coskun ve Karayagız Muslu, 2019), sorunlu sosyal medya kullanımı (Balta, Emirtekin, Kircaburun ve Griffiths, 2020; Savci, Tekin ve Elhai, 2020), benlik kurgusu (Dogan, 2019), plansız satın alma davranışı (Karapınar Çelik vd., 2019) ve FOMO ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

### **Tartışma**

Mevcut çalışmada multidisipliner bir kavram olan FOMO’ya dair bir literatür taraması sunumu hedeflenmiştir. Kaynaklar taranırken Web of Science veri tabanından yola çıkılmıştır. Diğer çalışmalar tarafında sıklıkla referans gösterilen çalışmalara özellikle yer verilmiş ve bu çalışmaların da kaynakçaları incelenerek kapsam genişletilmeye çalışılmıştır. Böylece Dergipark, Google Scholar, Scopus veri tabanlarından yayınlar da çalışmaya dahil edilmiştir. Popülerliği artmakla birlikte FOMO’nun hâlâ az araştırılmış bir alan olduğunu söylemek mümkündür (Hayran vd., 2020). Yapılan okumalar neticesinde FOMO’nun birçok disiplinin ilgi gösterdiği ve gelişmeye müsait bir fenomen olduğu tespit edilmiştir.

Bazı yazarlarca durumsal bir his (Hayran vd., 2020; Milyavskaya vd., 2018), diğerlerine göre ise bir kişilik özelliği (Abel vd., 2016; Beyens vd., 2016; Przybylski vd., 2013) olarak ele alınan FOMO özellikle psikoloji alanında problemler akıllı telefon kullanım davranışıyla beraber incelenmiştir. Bu çalışmalarda FOMO ve depresyon (Baker vd., 2016), aidiyet ve popülerlik ihtiyacı (Beyens vd., 2016), sosyal dışlanma

(Lai, Altavilla, Ronconi ve Aceto, 2016), internet bağımlılığı (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016) incelenen konular arasındadır. Bu çalışmalardan yola çıkarak FOMO'nun psikolojik öncüllerinin olduğu ve kişilerin psikolojik anlamda yetersiz hissettiği durumlarda hem akıllı telefon kullanımlarının hem de FOMO düzeylerinin artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kişinin bulunduğu ana ve yaptığı eyleme yönelik farkındalığının artması, kişiyi bulunduğu ortama daha fazla bağlayarak FOMO hissini azaltabilmektedir. Bu aşamada doğru iletişim özellikle genç bireyler için önemli bir rol oynamaktadır (Alt ve Boniel-Nissim, 2018).

FOMO'nun öncüllerinin anlaşılması kişiye psikolojik açıdan rahatlık getireceği gibi fiziksel açıdan da daha sağlıklı bir yaşama öncülük edebilir. FOMO yüksek bireylerde sorunlu alkol kullanımı (Riordan vd., 2015), uyku bozukluğu (Scott ve Woods, 2018), sosyal medya (Blackwell vd., 2017) ve internet bağımlılığı (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016) gözlemlenmektedir. Sosyal medya ve internetin aşırı kullanımı kişinin uzun zaman dilimleri boyunca cep telefonu ile ilgilendiğinin ve dolayısıyla hareketsiz bir biçimde aynı pozisyonda oturarak geçen saatlerin habercisi olabilmektedir. FOMO bireyin yalnızca mental durumunu değil fiziksel sağlığını da etkilemektedir.

Diğerlerini takip etme, onlardan geri kalmama motivasyonundan doğan bir hissin tüketici davranışlarını açıklamada kullanılması yerinde bir çabadır. Özellikle kişinin tavsiye üzerine yaptığı satın alımlar ve taklit tüketimlerin incelenmesinde FOMO oldukça uygun bir araçtır. Bu kişiler bir gruba dâhil olma amacıyla tükettiklerinden, psikolojik motivasyonları FOMO ile açıklanabilmektedir. FOMO yüksek bireyler diğerlerinin davranışlarını takip ve taklit ederek ana akıma dâhil olmaya çalışmaktadırlar. Bu dâhil olma süreci birtakım tüketim davranışlarının geniş kitlelerce benimsenmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla FOMO sürü tüketimini (Kang ve Ma, 2020; Kang vd., 2020) açıklayan bir kavramdır. Diğer yandan, işletmeler tarafından "sınırlı" olarak tüketiciye sunulduğu bildirilen ürünler de tüketicinin FOMO hissini tetikleyerek satın alma isteği yaratmaktadır (Karapınar Çelik vd., 2019; Lim, 2016).

FOMO'yu ele alan çalışmalar tematik açıdan birleşmekle birlikte çelişkili bulgulara da rastlanmaktadır. Bazı çalışmalar kullandıkları genç örneklem neticesinde FOMO ve genç birey ilişkisini bulgulamıştır (Błachnio ve Przepiórka, 2018; Blackwell vd., 2017; Elhai, Levine, Alghraibeh, Alafnan, Aldraiweesh ve Hall, 2018). Diğer yandan FOMO ve cinsiyet ilişkisi de net bir biçimde ortaya konamamıştır. Literatür genellikle FOMO hissini kadınların daha çok deneyimlediğini işaret etse de (Beyens vd., 2016; Elhai vd., 2018; Stead ve Bibby, 2017); Rozgonjuk vd. (2021), cinsiyetler arasında FOMO deneyimi bakımından anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu gibi farklılıklar ve henüz ele alınmamış konular FOMO araştırmalarına gelecekte de ihtiyaç olacağını göstermektedir.

### Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Her ne kadar tüketici psikolojisi ve FOMO arasında bir ilişki kurulmuş olsa da bu çalışmalar henüz doygunluğa ulaşmış değildir. Tüketici davranışlarında FOMO yönlendirmesinin derinlemesine incelenmesi pazarlama alanına katkı sağlayacaktır. Birtakım satın alım davranışları ya da sosyal medya kullanımı FOMO ile açıklanmıştır. Tüketicilerin diğer davranışlarını açıklama da FOMO'dan yararlanılabilir. Örneğin Li ve Wang (2020) seyahat gemilerinde atık gıda oluşumunun sebeplerinden biri olarak FOMO'yu göstermiştir. Söz konusu çalışma atık gıda-FOMO ilişkisini bulguların ilk çalışmasıdır. Gelecekte bu gibi çalışmalara ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir. Diğer yandan FOMO'nun demografik açıdan yeterince ele alınmadığı gözlemlenmiştir. Farklı sosyo-ekonomik gruplarda nasıl deneyimlendiği konusunda yeterince açıklama bulunamamıştır. Ayrıca FOMO'nun tetiklediği tüketimlerin farklı ürün gruplarında nasıl değişiklik göstereceği de gelecek çalışmalar için bir araştırma konusu olabilir.

Farklı kaynaklar tarafından oluşan (diğerleri ya da işletmeler) FOMO'nun kişide nasıl bir davranış değişikliğine sebep olacağı da farklı bir araştırma konusunu oluşturmaktadır (Good ve Hyman, 2020b). Literatür incelendiğinde sürü tüketimi ve FOMO arasında bir ilişki kurulduğu görülmektedir (Kang vd., 2019a; Kang vd., 2020). Ancak kültürlerarası çalışmalarla bulunan sonuçların desteklenmesi gerekmektedir. Bireyci ve toplulukçu kültürlerin FOMO çağrılarına vereceği yanıtlarda farklılık olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Elhai vd. (2020)'nin doğu ve batı kültürleri arasında FOMO'nun aracılık etkisini farklı bulması, daha farklı örneklerle yapılacak çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir. Farklı demografilerin çalışmalara dâhil edilmesine yalnızca kültürel açıdan değil, farklı yaşlı gruplarının temsili açısından da ihtiyaç vardır. İnternet/sosyal medya kullanımı yalnızca gençlerin tekelinde değildir. 50 yaş üstü bireylerin de sanal ortamda var olduğu unutulmamalı, dijital kullanımları ve FOMO deneyimleri incelenmelidir (Stead ve Bibby, 2017). Literatürde farklı örneklerle farklı sonuçlar elde edildiğinden daha fazla çalışma gereklidir. FOMO küresel bir fenomen olduğundan farklı coğrafyaların temsili önem kazanmaktadır (Tandon, Dhir, Almugren, AlNemer ve Mäntymäki, 2021).

Akıllı telefon, internet ve sosyal medya kullanımı çalışmalarda sıklıkla FOMO'yla eşleştirilmiştir. Ancak bu araçların ne şekilde kullanıldığı da önemlidir. Kişinin gelişimine yararlı olacak bir kullanım FOMO uyandırma açısından bir fark yaratıp yaratmayacağı merak konusudur (Stead ve Bibby, 2017). Diğer yandan araştırmalarda sosyal medya ve FOMO ilişkisi irdelenirken tercih edilen platform genellikle Facebook olmuştur. Diğer sosyal medya araçlarının da araştırmalara dahil edilmesi gerekmektedir (Tandon vd., 2021).

Covid-19 salgının tüketici davranışlarında bir etkiye sebep olacağı düşünülmektedir. Tedbirler sebebiyle daha fazla evde kalan ve pazara artık istediği biçimde ulaşamayan tüketicide FOMO'nun meydana geleceği düşünülmektedir (Zhang vd., 2020). Kişinin benliğinin oluşmasına katkı sağlayan deneyimler, kişiler (Belk, 1988) ve ürünlerden mahrum kalmasının, kısacası tüm bu sürecin oluşturduğu kısıtlamaların bireyde nasıl FOMO'ya sebep olabileceği ve bu durumun davranışsal

sonuçları araştırmaya değer güncel konular olarak yorumlanabilmektedir.

#### Kaynakça

- Abel, J. P., Buff, C. L., ve Burr, S. A. (2016). Social Media and the Fear of Missing Out: Scale Development and Assessment. *Journal of Business & Economics Research*, 14(1), 33–44.
- Aggarwal, P., Jun, S. Y., ve Huh, J. H. (2011). Scarcity Messages. *Journal of Advertising*, 40(3), 19–30.
- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49, 111–119.
- Alt, D., ve Boniel-Nissim, M. (2018). Parent–Adolescent Communication and Problematic Internet Use: The Mediating Role of Fear of Missing Out (FoMO). *Journal of Family Issues*, 39(13), 3391–3409.
- Aydin, D., Selvi, Y., Kandeger, A., ve Boysan, M. (2019). The relationship of consumers' compulsive buying behavior with biological rhythm, impulsivity, and fear of missing out. *Biological Rhythm Research*, 1–9.
- Baker, Z. G., Krieger, H., ve LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 275–282.
- Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K., ve Griffiths, M. D. (2020). Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(3), 628–639.
- Barry, C. T., ve Wong, M. Y. (2020). Fear of missing out (FoMO): A generational phenomenon or an individual difference? *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(12), 2952–2966.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139–169.
- Belk, R. W., Bahn, K. D., ve Mayer, R. N. (1982). Developmental Recognition of Consumption Symbolism. *Journal of Consumer Research*, 9(1), 4–17.
- Beyens, I., Frison, E., ve Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1–8.
- Biber, L. (2020). Sosyal Medya, FOMO ve Kuşaklararası Farklılaşma. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1–9.
- Błachnio, A., ve Przepiórka, A. (2018). Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study. *Psychiatry Research*, 259, 514–519.
- Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., ve Liss, M. (2017).

Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences*, 116, 69–72.

Bright, L. F., ve Logan, K. (2018). Is my fear of missing out (FOMO) causing fatigue? Advertising, social media fatigue, and the implications for consumers and brands. *Internet Research*, 28(5), 1213–1227.

Brown, L., ve Kuss, D. J. (2020). Fear of Missing Out, Mental Wellbeing, and Social Connectedness: A Seven-Day Social Media Abstinence Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4566.

Browne, B. L., Aruguete, M. S., McCutcheon, L. E., ve Medina, A. M. (2018). Social and emotional correlates of the fear of missing out. *North American Journal of Psychology*, 20(2), 341–353.

Capilla Garrido, E., Issa, T., Gutiérrez Esteban, P., ve Delgado, S. C. (2021). A descriptive literature review of phubbing behaviors. *Heliyon*, 7, 7.

Casale, S., ve Flett, G. L. (2020). Interpersonally-based fears during the Covid-19 pandemic: Reflections on the fear of missing out and the fear of not mattering Constructs. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 88–93.

Çelik, F., Ve Diker, E. (2020). Covid-19 Sürecinde Bireylerin Depresyon ve Stres Durumları ile Zorlayıcı Sosyal Medya Kullanımları Arasındaki İlişkide Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Aracılık Rolü. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(1), 17–43.

Chotpitayasunondh, V., ve Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9–18.

Conlin, L., Billings, A. C., ve Averset, L. (2016). Time-shifting vs. appointment viewing: The role of fear of missing out within TV consumption behaviors. *Communication and Society*, 29(4), 151–164.

Coskun, S., ve Karayagız Muslu, G. (2019). Investigation of Problematic Mobile Phones Use and Fear of Missing Out (FoMO) Level in Adolescents. *Community Mental Health Journal*, 55(6), 1004–1014.

Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., ve Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing—A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141–152.

Dogan, V. (2019). Why Do People Experience the Fear of Missing Out (FoMO)? Exposing the Link Between the Self and the FoMO Through Self-Construal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 524–538.

Duman, H., ve Ozkara, B. Y. (2019). The impact of social identity on online game addiction: the mediating role of the fear of missing out (FoMO) and the moderating role of the need to belong. *Current Psychology*, 1–10.

Eisenberger, N. I., ve Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive*

*Sciences*, 8(7), 294–300.

Elhai, J. D., Levine, J. C., Alghraibeh, A. M., Alafnan, A. A., Aldraiweesh, A. A., ve Hall, B. J. (2018). Fear of missing out: Testing relationships with negative affectivity, online social engagement, and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89(March), 289–298.

Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., ve Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509–516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>

Elhai, J. D., McKay, D., Yang, H., Minaya, C., Montag, C., ve Asmundson, G. J. G. (2021a). Health anxiety related to problematic smartphone use and gaming disorder severity during COVID-19: Fear of missing out as a mediator. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3, 137–146.

Elhai, J. D., Yang, H., Fang, J., Bai, X., ve Hall, B. J. (2020). Depression and anxiety symptoms are related to problematic smartphone use severity in Chinese young adults: Fear of missing out as a mediator. *Addictive Behaviors*, 101(57), 105962. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.04.020>

Elhai, J. D., Yang, H., ve Montag, C. (2021b). Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43(2), 203–209.

Erciş, A., Deligöz, K., ve Mutlu, M. (2020). Öğrencilerin FoMO ve Plansız Satın Alma Davranışları Üzerine Bir Uygulama. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 35(1), 219–243.

Fake, C. (2011). *Fomo and Social Media*. <https://caterina.net/2011/03/15/fomo-and-social-media/> (07.01.2021)

Freire, R. C., ve Santos, V. A. (2021). Features shared between fear of missing out on rewarding experiences (FOMO) and internet gaming disorder. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43(2), 129–130.

Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E., ve Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17, 53–59.

Good, M. C., ve Hyman, M. R. (2020a). Direct and indirect effects of fear-of-missing-out appeals on purchase likelihood. *Journal of Consumer Behaviour*, 1–13.

Good, M. C., ve Hyman, M. R. (2020b). 'Fear of missing out': antecedents and influence on purchase likelihood. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 28(3), 330–341.

Guthrie, B. (2013). Next-generation teaching and learning: adopting and adapting Web 2.0 to Pedagogy. Kirstein, K., Schieber, C., Flores, K. A., ve Olswang, S. G. İçinde, *Innovatlons In Teaching Adults*.

Hamutoglu, N. B., Topal, M., ve Gezgin, D. M. (2020). Investigating Direct and Indirect Effects of Social Media Addiction, Social Media Usage and Personality Traits on FOMO. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 248–261.

Hayran, C., ve Anik, L. (2021). Well-being and fear of missing out (Fomo) on digital content in the time of covid-19: A correlational analysis among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–13.

Hayran, C., Anik, L., ve Gürhan-Canli, Z. (2020). A threat to loyalty: Fear of missing out (FOMO) leads to reluctance to repeat current experiences. *PLoS ONE*, 15(4), 1–17.

Herman, D. (2019). *The Fear of Missing Out*. <http://fomofearofmissingout.com/fomo> (11.01.2021)

Herman, D. (2000). Introducing short-term brands: A new branding tool for a new consumer reality. *Journal of Brand Management*, 7(5), 330–340.

Hetz, P. R., Dawson, C. L., ve Cullen, T. A. (2015). Social Media Use and the Fear of Missing Out (FoMO) While Studying Abroad. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 259–272.

Hodkinson, C. (2019). ‘Fear of Missing Out’ (FOMO) marketing appeals: A conceptual model. *Journal of Marketing Communications*, 25(1), 65–88.

Hunt, M. G., Marx, R., Lipson, C., ve Young, J. (2018). No more FOMO: social media usage and types of social media content on students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 37(10), 751–768.

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(1), 11–17.

Kang, I., Cui, H., ve Son, J. (2019a). Conformity Consumption Behavior and FoMO. *Sustainability*, 11(17), 4734.

Kang, I., He, X., ve Shin, M. M. (2020). Chinese Consumers’ Herd Consumption Behavior Related to Korean Luxury Cosmetics: The Mediating Role of Fear of Missing Out. *Frontiers in Psychology*, 11(February), 1–13.

Kang, I., ve Ma, I. (2020). A study on bandwagon consumption behavior based on fear of missing out and product characteristics. *Sustainability*, 12(6), 2441.

Kang, I., Son, J., ve Koo, J. (2019b). Evaluation of Culturally Symbolic Brand: The Role of “Fear of Missing Out” Phenomenon. *Journal of International Consumer Marketing*, 31(3), 270–286.

Karapinar Çelik, I., Eru, O., ve Cop, R. (2019). The Effects of Consumers’ FoMo Tendencies On Impulse Buying and The Effects of Impulse Buying on Post- Purchase Regret: An Investigation on Retail Stores. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience*, 10(3), 124–138.

Khan, M. A., Ali, I., ve Ashraf, R. (2020). A Bibliometric Review of the Special

Issues of Psychology & Marketing: 1984-2020. *Psychology & Marketing*, 37(9), 1144–1170.

Kim, J., Lee, Y., ve Kim, M. L. (2020). Investigating "Fear of Missing Out" (FOMO) as an extrinsic motive affecting sport event consumer's behavioral intention and FOMO-driven consumption's influence on intrinsic rewards, extrinsic rewards, and consumer satisfaction. *PLoS ONE*, 15(12 December), 1–20.

Kuss, D. J., ve Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction-A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528–3552.

Lai, C., Altavilla, D., Ronconi, A., ve Aceto, P. (2016). Fear of missing out (FOMO) is associated with activation of the right middle temporal gyrus during inclusion social cue. *Computers in Human Behavior*, 61, 516–521.

Li, N., ve Wang, J. (2020). Food waste of Chinese cruise passengers. *Journal of Sustainable Tourism*, 28(11), 1825–1840.

Lim, Z. C. W. (2016). *Tendency towards the Fear of Missing Out*. Doktora Tezi, Curtin University.

Mead, N. L., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., Rawn, C. D., ve Vohs, K. D. (2011). Social Exclusion Causes People to Spend and Consume Strategically in the Service of Affiliation. *Journal of Consumer Research*, 37(5), 902–919.

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., ve Koestner, R. (2018). Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motivation and Emotion*, 42(5), 725–737.

Morford, M. (2010). *Oh my God you are so missing out*. <https://www.sfgate.com/entertainment/morford/article/Oh-my-God-you-are-so-missing-out-2536241.php> (07.01.2021).

Özen, A., ve Ortaç, S. (2020). Gelişmeleri Takip Edememe Kaygısı (Fear of Missing out) ve Piyasa Örneklemeleri. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi/İzmir Journal of Social Sciences*, 2(2), 92–97.

Pantano, E., Priporas, C. V., ve Migliano, G. (2019). Reshaping traditional marketing mix to include social media participation: Evidence from Italian firms. *European Business Review*, 31(2), 162–178.

Pollard, G. (2011). *JWT Explores Fear of Missing Out Phenomenon: Report Outlines How FOMO is Manifesting in the Zeitgeist*. <https://www.prweb.com/releases/2011/5/prweb8378292.htm> (21.11.2020).

Przybylski, A. K., Murayama, K., Dehaan, C. R., ve Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848.

Rifkin, J. R., Chan, C., ve Kahn, B. (2019). Can Featuring Social Media Photographs of In-Store Retail Events Cause Fomo? *Association for Consumer Research Conference*, 47, 275–280.



## Aslı Güven

Riordan, B. C., Cody, L., Flett, J. A. M., Conner, T. S., Hunter, J., ve Scarf, D. (2020). The development of a single item FoMO (Fear of Missing Out) scale. *Current Psychology*, 39(4), 1215–1220.

Riordan, B. C., Flett, J. A. M., Hunter, J. A., Scarf, D., ve Conner, T. S. (2015). Fear of missing out (FoMO): the relationship between FoMO, alcohol use, and alcohol-related consequences in college students. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 2(7).

Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D., ve Montag, C. (2021). Individual differences in Fear of Missing Out (FoMO): Age, gender, and the Big Five personality trait domains, facets, and items. *Personality and Individual Differences*, 171, 110546.

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sarıbay, B., ve Durgun, G. (2020). Dokunmatik Topluların Fobileri : Netlessfobi , Nomofobi ve Fomo Kavramları Üzerine Bir İçerik Analizi. *Journal of Yaşar University*, 15, 280–294.

Savci, M., Tekin, A., ve Elhai, J. D. (2020). Prediction of problematic social media use (PSU) using machine learning approaches. *Current Psychology*, 1-10.

Scott, H., ve Woods, H. C. (2018). Fear of missing out and sleep: Cognitive behavioural factors in adolescents' nighttime social media use. *Journal of Adolescence*, 68(February), 61–65.

Shah, S. H. H., Lei, S., Ali, M., Doronin, D., ve Hussain, S. T. (2019). Prosumption: bibliometric analysis using HistCite and VOSviewer. *Kybernetes*, 49(3), 1020–1045.

Simon, J. (1982). Love: Addiction or Road to Self-Realization, A Second Look. *The American Journal of Psychoanalysis*, 42(3), 253–263.

Solomon, M. R. (2018). *How Amazon Feeds Your FOMO on Prime Day*. <https://fortune.com/2018/07/16/amazon-prime-day-2018-deals-discounts-retail/> (21.11.2020).

Stead, H., ve Bibby, P. A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, 76, 534–540.

Sullivan, A. (2016). *I Used to Be a Human Being*. New York Magazine. <https://nymag.com/intelligencer/2016/09/andrew-sullivan-my-distraction-sickness-and-yours.html> (01.01.2021).

Tandon, A., Dhir, A., Almugren, I., AlNemer, G. N., ve Mäntymäki, M. (2021). Fear of missing out (FoMO) among social media users: a systematic literature review, synthesis and framework for future research. *Internet Research*.

Tefertiller, A. C., Maxwell, L. C., ve Morris, D. L. (2020). Social Media Goes to the Movies: Fear of Missing Out, Social Capital, and Social Motivations of Cinema

Attendance. *Mass Communication and Society*, 23(3), 378–399.

Vally, Z., Alghraibeh, A. M., ve Elhai, J. D. (2021). Severity of depression and anxiety in relation to problematic smartphone use in the United Arab Emirates: The mediational roles of rumination and fear of missing out. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1–9.

Van Eck, N. J., ve Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84, 523–538.

Van Rooij, A. J., Lo Coco, G., De Marez, L., Franchina, V., ve Abeele, M. Vanden. (2018). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10).

WOS. (2020). *Web of Science* "[https://wos.webofknowledge.com/RA/analyze.do?product=WOS&SID=F59vs8na1DjIPXi3ALF&field=PY\\_PublicationYear\\_PublicationYear\\_en&yearSort=true](https://wos.webofknowledge.com/RA/analyze.do?product=WOS&SID=F59vs8na1DjIPXi3ALF&field=PY_PublicationYear_PublicationYear_en&yearSort=true)".

Wu, Y. L., ve Li, E. Y. (2018). Marketing mix, customer value, and customer loyalty in social commerce: A stimulus-organism-response perspective. *Internet Research*, 28(1), 74–104.

Zhang, Z., Jiménez, F. R., ve Cicala, J. E. (2020). Fear Of Missing Out Scale: A self-concept perspective. *Psychology and Marketing*, 37, 1619–1634.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Digital media has been discussing the "Fear of Missing Out" (FOMO) for many years (Fake, 2011; Morford, 2010). Because in the digital world, individuals constantly focus on what they have not experienced, missed, and cannot have.

People can compare themselves with others and easily see what they missed on social media platforms. Thus, FOMO has attracted more attention, and then it has become the target of academic work. Przybylski et al. (2013) have scientifically proven the relationship between FOMO and social media and developed the first FOMO scale.

FOMO papers discussed problematic smartphone use and social media addiction issues, especially in the first years of FOMO literature. However, one should not understand FOMO as a variable with negative aspects that only manipulates digital tool usage. FOMO is a concept that can be discussed and be helpful in different areas (Hodkinson, 2019) and can clarify consumer behaviour. Indeed, in recent years, FOMO has been used to explain some consumer behaviour. Therefore, it becomes necessary to synthesize FOMO, which is an interdisciplinary phenomenon, in detail.

### **Conceptual Framework**

After the literature review, it is found that FOMO studies are concentrated in psychology, experimental psychology, psychiatry, communication, business, and education. The current study grouped the studies thematically obtained as a result of the literature review. The themes reveal FOMO's relationship with problematic smartphone use, psychology (depression, anxiety, exclusion), physical symptoms and consumption. Recently, the FOMO experience in the Covid-19 period has been on the focus of researchers.

### **Method**

Despite gaining popularity and increasing interest in the concept, there are deficiencies in the synthesis of empirical studies (Elhai et al., 2021b). For this purpose, we searched "FOMO" on Google Scholar, Scopus, Web of Science and Dergipark databases, and the results were analysed thematically.

### **Discussion**

Although the number of works is increasing, it is possible to say that FOMO is still an under-explored field (Hayran et al., 2020), and it is suitable for development.

Studies have shown that both smartphone use and FOMO levels increase when FOMO has psychological antecedents and when people feel psychologically inadequate.

FOMO affects not only the mental state of the individual but also the physical health. Excessive use of social media and the internet can mean that the person uses the mobile phone for long periods and therefore he/she spends hours sitting still in the same position. Thus it can create a negative effect on the posture.

FOMO can be a convenient tool in understanding consumer behaviour, especially when examining one's recommended purchases and counterfeit consumption. It is also a reasonable effort to use the feeling arising from the motivation to follow others and not fall behind them in explaining consumer behaviour. Since these people consume to enter a group, FOMO can explain their psychological motivation.

Although studies dealing with FOMO are thematically united, they contain some contradictory findings. Some studies have found the relationship between FOMO and young individuals due to the young sample they used (Błażnio and Przepiórka, 2018; Blackwell et al., 2017; Elhai et al., 2018). On the other hand, the relationship between FOMO and gender has not been clearly demonstrated. Although the literature generally indicates that women experience FOMO more (Beyens et al., 2016; Elhai et al., 2018; Stead & Bibby, 2017); Rozgonjuk et al. (2021) did not find a significant difference between the genders in terms of FOMO experience. These contradictory findings show that there will be a need for more FOMO research in the future.

### **Suggestions for future research**

An in-depth examination of FOMO guidance in consumer behaviour will contribute to the field of marketing. For example, Li and Wang (2020) cited FOMO as one of the causes of food waste generation on cruise ships. This study is the first

to detect the food waste-FOMO relationship. FOMO needs more research on such innovator studies to extend its scope.

On the other hand, we observed that FOMO papers do not adequately address different demographics. There is not enough explanation for how FOMO is experienced in different socio-economic groups. Besides, differences such as gender and age group reveal contradictory results in studies. We recommend conducting new studies with a diverse and more inclusive sample, considering cultural differences. Just as FOMO is a universal experience, studies need to spread to broader geographies. In addition, how the consumptions triggered by FOMO will change in different product groups can be a research topic for future studies. Participation in social media platforms should also be taken into account in differentiating the studies. Studies primarily focus on Facebook, but other platforms have many users as well.

It is thought that the Covid-19 outbreak will have an impact on consumer behaviour. Consumers who spend more time at home and can no longer reach the market they wish due to the measures (Zhang et al., 2020) may experience FOMO. During the lockdown measures, people are deprived of the products and experiences that contribute to the self's formation (Belk, 1988). All these restrictions can cause FOMO. So, in the future, behavioural consequences of this situation are worth investigating.

## COVID-19 PANDEMİ SORUNUNUN ÖN LİSANS EĞİTİMİNE YANSIMALARI\*

**Esra Nur AKPINAR**

Harran Üniversitesi Birecik Meslek Yüksekokulu, Şanlıurfa  
esranurakpinar@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0003-3867-2614

**Burhan AKPINAR**

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elâzığ  
bakpinar23@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0003-3509-0475

**Makale Geliş Tarihi:** 15.11.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 20.10.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Akpınar, E. N. & Akpınar, B. (2021). Covid-19 Pandemi Sorununun Ön Lisans Eğitimine Yansımaları. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 125-148.

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisinin ön lisans eğitimine yansımalarını analiz etmektir. Çalışma, dokümaner analiz modelinde yürütülmüş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, bütün eğitim kademelerinde ciddi bir sarsıntıya yol açmıştır. Eğitimde öğrenme boşluklarına yol açan bu sarsıntı, iki nedenden dolayı ön lisans kademesindeki Meslek Yüksekokullarında daha derinden hissedilmiştir. Birincisi, bu okulların iki yıl şeklindeki kısa eğitim süresi, ikincisi ise, uygulama ağırlıklı eğitim politikasıdır. Kısa eğitim süresinden dolayı, pandemi sürecinde meslek yüksekokullarında kısmen veya tamamen kesintiye uğrayan yüz yüze eğitimin nasıl ve ne zaman telafi edileceği belirsizdir. Pandemi döneminde oluşan öğrenme boşluklarının ve özellikle de uygulamaya dair pratik becerilerle ilgili eksikliklerin, iş piyasasına olumsuz yansımaları kaçınılmazdır. Dolayısıyla pandemi kuşağı meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik kısa, orta ve uzun vadeli önlem ve planların ivedilikte yapılması zorunludur. Kısa vadeli plan, kısa vadede yaz mevsimlerinde ek bir uygulama ağırlıklı telafi dönemi ihdas edilmesidir. Orta vadeli plan, pandemi kuşağı meslek yüksekokulu mezunlarına işbaşı oryantasyon eğitiminin zorunlu kılınmasıdır. Uzun vadeli plan ise, yüz yüze eğitim ile sanal ve dijital teknoloji tabanlı eğitimin harmanlamasını ifade eden Hibrit meslek yüksekokulu modeli önerisi şeklindedir. Nitekim 2021-2022 eğitim döneminde buna yönelik adımların atılmış olduğu gözlenmektedir. Bilgi Çağı'nın*

---

\* 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.

*gereği olan hibrit model meslek yüksekokullarını gelecekte pandemi benzeri krizlere hazırlamak bakımından önemlidir.*

**Anahtar kelimeler:** *Covid-19 Pandemisi, Ön lisans eğitimi, Hibrit Meslek Yüksekokulu Modeli.*

## **IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC PROBLEM ON ASSOCIATE EDUCATION**

### **Abstract**

*This study aims at analyzing reflections of the COVID-19 pandemic on associate education. Conducted in the document analysis model, this study revealed the following results. The COVID-19 pandemic, which appeared in 2019, led to a serious trauma at all the educational levels. Triggering learning voids in education, the trauma was felt more deeply in the Vocational Schools of the associate education due to two main reasons. The first reason was the short educational period of these schools which consisted two years while the second reason was their practice-oriented educational policy. Due to the short educational period, it is uncertain when and how the face-to-face education in the Vocational Schools, which was interrupted partly or completely during the pandemic process, will be compensated for. The negative impacts of the learning voids and particularly deficiencies deriving from practical skills, which appeared during the pandemic process, on the labor market are inevitable. Therefore, it is imperative that along with actions to be taken, short-, medium- and long-term plans for the Vocational Schools students of the pandemic period have to be made urgently. In the short-term, plan requires enforcing a practice-oriented make-up term in the summer semester of 2021. The medium-term plan is the requirement of an induction, orientation training for the Vocational Schools graduates of the pandemic period. The long-term plan, however, is the suggestion of the Hybrid Vocational School Model which means blending face-to-face education with virtual and digital technology-based education. As a matter of fact, it is observed that steps have been taken towards this during the 2021-2022 education period. As a prerequisite of the Information Age, the hybrid model is essential to prepare the Vocational Schools for crisis like pandemics in the future.*

**Keywords:** *Covid-19 pandemic, Associate education, Hybrid Vocational School Model.*

### **Giriş**

Dünyada ve Türkiye’de son iki yıllık süreçte eğitim alan öğrenciler, daha önce yetişkinlerin tecrübe etmediği bir sorunu deneyimlemek zorunda kalmışlardır. Bu sorun, Aralık 2019’da Çin’de ortaya çıkan ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından yeni tip bir korona-virüs olarak tanımlanan Covid-19 (TÜBA, 2020) salgınının yüz yüze eğitimde yol açtığı kesinti sonucu oluşan yeni durumlardır. II. Dünya Savaşından sonra dünyayı en fazla etkisi altına alan (Kurnaz ve Serçemeli, 2020) ve kısa zamanda küresel bir salgına (Pandemi) dönüşen Covid-19, neredeyse tüm ülkelerde eğitim ve öğretimi ciddi biçimde etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bu etkiler,

kısaca okullarda zaman ve mekâna bağlı, yüz yüze eğitim-öğretimden, hızlıca topyekûn veya kısmen uzaktan eğitime geçmek şeklinde özetlenebilir. Covid-19 pandemisinin küresel düzlemde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Dönemine yansımaları Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2020) verilerine göre, 188 ülkede okulların kapatılması, öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %92'sinin (Can, 2020) yüz yüze eğitimden mahrum olması ve öğretmenlerin bu süreçte atıl kalması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu etkilerin, kısmen de olsa 2021-2022 Eğitim ve Öğretim Dönemine de yansımaları beklenmektedir. Bununla kalmayan Covid 19 pandemisi, eğitimde nicel olarak yol açtığı hasarların yanında, paradigma anlamında da ciddi kırılmalara yol açmıştır. Nitekim on yıllardır süregelen eğitim ve öğretim anlayışları, Covid-19 pandemisi ile ciddi oranda erozyona uğramıştır. Bu erozyon, alışlagelen zaman (sömestre, dönem, akademik yıl vb.) ve mekâna (kampüs, okul, sınıf, amfi vb.) bağlı; öğretmen-öğrenci-öğretim programı (müfredat, izlençe) üçlüsünün yüz yüze etkileşimiyle süregelen (Üstüner, 2004) anlayışı aşındırmıştır. Bu kırılma ve erozyonun tetiklemesiyle birçok ülkenin pandemiye ilk reaksiyonu, sonuçlarını hesaplamadan hızlıca okulları kapatmak şeklinde olmuştur. Bu ilk şaşkınlık atıldıktan sonra, birçok ülkede pandemi sürecine uyumlu sürdürülebilir bir eğitim ve öğretim arayışı başlamıştır. Bu arayışlarda kısa da olsa, pandemi sürecinde kazanılan deneyimin de etkileri vardır. Zira Covid-19 pandemisi sürecinde okulun asıl işlevi olan “öğrenme”nin bilinenden farklı yolları olabileceği tecrübe edilerek deneyimlenmiştir. Yine bu süreçte eğitimin kesintiye uğraması konusundaki şikâyetlere bakıldığında, bunların önemli bir kısmının, okulun birincil işlevi olan *öğrenme* ile doğrudan ilgili olmadığı; bunun dışında kalan “öğrencilerin bakımı, korunması ve eğitim ekonomisi” ile ilgili olduğu görülmektedir. Okulun birincil işlevi dışındaki rollerine (Can, 2020) dair bu serzeniş ve şikâyetler, zihinlerde kuşku uyandırmıştır. Bu kuşku, aşına olduğumuz yüz yüze pedagojik anlayışın, *işin doğası veya kaderi* değil, uygulanagelen bir alışkanlık olabileceği şeklindedir. İşte bu kuşku, geleneksel eğitim anlayışının, değişmesi gerektiği fikrini ateşlemiştir. Nitekim yaşadığımız pandemi sürecinin eğitim sistemlerini yeniden şekillendirmekte (Can, 2020) ve “sanal ve dijital pedagoji” gibi yeni eğitim paradigmalarını gündeme getirmektedir (Karadağ ve Yücel, 2020). Bu durumda akademik çevrelerde, pandemi sürecinde test edilen uzaktan eğitim veya “hibrit” olarak adlandırılan uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin harmanlanmış versiyonunun Bilgi Çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılın gereği (Akgündüz, 2014, Demir, 2014) ve kriz dönemlerinin eğitim anlayışı olabileceği tartışılmaktadır. Çünkü geleneksel eğitim anlayışı mevcut kuşakların ihtiyacını karşılamada yetersizdir. Buna dair Çam'ın (2021) önerdiği “teknopedagoji” anlayışı, tartışmaya değerdir. Bu tartışmalarda, sanal ve dijital teknolojilerin gerekliliğinden ziyade, bu eğitimin etkililiği, verimliliği, avantajları ve yol açtığı sorunlar (dezavantajları) irdelenmektedir.

Uzaktan eğitim üzerinde sürdürülen tartışmalarda dikkat çekilen bir konu da, pandeminin tetiklemesiyle Bilgi Çağı'nın eğitim paradigması olan uzaktan eğitimin (on-line) ivme kazanmış olduğu ve buna gösterilen direncin kısmen de olsa azalmış olduğudur. Yine bu konuda, pandemi süreci geçse bile, sanal ve dijital teknolojilerin eğitim teorisi ve uygulaması üzerindeki etkilerinin kalıcı hale geleceğine dair

öngörüler de seslendirilmektedir. Nitekim Çağın gereği olan sanal ve dijital tabanlı eğitim, adeta “zamanın ruhu” vasfıyla, yaşadığımız Çağın pedagojik paradigması olarak görülmektedir (Aslan ve diğer. 2019). Dolayısıyla “her yer ve her zamanda eğitim” gibi avantajla öne çıkan sanal ve dijital teknolojilere dayalı uzaktan eğitimin gerekliliğini tartışmak yerine, bu eğitimin ne şekilde daha etkili ve verimli olacağına kafa yormak daha mantıklıdır. Zira küresel bir trend olan sanal ve dijital teknolojilerin, eğitimi topyekûn değişime zorlayarak, öğretim pratiklerini yeniden şekillendireceği (Günay, 2007) öngörülmektedir. Pandemiden önce, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’in geliştirip, uygulamaya koyduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’ün, yükseköğretimde “derslerin %40’ına kadarı uzaktan eğitim yoluyla yapılabilir” şeklinde yayımladığı ilke, bu öngörünün işaretleridir. Dolayısıyla birçok platformda dile getirilen “Eğitimde, hiçbir şey eskisi olmayacak” iddiası ve öngörüsü çerçevesinde, sanal ve dijital teknolojilerin eğitim teorisi ve uygulamalarına yansımaları, tartışılmaz bir olgudur, denilebilir. Tartışılması gereken, Türk Eğitim Sistemi (TES)’in topyekûn Bilgi Çağı’na uyumu ile Covid-19 benzeri olası pandemi ve büyük felaketler karşısında işe koşulacak, mümkünse yerli ve milli bir sanal ve dijital eğitim platformunun bütün boyutlarıyla tesis edilip, işletilmesidir. Bu konuda, TRT, MEB ve üniversitelerimizin uzaktan eğitim konusundaki deneyimleri (Dikmen ve Bahçeci, 2020) ile YÖK’ün koordinasyonunda tesis edilen “uzaktan eğitim platformu” gibi çabalar, umut vericidir. Ancak hâlihazırda web tabanlı uzaktan eğitim platformunun teorik çerçevesi ve pedagojik arka planı (Sayın, 2010), mevzuat ve program yapısı (Doğan-Bilgiç 2014) etkileşim ve erişim (Balaman, 2014) ile ortam güvenliği (Baron ve Crooks, 2005’ten aktaran Kurnaz ve Serçemeli, 2020) gibi boyut ve bileşenlerinde görece eksiklikler olduğu belirtilmektedir. Bunlara, başta ölçme-değerlendirme gibi uygulama sorunları (Engin, 2013; Balta ve Türel, 2013) da eklenebilir. Bu noktada önemli bir eksiklik de, web tabanlı uzaktan eğitim platformunun, uygulama ağırlıklı eğitim ve öğretime nasıl uyarlanabileceği konusudur.

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, pandemi sürecinin Meslek Yüksekokulları (MYO) üzerindeki etkilerini, literatüre dayalı olarak analiz etmektir. Çalışmada, bu genel amaç çerçevesinde “a) Ön lisans eğitimi ve MYO’nun Türk Eğitim Sistemi içerisindeki yeri nedir?” ,“b) MYO’nun mevcut sorunları nelerdir?” ve “c) Covid-19 pandemisinin MYO üzerindeki etkileri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Halen devam eden pandemi sürecinin genelde eğitim ve öğretim, özelde ise MYO üzerindeki olası etkileri dikkate alındığında, çalışmanın önemi daha iyi anlaşılabilir. Hele ki, literatürde pandeminin MYO üzerindeki etkilerine yönelik çalışmaların sınırlı kaldığı, dolayısıyla bu konuda literatürde bir boşluk (Akbal ve Akbal, 2020) olduğu, göz önüne alındığında. Bu bakımdan çalışmada ulaşılan sonuçların, ilgili literatüre katkı sağlaması yanında, MYO ile ilgili geliştirilecek politika ve düzenlemelere de veri sağlaması bakımından önemli olduğu belirtilebilir.

### **Yöntem**



Genel amacı, pandemi döneminin MYO üzerindeki etkilerini analiz etmek olan derleme niteliğindeki bu çalışma, nitel modelde; verilerin toplanması ve analizi noktasında ise dokümanter analiz tekniğiyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, yaşanmış veya yaşanmakta olan olay ve olguların altında yatan gerçekleri ya da anlamları ortaya çıkarabilmek; bu durumlar hakkında ayrıntılı bilgi elde edebilmeyi amaçlar (Balyer, 2016). Sosyal olguları çok yönlü ve derinlemesine irdelemeyi amaçlayan nitel araştırmalar (Punch, 2011), sosyal bilim kategorisindeki eğitim bilim çalışmalarına uygun bir yaklaşımdır (Merriam, 2013). Ayrıca nitel çalışmalar; psikoloji, felsefe, sosyoloji, antropoloji gibi farklı disiplinlerin kesişme noktası olan eğitim bilim araştırmalarına disiplinler arası bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi benimseyen bir yaklaşımdır (Karataş, 2015).

Nitel modelde yürütülen bu çalışmada verilen toplanması ve analizinde doküman (belge) inceleme tekniği kullanılmıştır. Konu ile ilgili olarak Yıldırım ve Şimşek (2013), dokümanter analiz, nitel araştırmanın veri toplama teknikleri arasında saymaktadır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach, 2013, Akt: Kırıl, 2020). Literatürde “belgesel tarama”, “belge derlemesi” ve “doküman inceleme” gibi çeşitli isimlerle anılan dokümanter analiz, “*var olan kayıt ve belgelerin incelenerek toplanan verilerin, önceden belirlenmiş bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, onları okuma ve nihayet değerlendirme basamaklarını kapsar*” (Karasar, 2009). Dokümanter analiz; “*tepkiselliğin olmaması, uzun süreli veya zamana yayılmış analiz gibi güçlü yönleri ile bireysellik, özgünlük ve göreceli düşük maliyet*” gibi özellikleri ile dikkat çekmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2013).

Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilir (Balcı, 2009). Bu dokümanlar (belgeler, kaynaklar); kitaplar, makaleler (Sönmez ve Alacapınar 2016), bildiriler, tezler, raporlar vb. yazılı kaynaklar olabilir. Ancak son yıllarda bunlara, bilim adamına zengin bir "kaynaklar ortamı" yaratan akademik tabanlı internet kaynakları (Baloğlu, 1999) da eklenmiştir. Bu çalışmada veri kaynağı olarak taranan belgeler; bilimsel kitaplar, makaleler, ulusal/uluslararası kongre ve sempozyumlarda sunulan basılı bildiriler ile lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Bu belgelerden elde edilen verileri desteklemek üzere, akademik uzantılı internet tabanlı bilgilerden de yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan belgeler (dokümanlar), bilimsel makaleler(n=37), kitaplar (n=13), lisansüstü tezler (yüksek lisans n=3; doktora n=4), ulusal/uluslararası kongre ve sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış bildiriler (n=5) ve internet kaynakları (n=5) şeklinde sıralanmaktadır. Çalışmada taranan belgelerde *bilimsellik* kriterini sağlamak adına birinci adımda, Sönmez ve Alacapınar (2016) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2013), “*Dokümanın özgünlüğü/orijinalliği, tahrifat yapılıp, yapılmadığı, çalışılan konuya uygunluğu*” şeklindeki ilkelerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda taranan belgelerin mümkün ölçüde orijinal nüshalarına ulaşılmıştır. Bilimsellik kriterini sağlamak için ikinci adımda, taranan belgelerden makalelerin yayınlandığı dergilerde, “Dergi Park tabanına kayıtlı olma, ISSN numarası bulunma, TR Dizine sahip olma,

editör/editörler ile bilim ve danışma kurullarına sahip olma” ölçütleri aranmıştır. Kitapların, “ulusal veya uluslararası, bilinen ve alanında çok sayıda ve çeşitte kitap yayımlama” kriterine sahip olmasına bakılmıştır. Bildirilerde ise, “ulusal/uluslararası geniş kapsamlı ve katılımcı, bilim kurulu olan ve yayımlanan basılı bildiriler” olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede çalışmada taranan toplam 37 makalenin 25’i (bunların 15’i TR Dizin İndeksli) Dergi Park tabanında yer alan hakemli ve süreli yayınlar olup; dördü uluslararası statüde ve geriye kalanları ise üniversite ve kamu kurumları tarafından yayımlanan hakemli ve süreli yayın kategorisindedir. Çalışmada taranan toplam 13 kitaptan 9’u, editör ve hakem kuruluna sahip ülkemizin bilinen yayınevleri (Pegem, Anı, Nobel, Seçkin, Siyasal, Data) tarafından yayımlanan bilimsel nitelikli kitaplardır. Geriye kalanlar ise, “Eğitim Reformu Girişimi”, “İktisadî Araştırmalar Vakfı”, “Yaşar Üniversitesi” “ve “TÜBA” gibi güvenilir kurumlar tarafından yayımlanmış olup, bilimsel rapor niteliğine haizdir. Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan üç doktora tezi, bir uluslararası doktora tezi ve üç de yüksek lisans tezi taranmıştır. Bunlardan başka, araştırmada taranan toplam beş bildiri için de, bilim kurullarına sahip olma ve yayımlanmış olma ölçütleri aranmıştır. Bu şekilde sıralanan kaynaklar toplu biçimde EK-1, 2, 3 ve 4’te tablolar halinde gösterilmiştir.

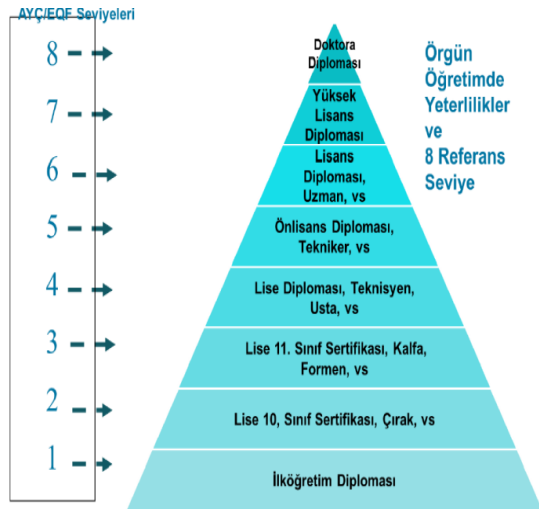
Yukarıda değinildiği üzere, bilimsel ölçütlere göre seçilip, taranan belgeler (dokümanlar), araştırmanın genel amacı ve bu amaca bağlı alt soruları bağlamında okunarak, çeşitli başlıklar altında betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Zira nitel çalışmalar, öngörü, nedensel açıklama, sayısallaştırma ve genellemeden ziyade, betimleme, anlama ve yorumlama odaklıdır (Glesne, 2014). Yine, nitel araştırmaların temel veri toplama yollarından birisi olan dokümanlar (Merriam, 2013); gözlem ve görüşmeden ziyade, incelemeyi gerektirir (Miles and Huberman, 2016). Buna uygun olarak çalışmada, yukarıda belirtilen ölçütlere göre belirlenmiş belgeler çalışmanın genel amacı çerçevesinde okunarak, çalışmanın alt soruları bağlamında tasnif edilmiştir. Akabinde, çeşitli başlıklar altında toplanan veriler, betimleme, anlama ve yorumlama silsilesi içinde incelenmiş ve bunlara dayalı olarak da çeşitli çıkarımlara gidilmiştir. Literatürde bu tür çözümlenme “betimsel analiz” olarak (Kıral, 2020) adlandırılmaktadır. Betimsel analiz, çalışmanın amacı ve soruları bağlamında incelenen belgeleri anlama ve yorumlamayı amaçlar (Karataş, 2015: 70). Betimsel analize uygun olarak (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmada incelenen belgelerden elde edilen bilgiler dört aşamalı bir sistematikte düzenlenmiştir. Bunlar; a) çalışmanın genel amacı ve sorularından hareketle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, b) oluşturulan bu çerçeveye göre bilgilerin sınırlandırılması, c) bilgilerin betimlenmesi (tanıtılması, anlaşılması) ve d) bilgileri birleştirme, yorumlama ve sonuç çıkarma.

Çalışmada, nitel paradigmaya uygun olarak bilimsel ölçütlere göre seçilmiş belgelerin incelenmesinde *araştırma yanlılığı* olasılığını bertaraf etmek için araştırmacıların rolü “*Çalışmanın amacı doğrultusunda bilimsel ölçütlere göre belirlenen dokümanları orijinal kaynaklarından okuma, çalışma soruları bağlamında*

*betimleme, yorumlama ve sonuç çıkarma* “şeklinde net olarak belirlenmiştir. Böylece nitel çalışmaların doğasında yer alan “araştırmacının rolünün belirlenmesi” (Karataş, 2015: 69) ilkesi yerine getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada geçerlik, araştırmacıların rolünün belirlenmesi ile incelenen belgelerin yansız okunması ve betimlenmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Zira nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının çalıştığı konuyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesini ifade etmektedir (Kirk ve Miller, 1986, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca yine geçerlik için çalışmadaki yorum ve sonuçlara “literatür desteği” (Miles ve Huberman, 2016) sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda, çalışma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgili olan güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için ise, çalışmada incelenen dokümanların yansız biçimde, bilimsel ölçütlere göre seçilmesi ve net biçimde tanıtılması ile araştırmacıların yaptığı yorumlara literatürden teyit alınması yoluna gidilmiştir.

### Ön Lisans Eğitimi ve Meslek Yüksekokulları

Türk Eğitim Sistemi (TES)’de eğitim kademeleri; okul öncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), lise ve yükseköğretim şeklinde sıralanmaktadır. Bunlardan, çalışmanın konusunu teşkil eden yükseköğretim; ön lisans, lisans ve lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) biçiminde kademelendirilmektedir. Bu kademelerde yer alan ön lisans eğitimi; iki akademik yıl ve dört dönemlik bir eğitimi ifade etmektedir. Şekil 1’de görüldüğü gibi ön lisans eğitim kademesi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile belirlenmiş sekiz referans seviyeli hiyerarşide 5. Seviye olarak adlandırılmaktadır (Günay, 2018).



**Şekil 1:** Yeterlilikler ve 8 Referans Seviye (Kaynak: Üstün, Çetin, Uzun ve Çorumlu, 2016).

TYÇ 5. seviyede yer alan ön lisans eğitim kademesi olan MYO, hem sayısal büyüklük ve hem de işlev olarak yükseköğretimin önemli bir halkasını teşkil

etmektedir. Geçmiş 1950'lerdeki Tekniker Okullarına dayanan MYO tarihi süreçte, 1965-71 yılları arasında Yüksek Tekniker Okulları, 1974-81 döneminde üniversitelere bağlı Ön lisans Okulları ve MEB bünyesindeki YAY-KUR Meslek Yüksek Okulu uygulamalarını takiben, 1981 yükseköğretim düzenlemesi ile üniversite bünyesine alınmıştır (Kavak, 1992). MYO, 2547 sayılı YÖK Kanunu'nun 3/c maddesinde, “*belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, iki yıl (dört yarıyıl) eğitim-öğretim veren bir yükseköğretim kurumu*” biçiminde tanımlanmıştır (Konya ve Güngör, 2015). Bu amaç doğrultusunda MYO, sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elemanları yetiştirmektedir (Gayef, 2017). MYO “tekniker” veya “meslek elemanı” unvanı ile yetiştirdiği ara insan gücü, çalışma hayatında üst düzey yönetici/ mühendis/uzman ile teknisyen/işçi arasında yer alan bir pozisyonu ifade eder (Kaya, 2014).

Türkiye’de 2017-2018 yılı itibarıyla toplam 7. 560. 371 yükseköğretim öğrencisinin 2. 768.757’si (%36.62) MYO öğrencisidir (YÖK, 2019). Bu sayı, 2019-2020 itibarıyla ise toplam 3.002.964 öğrenciye yükselmiştir (YBYS, 2020). MYO yükseköğretimdeki yaklaşık %30 civarındaki oranı dünya ortalamalarında seyretmektedir (Eşme, 2007). Görüldüğü gibi gerek sayı ve gerekse işlev olarak TES’de önemli bir yer tutan MYO, Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu ara kademe insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yerine getirmeye devam etmektedir. Ancak MYO’nun yüz yüze olduğu sorunlar ve özellikle uygulamalı derslerle ilgili olarak bunlara eklenen Covid-19 pandemi problemi, bu sorumluluğun etkili bir şekilde yerine getirilmesini güçleştirmektedir (Terzi, Akalın ve Erdal, 2020; Kahraman, 2020; Kaya ve Işık, 2021). Aşağıda, MYO yüz yüze olduğu mevcut sorunlar ve Covid-19 pandemi problemi, bu okulların işlevi bağlamında ele alınarak analiz edilmiştir.

#### **Meslek Yüksekokullarının Mevcut Sorunları**

Covid-19 olarak adlandırılan pandemi sorununun ön lisans kademesi olan MYO yansımalarını daha detaylı anlamak için, bu okulların mevcut sorunlarına değinmekte yarar vardır. Zira pandemi, birçok MYO için *bardağı taşıran son damla* mahiyetindedir. Bu bağlamda, birçok ülkede başarılı şekilde eğitim-öğretime devam eden ve iş piyasası tarafından kabul gören MYO, ülkemizde bir türlü istenen noktaya erişememiştir. Bunun birçok olası nedeninden söz edilebilir. Ancak okul-sanayi ilişkisi bağlamında, Türk iş piyasası ile MYO arasındaki uyumsuzluk, başat neden olarak öne çıkmaktadır. Bu uyumsuzluğun birçok nedeninden birisi de MYO mezunlarının iş piyasasında talip olduğu seviyedeki çakışma ve bunun yol açtığı karmaşadır. Zira gelişmiş ülkelerde üretim sektöründe işgücü hiyerarşisi; Mühendis-Teknisyen/İşçi şeklindedir. Hizmet sektöründe ise bu hiyerarşi; Üst düzey yönetici-Ara meslek elemanı-İşçi şeklindedir. Türkiye’de ise (Şekil 1’de görüldüğü gibi), ön lisans diploması 5. seviye (tekniker) olarak tanımlanmıştır. Buna göre, örneğin iş piyasasındaki üretim sektöründe mühendis 6, tekniker 5, teknisyen 4 ve işçi 3. seviyedeki yeterliliği ifade etmektedir. Ancak sorun tam da bu noktada belirmektedir. Zira Türkiye’de, kâğıt üzerindeki hiyerarşik düzenlemeye rağmen, iş piyasasında üretim, mühendis-tekniker/teknisyen-işçi hiyerarşisi içerisinde gerçekleştirilmektedir. Benzer durum hizmet sektöründe de geçerlidir. Bunun anlamı, iş piyasasında tekniker (5.seviye) ile

teknisyen (4.seviye) unvanlarının yetki ve sorumluluklarının çakışmasıdır. Çoğunlukla teknisyen, teknikerin de görevini üstlenmekte ve hatta bazen, “usta” sıfatıyla her ikisinin görevini de nitelikli işçi üstlenebilmektedir. Bunun olası nedeni, üretim maliyeti düşürmektir. Üstelik üretim sektöründe mühendis ile işçi arasındaki ara kademedede var olan tekniker ve teknisyen unvanları arasındaki yetki ve sorumluluk çakışmasına, önceki yıllardan kalan “yüksek tekniker” unvanlı mezunlar da dâhil edildiğinde söz konusu karmaşa katlanmaktadır. Görüldüğü gibi sorun, ortaöğretim düzeyindeki Meslek Liseleri ile ön lisans düzeyindeki MYO mezunlarına verilen unvanların, teoride kalması ve bu unvanların üretim sektöründe ayrı ayrı karşılık bulamamasıdır. Bunun hizmet sektöründe yer alan sağlık iş kolundaki tipik bir örneği, aynı kurumlarda lise mezunu (4.seviye), önceki yıllardan kalan ön lisans mezunu (5.seviye) ve lisans mezunu (6.seviye) hemşirelerin beraberce istihdam edilmesidir. Sorunun çözümü için “başhemşire”, “uzman hemşire” ve “hemşire yardımcısı” gibi unvanlar denenmiş ve ihdas edilmiş olsa da uygulamada, bu seviyeler arasındaki rol ve sorumluluk karmaşası kısmen devam etmektedir. MYO mezunlarının istihdamını güçleştiren bu durum, bir taraftan icra edilen mesleğin statüsünü olumsuz etkilerken (Ak, Cerit, Dikmen, Erol, 2018), diğer taraftan da bu okulların kurumsallaşmasını geciktirmekte ve işlevini tam olarak yerine getirmesine de ket vurmaktadır. Sorun, özellikle 4. ve 5. seviye arasındaki yetki/sorumluluk çakışmasından kaynaklandığı için, çözüm de “mesleki ve teknik eğitim sisteminin bütünlüğü” (Kayadibi, 1999) içerisinde aranmalıdır. Ayrıca yine bu sorunun çözümü için ön lisans seviyesinde eğitim-öğretim yapan MYO programları, üniversiteler ile TYÇ, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) ve İŞKUR gibi kamu kurumları ve iş piyasası temsilcileri ile birlikte geliştirilmelidir (MARKA, 2019). Ayrıca MYO mezunlarının unvan, yetki ve sorumluluk çerçevesi, iş piyasasında karşılığı olan yasal standartlara kavuşturulmalıdır (Enderoğlu, 2004). Zira Türkiye’de iş piyasasında 40 mesleğin icra edilmesinde MYK belgesi zorunlu hale getirilmiştir (Üstün, Çetin, Uzun ve Çorumlu, 2016) ve bu sayının artması beklenmektedir. Bu sürecin devam edeceği düşünüldüğünde, ileride MYK belgesi olmadan tek başına MYO diplomasının iş piyasasında tutunmak için yeterli olmayacağı öngörülebilir.

MYO için öne çıkan ikinci sorun, bu okulların bünyelerinde yer aldıkları halde (Vakıf MYO gibi birkaç istisna dışında) üniversiteler tarafından gereken hüsnü-kabulü görmemeleridir. MYO gelişmesi ve kurumsallaşması önündeki bu yapısal ve yönetsel engelin psikolojik arka boyutlu olduğu iddia edilebilir. Nitekim Yıldırım, Sertel ve Akyol’un (2017) yaptığı çalışmada, MYO öğretim elemanlarının “yalıtılmışlık, değersizlik hissi” şeklinde dile getirdikleri problemler, bu soruna işaret etmektedir. Aynı konuda araştırma yapan Ünver, Yaylı ve Ceylan (2009) da özellikle “taşra MYO’nun, büyük yerleşim merkezlerinde veya kampüs içerisinde bulunanlardan farklı problemlerine” dikkat çekmişlerdir. MYO’nun, üniversite bünyesinde kabul görmesi ve üniversite kaynaklarından adil şekilde yararlanması, bu okulların kurumsallaşması bakımından önemlidir.

Literatürde yukarıda zikredilen iki başat sorundan başka, MYO yüz yüze kaldığı birçok problem olduğu belirtilmektedir. MYO öğretim elemanları perspektifinden bu

sorunlar; “öğrenci yetersizliği, fiziksel yetersizlikler” (Yıldırım, Sertel ve Akyol, 2017) ile “sınıfların kalabalık olması, öğretim elemanlarının ders/sorumluluk yükünün çok olması, düşük ders ücreti ve sosyal aktivitelerin az olması” (Söyler, Çakır ve Kalpakçıoğlu, 2017) biçiminde sıralanabilir. Alkan Vd., (2014) bunlara, “müfredatın güncel olmaması, fonksiyonel olmayan stajlar, sanayi ile iş birliği, istihdam ve kalite güvence sisteminin olmaması” problemlerini eklemektedir. Yönetici perspektifinden MYO sorunlarında; “mali kaynaklar, fiziki ve araç-gereç yetersizlikleri, öğretim elemanı yetersizlikleri ve bu okulların tanıtım problemleri” öne çıkmaktadır (Bahşi, 2011). Görüldüğü gibi günümüzde MYO ciddi sorunlarla yüz yüzedir. Ancak yakından bakıldığında, birkaç istisna dışında bu sorunların, genel mesleki eğitim (Ünver, Yaylı ve Ceylan, 2009), yükseköğretim ve işgücü eğitimi ile istihdam arasındaki uyum sorunlarından bağımsız olmadığı görülebilir. Dolayısıyla çözüm de yine bu çerçevede ele alınmalıdır.

#### **Meslek Yüksekokullarında Güncel Bir Sorun Olarak Covid-19 Pandemisi**

Yukarıda değinildiği gibi zaten birçok sorunla yüz yüze olan MYO, 2019 yılında adeta, “bardağı taşıran son damla” olarak Covid-19 pandemisi problemi ile yüzleşmiş ve yüzleşmeye devam etmektedir. Önceki mevcut sorunlara hiç benzemeyen bu sorun, MYO ciddi biçimde olumsuz etkilemiştir. Aslında Covid-19 pandemisi, okulöncesinden yükseköğretime değin tüm eğitim kademelerinde aşına olduğumuz yapı, işleyiş ve standartları derinden sarsmıştır (Türel, 2020). Ancak bu sarsıntı, gerek eğitim-öğretim süresi ve gerekse uygulama ağırlıklı doğasından dolayı MYO da daha fazla hissedilmiştir. Özellikle de uygulama (pratik) ağırlıklı teknik ve sağlık branşlarında eğitim-öğretim yapan bölüm ve programlarda.

Bilindiği gibi MYO, teknik, sosyal ve sağlık branşlarında uygulama ağırlıklı eğitim-öğretim yapan mesleki ve teknik ön lisans okullarıdır (Örs, 2003). MYO bünyesi teorik ağırlıklı olup zihinsel gelişime odaklı sosyal branşlarda eğitim-öğretim veren bölümler, pandemi sürecindeki yüz yüze eğitim kesintisinden en az etkilenen programlar olmuştur. Zira bu programlarda eğitim-öğretim, ağırlıklı olarak bilgi aktarma ile bu mesleğin icrasına yönelik davranış, tutum ve tavırları öğretmeyi amaçlamaktadır. Sosyal branşlarda, temel olarak kaynak (öğretim elemanı) ile alıcılar (öğrenciler) arasındaki etkileşime dayalı bu eğitim-öğretimin, mekâna ve zamana bağımlılığı görece daha azdır. Bu yüzden sosyal branşlarda, pandemi sebebiyle uzaktan (on-line) eğitim yoluyla yürütülen süreçte öğrenme kayıplarının daha az olması beklenebilir. Oysa pratik beceriler (psikomotor, performans) geliştirmeyi amaçlayan teknik ve sağlık branşlarında yüz-yüze eğitim, daha doğrusu öğretim şarttır. Zira MYK düzenlemesine göre 5. seviye meslek elemanı yetiştirmeyi amaçlayan MYO teknik ve sağlık programlarında, mesleğin gerektirdiği psikomotor becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi, bir modeli (çoğunlukla canlı bir rehber) gözlemlenme, taklit etme, alıştırma yapma ve beceriyi icrada ustalaşma aşamalarını gerektirir (Akpınar, 2017). Öğrencilerin söz konusu aşamalardan oluşan yaşantıyı deneyimlemeleri ise öğretmen-öğrenci, yani usta-çırak etkileşimini gerekli kılmaktadır. Bu ise ancak gerçek ve canlı bir ortam olan yüz yüze eğitim-öğretimle mümkündür. Bu konuda bilgisayar simülasyonları sayesinde dersteki uygulamaların

sanal olarak canlandırılması ve sanal laboratuvarlar gibi çözümler denense de, bu yapay ortamların gerçek yaşam becerilerini kazandırmada çok da etkili olmadığı (Küçük, 2014) bilinmektedir. Burada, “öğrenciler, derslerde kazanamadığı becerileri stajda kazanabilir” şeklinde akla gelebilecek çözüm de yeterli değildir. Çünkü bazı istisnalar dışında MYO’da stajların etkili ve verimli biçimde yürütülemediği, yetersiz olduğu (Demir, 2018) ve bu konuda birçok sorun yaşandığı (Kaysi ve Aydemir, 2018; Tektaş, Yayla, Sarıkaş, Polat, Tektaş ve Ceviz, 2016) bilinmektedir. Kaldı ki, stajların kısa süreli olması da ayrı bir sorundur.

Covid-19 pandemisinin MYO öğrencilerinde yol açtığı öğrenme boşlukları (bilgi ve beceri) bir örnekle daha iyi anlaşılabilir. Örneğin, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında MYO teknik veya sağlık branşlarından birisine kaydolmuş bir öğrenci, 2019 Yılı Güz Dönemini (I. Yarıyıl) yüz yüze eğitimle başarılı şekilde tamamlayarak, mesleğini icra için gerekli teorik bilgiler ile pratik becerilerin bir kısmını (aslında  $\frac{1}{4}$ ’ünü) kazanmış olsun. Aynı öğrenci, 2020 Yılı Bahar Döneminin (II. Yarıyıl) hemen başında Covid-19 pandemisinin etkisiyle yüz yüze eğitimden mahrum kalmıştır. Bunun anlamı, bu öğrenci, on-line eğitimle aldığı eğitimde başarılı bile olsa, uzaktan eğitimin niteliğinden dolayı, II. dönemi bilgi ve beceri bakımından bazı öğrenme boşluklarıyla kapatmıştır. Bu öğrenme boşluklarının sayısal oranı yine  $\frac{1}{4}$  şeklindedir. Akabinde, bahse konu öğrencinin, 2020 Yılı Güz Dönemini (III. Yarıyıl), bazı istisnalar dışında kısmen veya tamamen uzaktan eğitim yoluyla ve  $\frac{1}{4}$  oranına tekabül eden öğrenme boşluklarıyla kapatmıştır. Yüz yüze eğitim-öğretim için koşulların uygun olması durumunda geriye sadece 2021 Bahar Dönemi (IV. Yarıyıl) kalmaktadır ki, bu dönem de uzaktan eğitim biçiminde yürütülmüştür. Örnekteki öğrencinin Sağlık Meslek Yüksek Okulu İlk ve Acil Yardım Programına kayıtlı olduğunu varsayalım. Bu öğrenci bütün derslerden başarılı olmuş olsa da toplam eğitim-öğretim süresinin yaklaşık yarısını öğrenme boşluklarıyla tamamlamıştır. Bu durumda aynı öğrencinin, mesleğin gerektirdiği kritik bilgi ve becerilerin sadece  $\frac{1}{2}$ ’sini yüz yüze eğitim-öğretimle kazanmış olduğu ve diğer  $\frac{1}{2}$ ’sini ise etkililiği ve verimliliği tartışmalı uzaktan eğitim veya kısmen uzaktan eğitim (hibrit eğitim) yoluyla kazanmıştır. Eğer staj veya ekstra eğitim-öğretimle desteklenmez ve telafi edilmez ise bu öğrencinin, iş başında özellikle de mesleğin ilk yıllarında (deneyimsiz olduğu süreçte) mesleğini tam olarak icra edebileceği kuşkuludur. Örnekte görüldüğü gibi pandemi kuşağı MYO mezunlarında oluşturduğu varsayılan, öğrenme boşluklarının (bilgi ve beceri) mutlaka telafi edilmesi gerekir.

#### **Tartışma ve Sonuç**

Türkiye’de gerek sayısal ve gerekse işlev anlamında önemli bir eğitim kademesi olan MYO, aynı zamanda mesleki ve teknik eğitim zincirinin de önemli bir halkasını teşkil etmektedir (Garda ve Temizel, 2016). MYK yeterlilikler ve referans hiyerarşisinin 5. seviyesinde diploma veren MYO, *tekniker* veya *meslek elemanı* unvanlı mezunlarıyla on yıllardır kamuda ve iş piyasasında kayda değer bir yer tutmaktadır. Temel amacı, kamu ve özel sektöre nitelikli ara kademe eleman yetiştirmek olan MYO, hâlihazırda önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Mezunların istihdamı, programlar (müfredat), altyapı ve donanım, stajlar, öğrenci nitelikleri gibi

### *Covid-19 Pandemi Sorununun Ön Lisans Eğitimine Yansımaları*

MYO için bilinen mevcut sorunlarına (Yalçın, 2017; Konya ve Güngör, 2015), 2019 yılında yeni bir sorun daha eklenmiştir. Bu sorun, Çin’de ortaya çıkan ve kısa zamanda küresel bir salgına dönüşerek, yüz yüze eğitimi önemli oranda kesintiye uğratan ve özellikle de uygulamalı derslerde çeşitli sorunlara yol açan Covid-19 pandemidir (Kahraman, 2020, Yamamoto ve Altun, 2020). Konu ile ilgili araştırmalara (Rothstein, 2020) göre, bunun eğitimde olduğu gibi çalışma hayatında da orta ve uzun vadede çok önemli sonuçları olacaktır. Covid-19 pandemisi, dünyada olduğu gibi ülkemizde de tüm eğitim kademelerinde ciddi olumsuzluklara yol açmıştır. Bu olumsuzluklar, işgücü piyasasında çeşitli mesleklere yönelik bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmayı amaçlayan ve bunun için uygulama deneyimi gerektiren mesleki ve teknik eğitimi (Aktaşlı ve Tüzün, 2012) adeta sarsmıştır. Ancak bu sarsıntı, iki nedenden dolayı ön lisans seviyesinde eğitim-öğretim veren MYO bünyesinde daha fazla hissedilmiştir. Birincisi, MYO iki yıl ve dört dönem şeklindeki görece kısa eğitim süresidir. İkincisi ise, mesleki ve teknik eğitime odaklı MYO sürdürdüğü uygulama ağırlıklı eğitim politikasıdır.

Covid-19 pandemisinin MYO üzerindeki olumsuz etkileri 2020 ve 2021 yılı eğitim sürecine yansımıştır. Bu yansımayla, diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi MYO bünyesinde de yüz yüze eğitim, 2020 yılı Bahar Döneminde çoğunlukla; aynı yılın Güz Döneminde ise büyük oranda kesintiye uğramıştır. Adı geçen her iki dönemde eğitim-öğretim kısmen veya tamamen uzaktan eğitim (on-line) yoluyla sürdürülmeye çalışılmıştır. Ancak uzaktan eğitimdeki özellikle de beceri eğitimindeki etkililik ve verimlilik sorunlarından (Eygü ve Karaman, 2013; Kaya, 2002) dolayı, MYO öğrencilerinde öğrenme boşlukları oluşmuştur. Sorun, pandemi sebebiyle bir yılı (iki dönem) kesintilerle tamamlayan MYO öğrencilerinde bu süreçte oluşan bilgi ve becerilere dair öğrenme boşluklarının ne zaman ve nasıl telafi edeceğinin belirsiz olmasıdır. Çünkü bu öğrencilerin eğitim-öğretimini tamamlamak için geriye sadece bir yılı (iki dönem) kalmakta ve bu yıl da yüz yüze eğitim-öğretim ve uygulamaların yapılıp yapılamayacağı belirsizdir. Zira Covid-19 pandemisine ilişkin toplumsal (kitle) bağışıklığın henüz tam olarak sağlanamaması, aşılamanın istenilen düzeye ulaşamaması, koruyucu ve tedavi edici etkili ilaçların bulunup, uygulanmamış olması (Öztürk, 2020) nedeniyle, 2021 yılı için de durum belirsizliğini korumaktadır. Pandemi kuşağı öğrencilerinde görülen öğrenme boşluklarının, mezun olduktan sonra, bunların işe girmesiyle sağlık, teknik ve diğer iş piyasasına olumsuz yansımaları kaçınılmazdır. Bu olumsuzluklar; mesleğe dair teorik bilgi yetersizliğinin yol açtığı mesleki kavram, terim, kural, ilke, yasa, önlemleri bilmemek ile mesleğini icra ederken (işini yapmak için) gerekli pratik beceriyle yeterince sahip olmamak şeklinde özetlenebilir. MYO mezunu tekniker veya meslek elemanının bu eksiklikleri, bütün iş kollarında önemli olmakla birlikte, özellikle sağlık ve teknik iş kollarında telafisi mümkün olmayan ağır bedel ve maliyetlere yol açabilir. Bu da önemli bir üretim, iş sağlığı ve güvenliği sorunudur. Bu itibarla kesintili eğitim mağduru olan MYO öğrencilerinde oluşan öğrenme boşluklarının, iş piyasasına bilgi ve beceri eksikliği şeklinde olumsuz yansımaması için nasıl önem alınacağına dair kısa (acil), orta ve uzun vadeli planların ivedilikte yapılması zorunludur.



2019-2021 Döneminde Covid-19 pandemisi sebebiyle kesintili eğitim almak zorunda kalan kuşak, bu süreçte yüz yüze ve uzaktan eğitimi birlikte aldıklarından bir anlamda “Hibrit Eğitim Kuşağı” olarak nitelendirilebilir. MYO bağlamında, bu süreçte uzaktan eğitimin akademik başarıdaki etkili ve verimliliğinin sınırlı olmasından dolayı (Doğan ve Tatic, 2015) oluşturduğu varsayılan bilgi ve beceri eksikliğinin telafi edilmesine dair kısa vadeli plan, aslında bir acil telafi planı olmalıdır. Bu noktada gerekirse MYO için 2021 yılı yaz mevsiminde telafi edici, ek bir uygulama ağırlıklı eğitim-öğretim dönemi ihdas edilebilir, ya da bu döneme sarkan stajların süresi uzatılabilir.

Hibrit Eğitim Kuşağı MYO öğrencilerinde oluşturduğu varsayılan bilgi ve beceri eksikliğinin telafi edilmesinde orta vadeli plan, özellikle sağlık ve teknik branşlar için zorunlu işbaşı oryantasyon eğitimi (uyum veya alıştırma eğitimi) şeklinde düşünülebilir. Zira Türkiye’de ön lisans mezunlarının atamaları, teorik anlamda zihinsel yetiyi ölçen ve ancak uygulamaya dair becerileri ölçmeyen merkezi KPSS ile yapılmaktadır. Bu durumda, uygulamaya dair becerileri gelişmemiş, ancak mesleğinin teorik kapsamı, sınav sistemi ve zaman yönetimi iyi olan bir MYO mezunu, söz konusu sınavda başarılı olarak kamuda kritik görevlere atanabilmektedir. İşte, uygulama becerisi gelişmemiş olan bu görevlinin görevini icra ederken yol açabileceği olumsuzlukları önlemek adına, Hibrit Kuşak olarak adlandırılan 2019-2021 Dönemi MYO mezunlarına iş başında mesleğin gerektirdiği yeterliliği kazandıracak oryantasyon eğitimi verilebilir. Zira Grobman’ın Psikomotor Alan taksonomisine göre, performans gerektiren bir mesleğin icrası, o mesleğe dair teorik bilgileri bilmek ve en az “beceri haline getirme” düzeyinde psikomotor beceri sahibi olmayı gerektirir (Akpınar, 2017).

Teknolojinin giderek eğitime daha fazla yansıdığı gerçeğinden hareketle (Keleş, Dündar-Öksüz ve Bahçekapılı, 2013), “Pandemi süreci geçse bile, hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktır” söyleminin ütopyik bir öngöründen ziyade, bir vakıa olduğu söylenebilir. Zira Pandemiden bağımsız şekilde çağın gereği olarak, teknoloji tabanlı çevrimiçi eğitimin yakın gelecekte ciddi şekilde yaygınlaşması beklenmektedir (Stapleton, Wen, Starrett and Kilburn, 2007). Dolayısıyla “her gelecek yakındır” özdeyişi gereğince MYO’nun hızla, teknoloji tabanlı bir eğitim çerçevesinde yeniden yapılanması gerekir. Farklı biçimlerde kurgulanabilecek bu yeniden yapılanma, “Hibrit MYO Modeli” şeklinde olabilir. Hibrit MYO modeli genel hatlarıyla, yüz yüze eğitim ile sanal ve dijital teknoloji tabanlı eğitimin harmanlaması şeklinde özetlenebilir (Pesen ve Oral, 2016). Hibrit model ile öğrenciler yüz yüze etkileşimi mümkün kılan sınıf, atölye ve laboratuvarlara ek olarak, artırılmış gerçeklik ve sanal laboratuvar desteği ile eğitim ve öğretim alabilirler. Sanal ve dijital teknolojilerin desteği ile MYO’daki eğitim-öğretimin; zaman ve mekâna bağımlılığı, öğretmen-öğrenci-tahta sınırlaması, öğrencilerin ders kitabına veya yazılı metinlere mahkûm olması gibi sınırlılıkları aşılabilir. Ayrıca öğrencilere sanal ve dijital teknolojiler ile istediği kadar ders veya uygulama tekrarı sağlanabilir. Böylece Hibrit MYO, bir taraftan Bilgi Çağı’nın eğitim paradigması olan ve bu çağın öğrenme paradigmasına uygun (Palacios, 2019) sanal ve dijital teknoloji tabanlı eğitim-öğretime uyumlu hale

gelirken, diğer taraftan pandemi ve kriz gibi olağanüstü durum ve belirsizliklere daha hazırlıklı olabilir.

#### **Kaynaklar**

Ak, B., Cerit, B., Dikmen, Y. ve Erol, F. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin profesyonel tutumları ve etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* (ISSN:133-053), 27(4), 232-242.

Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (ISSN: 1309-954X), 11 (22), 533-546.

Akgündüz, D. (2014). Harmanlanmış/Hibrit öğrenme modeli ve sosyal medya. *XIII. Geleneksel Eğitim Sempozyumu* (30 Ocak/1Şubat 2014), Türkiye Özel Okullar Derneği, Antalya.

Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Data Yayıncılık.

Aktaşlı, İ. ve Tüzün, İ. (2012). *Meslek eğitiminde kalite için iş birliği hayat boyu öğrenme çerçevesinde mesleki beceri kazanımı uluslararası eğilimler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Raporu.

Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (ISSN: 2146-5967), 4(3), 133-140.

Aslan, S., Karahalilöz, O., Karagözoğlu, B., Yıldırım, E., Yıldız, T., Kuş, H. ve Acar, S. (2019). Geleceğin okulları: Değişim kaçınılmaz mı? *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi* (ISSN: 2645-922), 2(2), 201-216.

Bahşi, N. (2011). Meslek yüksekokullarının sorunları ve yöneticilerinin tutum ve davranışları üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (ISSN: 1304-8899), 20(2), 165-178.

Balaman, F. (2014). *Web tabanlı uzaktan eğitimin meslek yüksekokulu öğrencilerinin internet programcılığı 2 dersindeki akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Diyarbakır.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 1999, 253-257.

Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies*(ISSN:1308-2140), 8(3), 37-45.

Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online* (ISSN: 1305-3515), 15(2), 391-407.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* (ISSN: 2149-2360), 6 (2),11-53.

Creswell J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Eds: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara Siyasal Kitapevi.

Çam, Ş. S. (2021). The history of turkish education course based on technopedagogical education: An action research. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(3), 1-23.

Demir, B. (2018). Yükseköğretimden endüstriye nitelikli insan gücü. <https://www.yok.gov.tr/> (Erişim: 21.09.2020).

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (ISSN: 2587-005X), 39, 203-212.

Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat üniversitesi örneği. *Turkish Studies* (ISSN:1308-2140),7 (2), 78-98.

Doğan, S. ve Tatik, R. Ş. (2015). Marmara üniversitesindeki uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261.

Doğan-Bilgiç, H. G. (2014). *Yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programları bileşenleri: uygulamalar ve sorun alanları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Enderoğlu, Y. T. (2004). *Türkiye’de mesleki teknik eğitimin sorunları*. İstanbul: İktisadî Araştırmalar Vakfı Yayını.

Engin, M. (2013). *Üniversitelerde teknoloji yoğun uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretimi Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Eşme, İ. (2007). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. *Yükseköğretim Kurulu Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı* (15-16 Ocak 2007) Ankara.

Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (ISSN: 2146-2879), 3(1), 36-59.

Garda, B. ve Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi* (ISSN: 2146-7226) 12, 23-43.

### *Covid-19 Pandemi Sorununun Ön Lisans Eğitime Yansımaları*

Geyef, A. (2017). Türkiye’de önlisans eğitimi. *Marmara Sağlık Hizmetleri Dergisi* (ISSN: 2636-8285), 1(1), 13-15.

Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Günay, D. (2007). Yirmibirinci yüzyılda üniversite. (Ed. Çoşkun C. Aktan), *Değişim çağında yükseköğretim*, İzmir, Yaşar Üniversitesi Yayını.

Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi* (ISSN: 2587-1684), 6(1), 44-56.

Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi* (ISSN: 2146-796X), 10(2), 181-192.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kavak, Y. (1992). Meslek yüksekokulları iş hayatı ilişkileri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* (ISSN: 2536-4758), 7, 95-115.

Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* (ISSN: 1300-302X), 33(2), 349-356.

Kaya, Y. ve Işık, A. R. (2021). Covid-19 pandemisi’nin ilk döneminde uygulanan zorunlu uzaktan eğitim sisteminin hemşirelik eğitimine katkısı ve zorlukları: nitel bir çalışma. *Journal of Education and Research in Nursing*(ISSN: 2757-9204), 18, 76-84.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Kayadibi, F. (1999). Mesleki ve teknik eğitimde yeniden yapılanma. *18. Millî Eğitim Şûrası Tebliği*: 41-62.

Kaysi, F. ve Aydemir, E. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin stajlarda karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (ISSN: 1305-7766), 20(2), 119-133.

Keleş, E., DüNDAR-Öksüz, B. ve Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: fatih projesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (ISSN: 1303-0094), 12(2), 353-366.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (ISSN: 2147-8406), 8(15), 170-189.

Konya, S. ve Güngör, S. (2015). Meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin istihdam sorunları. *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* (ISSN: 1305-7979), 11(1), 427-440.

Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). COVID-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış

açılımları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi* (ISSN: 2602-4748), 2(2), 263-288.

Küçük, T. (2014). *Işık ünitesinde simülasyon yönteminin kullanılmasının öğrencilerin fen başarısına ve fen tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.

MARKA, (2019). Doğu marmara kalkınma ajansı-istihdam sorunları ve çözüm stratejileri. <https://kosano.org.tr> (Erişim: 02.10. 2020).

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ali Ersoy, Sadegül Akbaba Altun). Ankara: Pegem Akademi.

Örs, F. (2003). Meslek yükseköğretilerinin toplumsal işlevi-bir meslek yükseköğretiminin kurumsal imaj araştırması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (ISSN: 2149-5858), 10,1-16.

Öztürk, F. (2020). Koronavirüs aşısının bulunması neden uzun sürüyor? <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52310229> (Erişim: 12 07 2020).

Palacios, A. G. (2019). Learning Styles of Generation Z Latinos: A mixed-methods exploratory study of two cohorts of Business University Students. PHD Thesis. The University of the Incarnate Word.

Pesen, A. ve Oral, B. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (ISSN: 1304-0278), 15(58), 799-821.

Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev: D. Bayrak, H. Bader Arslan ve Z. Akyüz) (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Rothstein, J. (2020). The lost generation? Labor market outcomes for post great recession entrants. *National Bureau of Economic Research*,1-59.

Sayın, Z. (2010). *Mobil Telefonlarla mobil öğrenme üzerine bir araştırma ve örnek uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Söyler, O., Çakır, M. ve Kalpakçioğlu, H. (2017). Meslek yükseköğretilerinde görev yapan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözümlerine yönelik bir araştırma. 6. *Uluslararası Meslek Yükseköğretileri Sempozyumu* (UMYOS 2017, May 18-20 Bosnia & Herzegovina).

Stapleton, J.L., Wen,H.J., Starrett, D. and Kilburn, M. (2007). Generational differences in using online learning systems. *Human Systems Management*, 1–11.

### *Covid-19 Pandemi Sorununun Ön Lisans Eğitime Yansımaları*

Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M. ve Ceviz, Ö. N. (2016). Ön lisans öğrencilerinin staj uygulamalarının değerlendirilmesi: Marmara üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* (ISSN: 2146-9199), 5, 310-318.

Terzi, D., Akalın, R. B. ve Erdal, B. (2020). Covid-19 Salgınının sağlık alanındaki öğrencilerin eğitimine etkisi: Tekirdağ Namık Kemal üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Namık Kemal Tıp Dergisi* (ISSN: 2587-0262), 8(3), 279-287.

TÜBA (2020). *Türkiye bilimler akademisi Covid-19 pandemi değerlendirme raporu*. Ankara TÜBA Yayınları.

Türel, Y. K. (2020). Dijital dünyada eğitimin geleceği. *Maarif*, 1 (1), 21-23. Türkiye Maarif Vakfı.

Ünver, H. M., Yaylı, H. ve Ceylan, H. (2009). Taşra meslek yüksekokullarının sorunları ve çözüm önerileri. *1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu* (27-29 Mayıs 2009), Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu, Konya.

Üstün, S., Çetin, A., Uzun, R. O. ve Çorumlu, V. (2016). Türkiye' de mesleki yeterlilikler ve 5. seviye (ön lisans) ulusal meslek standartları ve yeterliliklerin incelenmesi. *5th International Vocational Schools Symposium*, 18-20 May Prizren, Kosova.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (ISSN: 1300-2899), 7, 1-6.

Yalçın, M. (2017). *Mesleki eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye uygulaması ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yamamoto, T. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* (ISSN: 2636-745), 3(1), 25-34.

YBYS (2020). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim: 29.09.2020).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H., Sertel, E. ve Akyol, Ö. S. (2017). Meslek yüksekokullarının güncel sorunlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (ISSN: 1309-1387), 9(21), 287-300.

YÖK (2019). Türkiye Yükseköğretim Sistemi. <https://www.yok.gov.tr> (Erişim: 14.09.2020).

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

During the last year, students in Turkey and the world were urged to face a problem that adults had never experienced before. This problem was the COVID-19 pandemic, which emerged in China in 2019 and was defined as a new type of coronavirus (TÜBA, 2020) by the World Health Organization (WHO). Called as the COVID-19 pandemic, this problem led to closing down the schools in 188 countries and depriving the 92% of students of face-to-face education (Can, 2020). As was the case in many countries, education in Turkey was also carried out online during this period.

Holding a central position in the national agenda as a result of the COVID-19 pandemic, virtual and digital-based online education is actually the prerequisite of the 21<sup>st</sup> century, also called as the Information Age (Akgündüz, 2014, Demir, 2014). Online education triggered by the pandemic has been one of the hottest topics of debate nowadays. These debates focused on the effectiveness, productivity, advantages and disadvantages of the virtual and digital-based education rather than its necessity. The debates revealed that there were serious problems in online education which was experienced by the whole world for approximately one year. Of the problems, those related to the pedagogical framework of online education, legislation, program, accessibility, security, and its implementation (Sayın, 2010; Doğan-Bilgiç 2014; Balaman, 2014; Kurnaz and Serçemeli, 2020; Engin, 2013; Balta and Türel, 2013) were the leading ones. However, the point overlooked in these debates was the issue of the erosion that online education caused in practice-based education and how it might be adapted to such education.

With this respect, one can assert that there is a gap in the literature about the impact(s) of the pandemic period on the education in the practice-based associate level vocational schools and the effectiveness of the web-based education implemented during this period. To this end, this study which intended to analyze impacts of the pandemic period on associate education is expected to contribute to the literature.

### **Method**

This study was carried out in a qualitative model as a paradigm; at the point of data collection and analysis, it was carried out using a documentary analysis technique. Qualitative research aimed to examine social phenomena in a versatile and in-depth manner, (Punch, 2011: 188) is an appropriate approach to educational science studies in the category of social science (Merriam, 2013: 1). Documentary analysis is a qualitative research technique used to studiously and systematically analyze the content of written documents (Wach, 2013, Akt: Kırıl, 2020: 174). All

kinds of written materials that provide information about the subject that needs to be investigated are called documents (Balci, 2009: 180). These documents (documents, resources) can be books, articles (Sonmez and Alacapinar 2016: 108), papers, theses, reports, etc. written documents and internet resources (Baloğlu, 1999: 253). In this study, documents scanned as data source consist of scientific papers (n=37) and books (n=13), postgraduate theses (n=7), printed papers presented in national/international congresses and symposiums (n=5) and internet resources (n=5). In the first step, in order to ensure the scientific criterion in the documents scanned in the study, the principles determined by Sönmez and Alacapinar (2016) and Yıldırım and Şimşek (2013) and the criterion for these publications to be based on reliable sources were sought.

The documents selected and scanned according to scientific criteria were analyzed with the descriptive analysis technique (Kıral, 2020) in the context of the general purpose of the research. Because qualitative studies are focused on analysis (Miles and Huberman, 2016: 9), description, understanding and interpretation (Glesne, 2014: 12). In accordance with the descriptive analysis, (Creswell, 2016: 183; Merriam, 2013: 168; Yıldırım and Şimşek, 2013: 224) the information obtained from the documents examined in the study was organized in a four-stage systematic. These are; a) creating a framework for descriptive analysis based on the general purpose of the study, b) limitation of information according to this framework created c) description of information (introduction, understanding) and d) combining information, interpreting and drawing conclusions. In the study, the "role of the researcher" was explicitly stated for validity (Karataş, 2015: 69) and it was tried to ensure that the documents examined were read and described impartially. (Kirk ve Miller, 1986, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289) In addition, "literature support" (Miles & Huberman, 2016) was provided to the comments in the study for validity. In qualitative research, for reliability related to the reproducibility of the study results (Yıldırım and Şimşek, 2013: 293), the way was taken to confirm the comments made by the researchers from the literature by selecting the documents examined in the study in an unbiased manner according to scientific criteria and clearly introducing them.

#### **Result and Discussion**

As an important educational level both in terms of quantity and function, the vocational schools also serve as a salient link in the vocational and technical education chain in Turkey (Garda and Temizel, 2016). The vocational schools, the main aim of which is to train qualified intermediate staff for the public and private sectors, already face sound problems. A new problem was added in 2019 to well-known set of problems such as employment of the graduates, programs, infrastructure and equipment, internships, student qualifications (Yalçın, 2017; Konya and Güngör, 2015). This problem was the COVID-19 pandemic, which emerged in China, and after transforming into a global pandemic in a short time, interfered with the face-to-face education to a great extent and caused various



problems particularly in practical courses (Kahraman, 2020, Yamamoto and Altun, 2020).

The problem of COVID-19 pandemic was more prevalently felt in the vocational schools which offer education at the associate level basically due to two reasons. The first reason is the short educational period of the vocational school; namely, four semesters in two years. The second reason is the practice-based education policy in these schools which focus on vocational and technical education. The students of vocational schools who had to receive discontinuous education due to the COVID-19 pandemic suffer from knowledge and skill deficiencies stemming from the nature of online education (Doğan and Tatik, 2015). Although deficiencies in knowledge were partly handled via online education, the deficiencies in skills could not be compensated. To prevent negative impacts of these deficiencies on the labor market, it is necessary that these deficiencies should be handled. With this respect, short-, medium-, and long-term plans are essential to deal with the assumed knowledge and skill deficiencies in the students of vocational schools between 2019-2021 (i.e. Hybrid Education Generation). The short-term plan may be to enforce an additional compensating, practice-based education period during the summer semester of 2021. The medium-term plan may be the organization of a compulsory induction, orientation training, particularly for medical and technical departments. The long-term plan, nevertheless, may be designed as the “Hybrid Vocational School Model”. The Hybrid Vocational School Model can be described as the blending of face-to-face education with virtual and digital technology-based education (Pesen and Oral, 2016). In the Hybrid model, the students can receive training through augmented reality and virtual laboratory apart from classrooms, shops, and laboratories which enable face-to-face interaction. Thanks to the facilities of the virtual and digital technologies, education in the vocational schools can overcome the weaknesses such as time- and place-dependency, teacher-student-board limitation, students’ dependency on course books or written texts. Moreover, the virtual and digital technologies students can enable students to enjoy class or practice repetition as much as they want. By adopting this model, therefore, vocational schools can on the one hand adapt to the virtual and digital technology-based education, which is the educational paradigm of the Information Age, and on the other hand be more prepared for extraordinary emergencies and ambiguities such as pandemia and crisis.

*Covid-19 Pandemi Sorununun Ön Lisans Eğitime Yansımaları*

**EK-1 Çalışmanın Veri Kaynağını Teşkil Eden Bilimsel Makaleler**

Makalenin Adı	Yayın Yılı	Yazar/Yazarlar	İndeks
Covid-19 pandemisi'nin hemşirelik eğitimine katkısı ve zorlukları	2021	Kaya, Y. ve Işık, A. R.	Hakemli Dergi
The history of turkish education course based on technopedagogical education	2021	Çam, Ş. S.	Hakemli Dergi
Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi	2020	Yamamoto, T. G. ve Altun, D.	TR Dizin
Dijital dünyada eğitimin geleceği	2020	Türel, Y. K.	
Cocid-19 Salgınının sağlık alanındaki öğrencilerin eğitimine etkisi	2020	Terzi, D., Akalın, R. B. ve Erdal, B.	Hakemli Dergi
The lost generation?	2020	Rothstein, J.	Hakemli Dergi
COVID-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitime bakış açıları	2020	Kurnaz, E. ve Serçemeli, M.	Uluslararası Hakemli Dergi
Nitel bir veri analizi yöntemi doküman analizi.	2020	Kıral, B.	Hakemli Dergi
Pandemi döneminde üniversitee uzaktan eğitim	2020	Karadağ, E. Yücel, C.	TR Dizin
COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi	2020	Kahraman, M. E	Hakemli Dergi
Covid-19 Pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri	2020	Dikmen, S. ve Bahçeci, F.	TR Dizin
Coronavirüs pandemisi ve pedagojik yansımaları	2020	Can, E.	Hakemli Dergi
Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunlar	2020	Akbal, H. ve Akbal, H. İ.	Hakemli Dergi
Geleceğin okulları: Değişim kaçınılmaz mı?	2019	Aslan, S., Vd.	Hakemli Dergi
Hemşirelik öğrencilerinin profesyonel tutumları ve etkileyen faktörler	2018	Ak, B., Vd.	Hakemli Dergi
MYO öğrencilerinin stajlarda karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi	2018	Kaysi, F. ve Aydemir, E.	TR Dizin
MYO güncel sorunlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.	2017	Yıldırım, H., Sertel, E. ve Akyol, Ö. S.	Hakemli Dergi
Türkiye'de önlisans eğitimi	2017	Gayef, A.	Hakemli Dergi
Ön lisans öğrencilerinin staj uygulamalarının değerlendirilmesi.	2016	Tektaş, N., Vd.	Hakemli Dergi
Harmanlanmış öğrenmenin öğretmen adayı başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi	2016	Pesen, A. ve Oral, B.	TR Dizin
Bilgi çağında eğitim	2016	Garda, B. Temizel, M.	Hakemli Dergi
Öğretmen liderler	2016	Balyer, A	Hakemli Dergi
MYO mezun olan öğrencilerin istihdam sorunları	2015	Konya, S ve Güngör, S.	Hakemli Dergi
Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri	2015	Karataş, Z.	Hakemli Dergi

*Esra Nur Akpınar & Burhan Akpınar*

MÜ uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi	2015	Doğan, S. ve Tatik, R. Ş.	Hakemli Dergi
MYO öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri.	2014	Kaya, A.	TR Dizin
Uzaktan eğitime genel bir bakış	2014	Demir, E.	TR Dizin
MYO mevcut durum sorunlar ve çözüm önerileri	2014	Alkan, R., Vd.	TR Dizin
Çevrimiçi farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme	2013	Balta, Y. ve Türel, Y. K.	TR Dizin
Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma.	2013	Eygü, H. ve Karaman, S.	Hakemli Dergi
<b>EK-1 Devam</b>			
Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri	2013	Keleş, E., Vd.	TR Dizin
MYO sorunları ve yöneticilerinin tutum ve davranışları üzerine bir araştırma	2011	Bahşi, N.	TR Dizin
Generational differences in using online learning systems.	2007	Stapleton, J.L., Vd.	Hakemli Dergi
Geçmişten günümüze TES öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları	2004	Üstüner, M.	Hakemli Dergi
MYO toplumsal işlevi-bir MYO kurumsal imaj araştırması	2003	Örs, F.	Hakemli Dergi
İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi	1999	Baloğlu, F.	Hakemli Dergi
Meslek yüksekokulları iş hayatı ilişkileri.	1992	Kavak, Y.	TR Dizin

**EK-2 Çalışmanın Veri Kaynağını Teşkil Eden Kitaplar ve Raporlar**

Kitabın Adı	Yayın Yılı	Yazar/Yazarlar	Yayınevi
Covid-19 pandemi değerlendirme raporu	2020	TÜBA	TÜBA Yayınları
Eğitimde program geliştirme-değerlendirme	2017	Akpınar, B.	Data Yayıncılık
Nitel araştırma yöntemleri	2016	Creswell J. W.	Siyasal Kitapevi
Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi	2016	Miles, M. B. ve Huberman, A. M	Pegem Akademi
Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri	2016	Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G.	Anı yayıncılık
Nitel araştırmaya giriş	2014	Glesne, C.	Anı Yayıncılık.
Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri	2013	Yıldırım, A. ve Şimşek, H.	Seçkin Yayıncılık
Nitel araştırma desen ve uygulama rehberi	2013	Merriam, S. B.	Nobel Yayıncılık
Meslek eğitiminde kalite için işbirliği hayat boyu öğrenme çerçevesinde mesleki beceri kazanımı uluslararası eğilimler	2012	Aktaşlı, İ. ve Tüzün, İ	Eğitim Reformu Girişimi
Sosyal araştırmalara giriş	2011	Punch, K. F.	Siyasal Kitabevi

*Covid-19 Pandemi Sorununun Ön Lisans Eğitime Yansımaları*

Sosyal bilimlerde araştırma	2009	Balcı, A.	Pegem Akademi
Bilimsel araştırma yöntemi	2009	Karasar, N.	Nobel Yayınları
Yirmibirinci yüzyılda üniversite.	2007	Günay, D.	Yaşar Üniversitesi
Türkiye’de mesleki teknik eğitimin sorunları.	2004	Enderoğlu, Y. T.	İktisadî Araştırma Vakfı
Uzaktan eğitim	2002	Kaya, Z.	Pegem A
Mesleki ve teknik eğitimde yeniden yapılanma	1999	Kayadibi, F.	MEB

**EK-3 Çalışmanın Veri Kaynağını Teşkil Eden Akademik Tezler**

Tezin Adı	Yılı	Yazar	Türü
Learning Styles of Generation Z Latinos: A mixed-methods exploratory study of two cohorts of Business University Students	2019	Palacios, A. G.	Doktora Tezi
Mesleki eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye uygulaması ve çözüm önerileri	2017	Yalçın, M.	Yüksek lisans
Yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programları bileşenleri: uygulamalar ve sorun alanları	2014	Doğan-Bilgiç, H. G.	Doktora Tezi
Işık ünitesinde simülasyon yönteminin kullanılmasının öğrencilerin fen başarısına ve fen tutumlarına etkisi	2014	Küçük, T.	Yüksek lisans
Web tabanlı uzaktan eğitimin meslek yüksekokulu öğrencilerinin internet programcılığı 2 dersindeki akademik başarılarına etkisi.	2014	Balaman, F.	Doktora Tezi
Üniversitelerde teknoloji yoğun uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin incelenmesi	2013	Engin, M.	Doktora Tezi
Mobil Telefonlarla mobil öğrenme üzerine bir araştırma ve örnek uygulama	2010	Sayın, Z.	Yüksek lisans

**EK-4 Çalışmanın Veri Kaynağını Teşkil Eden Basılı Bildiriler**

Bildirinin Adı	Yılı	Yazar/Yazarlar
Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözümlerine yönelik bir araştırma	2017	Söyler, O., Çakır, M. ve Kalpakçıoğlu, H.
Türkiye’de mesleki yeterlilikler ve 5. seviye (ön lisans) ulusal meslek standartları ve yeterliliklerin incelenmesi	2016	Üstün, S., Çetin, A., Uzun, R. O. ve Çorumlu, V.
Taşra meslek yüksekokullarının sorunları ve çözüm önerileri	2009	Ünver, H. M., Yaylı, H. ve Ceylan, H.
Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar	2007	Eşme, İ.

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL KAYGININ YORDAYICILARI OLARAK DUYGUSAL ZEKÂ VE OTANTİKLİK\*

**Fatih KOCAOĞLU**

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kızılcahamam İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,  
Kızılcahamam Rehberlik ve Araştırma Merkezi

fatih.243@hotmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-9215-3770

**Ali ÇEKİÇ**

Gaziantep Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
alicekic@gantep.edu.tr

**Orcid ID:**0000-0002-7893-268X

**Makale Geliş Tarihi:** 14.07.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 31.08.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Kocaoğlu, F. & Çekiç, A. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Yordayıcıları Olarak Duygusal Zekâ ve Otantiklik. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 149-169.

### Öz

Üniversite öğrencilerinde yaşanan sosyal kaygı, bireylerin kişilerarası ilişkilerini olumsuz etkilemekte, eğitim ve sosyal fırsatlarından yeterli düzeyde yararlanmalarının önüne geçebilmektedir. Bu sebeple üniversite döneminde yaşanan sosyal kaygının ve ilişkili olduğu kavramların araştırılması önem taşımaktadır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde yaşanan sosyal kaygı düzeyinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşması ve duygusal zekâ ile otantiklik değişkenlerinin sosyal kaygıyı yordama düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama tipinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören 386 kız ve 217 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği ve Otantiklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyi cinsiyet, sınıf ve aile ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal kaygı ile hem duygusal zekâ hem de otantiklik negatif yönlü, anlamlı ilişkilere sahiptir. Duygusal zekâsosyal kaygının %21 oranında toplam varyansını açıklarken, otantiklik ise açıklanan varyansa %3 oranında katkı yapmıştır. Sosyal kaygı düzeyi artarken duygusal zekâ ve otantiklik düzeyi azalmaktadır.

---

\* Bu çalışma, 06.07.2020 tarih 11 sayılı ile Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Komisyonundan izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal kaygı, duygusal zekâ, otantiklik, üniversite öğrencileri

## EMOTIONAL INTELLIGENCE AND AUTHENTICITY AS PREDICTORS OF SOCIAL ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS

### Abstract

*Social anxiety experienced in university students negatively affects interpersonal relationships of individuals and prevents them from benefiting from education and social opportunities sufficiently. For this reason, it is important to investigate the social anxiety experienced during the university period and the concepts associated with it. In this study, the differentiation of social anxiety level experienced by university students according to some demographic variables and the predictive levels of emotional intelligence and authenticity variables were investigated. The research was conducted in accordance with the relational screening model. The study group of the research consists of 386 female and 217 male students studying at Gaziantep University in the 2018-2019 academic year. Personal Information Form, Liebowitz Social Anxiety Scale, Emotional Intelligence Assessment Scale and Authenticity Scale were used as data collection tools. According to the results of the research, the level of social anxiety among university students significantly differentiates according to gender, class and family environment variables. Both emotional intelligence and authenticity have negative and significant relationships with social anxiety. While emotional intelligence explained the total variance of social anxiety by 21%, authenticity contributed 3% to the explained variance. While the level of social anxiety increases, emotional intelligence and authenticity levels decrease.*

**Keywords:** Social anxiety, emotional intelligence, authenticity, college students

### Giriş

İnsanın ve yaşamın özü gereği, diğer insanlarla bir arada olma, ilişkiler kurma ve iletişime geçme birer ihtiyaç kabul edilmektedir. Sağlıklı, doyum alınan ve başarılı bir yaşam için diğer insanlarla kurulan ilişkilerin ve iletişimlerin kalitesi büyük önem taşımaktadır. Üniversite dönemi içindeki birey düşünüldüğünde bu sosyal ihtiyaçlar çok daha fazla önem ifade etmektedir. Bu dönemde gerek aileden ayrılıp çoğunlukla ilk defa olan yeni ve daha bağımsız bir yaşama geçiş, gerek üniversite içindeki eğitim yaşantıları gerekse tüm üniversite dönemi düşünüldüğünde sosyal durumların çok çeşitli ve yoğun yaşandığı bir dönem olmaktadır. Yoğun sosyal durumların yaşandığı bu dönemde, kişilerarası ilişkiler ve sosyal durumlarda ortaya konulan performans her zamankinden fazla anlam ve öneme sahip olabilmektedir. Öte yandan bireyin kişilerarası ilişkilerini ve sosyal performansını pek çok durum olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumlardan biri de bireyin yaşadığı sosyal kaygı

düzevidir. Sosyal kaygı bireyin sosyal durumlarda ortaya koyduğu performansın yetersiz olduğu algısına sahip olarak ve diğer insanlar tarafından incelendiği düşüncesiyle, beğenilmeyeceği davranışlarda bulunmaktan fazlaca korku ve kaygı duyması durumudur (HeckelmanveSchneier, 1995). Sosyal kaygı bireyin sosyal performanslarının kalitesini düşürerek sosyal fırsatlardan yeterince ve tam verimli yararlanmasının önüne geçmektedir. Üniversite dönemi içinde bir bireyin yaşadığı sosyal kaygı yaşamının pek çok alanına olumsuz etki edebilmektedir. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda sosyal kaygının üniversiteye uyumu zorlaştırdığı (Gökkaya, 2016), bireyin yaşadığı yalnızlığı artırdığı (Er, 2020), iletişim becerilerini olumsuz etkilediği (Toluç, 2020), öfke ve depresyon düzeyleriyle pozitif ilişkili olduğu (Önder, 2020; Gökkaya, 2016), sosyal medya bağımlılığını artırdığı (Aksoy, 2020) ve yaşam kalitesini düşürdüğü (Gültekin ve Dereboy, 2011) ortaya konmuştur. Sosyal kaygının üniversite dönemi içindeki bireye etkileri düşünüldüğünde, bu dönemde yaşanan sosyal kaygının araştırılması ve sosyal kaygıyla bu dönemde baş edilmesi önem taşımaktadır.

Sosyal kaygılı bireyler hissettikleri kaygı ve korkunun gerçeklikle orantılı olmadığını, aşırı ve hatalı olduğunun bilincinde olmalarına rağmen üstesinden gelemezler (Şenol, 2006). Sosyal kaygı ile baş edebilecek uygun yöntemleri uygulamakta güçlük çekerler. Genellikle sosyal durumlardan kaçma, kaçınma, güvenlik davranışları sergileme, alkol ve madde kullanma gibi sağlıksız yollarla kaygıyı yatıştırmaya veya yaşamamaya çalışırlar (APA, 2013; Keskin ve Orgun, 2007). Bu durumlara bakıldığında sosyal kaygı yaşayan kimselerin olumsuz duygularını kontrol edebilme ve bu duygularla baş edebilme gibi duygusal beceriler ve duygusal zekâ özellikleri bakımından yetersizlik yaşadıkları söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da sosyal kaygı yaşayanların, duyguları tanıma, ifade edebilme, kontrol edebilme, düzenleme ve yönetebilme gibi duygusal beceriler bakımından yetersizlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmış (Aydın, 2018; Uslu, 2017). Öte yandan sosyal kaygı ile duygusal zekâ özelliklerinin negatif yönde ilişkili olduğu, sosyal kaygı arttıkça duygusal zekâ özelliklerinin azaldığı da yapılan çalışmalarla ortaya konmuş (Summerfeldt, Kloosterman, Antony, McCabe ve Parker, 2011; Abdollahi, Yaacob, Talibve İsmail, 2015; Tezelli, 2019; Aslan, Kalkan, Başman ve Yaman, 2020). Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında duygusal zekâ ve sosyal kaygı ilişkilerinin yeterince çalışılmadığı görülmektedir. Bu çalışmada sosyal kaygı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkilerle ilgili ortaya konan sonuçlarla alanyazına önemli katkılarda bulunulacağı ve sosyal kaygının duygu boyutunun daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca duygusal zekânın geliştirilebilir yapıya sahip olması (Shapiro, 2004) sebebiyle sosyal kaygının tedavisine dönük farklı ve derinlemesine yapılabilecek çalışmalara da zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Sosyal kaygı yaşayan bireyler için toplumsal durumlarda konuşma yapmak veya davranışta bulunmak, oradaki insanlar tarafından değerlendirildiklerini düşündükleri bir sınav önemi taşımaktadır (Türkçapar, 2004). Bu tip durumlarda

yaşanan kaygı sebebiyle bireylerde terleme, ellerin titremesi, yüzün kızarması, nabızın hızlı artması gibi belirtiler yaşanabilmektedir (APA, 2013). Sosyal kaygılı kişiler kaygılarını ve ortaya çıkan belirtilerini saklamaya çalışırlar. Bunun için de kendi benliklerinden uzak, başkaları tarafından daha kabul edilebilir gözükmeyi sağlayacak davranışlarda bulunmaya çalışırlar. Bu durum ise sosyal kaygılı kişilerin daha az otantik davranışlarda bulunmalarına yol açmaktadır (Plasencia, Taylor ve Alden, 2016). Otantiklik, kişinin kendisinin farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini kabullenmesi, kendi duygu ve düşünceleriyle uyumlu davranışlarda bulunması, ilişkilerinde açık ve dürüst olması anlamına gelmektedir (Kernis ve Goldman, 2006). Eric From ve Karen Horney'e göre kişi kendi içinden geldiği gibi ve kendi inançları, değerleri doğrultusunda yaşayıp otantik olabildiği zaman psikopatolojiden uzak daha sağlıklı ve uyumlu bir yaşam sürebilecektir (İlhan ve Özdemir, 2013). Üniversite öğrencilerinde otantikliğin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında otantiklik düzeyi azaldıkça stres, kaygı (Wood, Linley, Maltby, Baliousis ve Joseph, 2008) ve depresyon (Lopez ve Rice, 2006) düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal kaygı yaşayan bireylerin düşük otantiklik düzeylerine sahip olduğu da yapılan çalışmalarla ortaya konmuş (Plasencia, Alden ve Taylor, 2011; Asherve Aderka, 2020). Yapılan diğer bir çalışmada ise ikili ilişkilerde otantikliğin artmasının sosyal kaygı yaşayan bireylerin duygu ve düşünce durumlarında olumlu değişikliklere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Plasencia ve diğer. 2016). Türkiye'de otantiklik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin daha önce çalışılmadığı görülmektedir. Bu sebeple yapılan bu araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Otantiklik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin ortaya konulması sosyal kaygı yaşayan kişilerin ikili ilişkilerinin ve sosyal performanslarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Plasencia ve diğer. (2016)'nın çalışmasından yola çıkarak otantikliğin geliştirilebilir boyutunun olması ve artan otantikliğin sosyal kaygıya olumlu etkisi düşünüldüğünde sosyal kaygının tedavisine dönük daha derinlemesine yapılabilecek nedensel ve deneysel çalışmalara zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, aile ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyini, otantiklik ve duygusal zekâ düzeyleri anlamlı olarak yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### ***Araştırma modeli***

Bu çalışma ilişkisel tarama tipinde yapılmıştır. Bu araştırma türünde birden çok değişkenle ilgili veri elde edilerek, bu değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılır. Değişkenler arasındaki ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkan değişimin miktarı ve ne düzeyde diğer değişkenlerden kaynaklandığı belirlenebilir. Bu ilişkiler ve değişimler neden-sonuç ilişkisi bağlamında açıklanamaz (Can, 2018).



### Çalışma grubu

Araştırma evreni Gaziantep Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) kullanılarak bu öğretim yılı içerisinde öğrenimine devam eden, yedi farklı fakülteye ulaşılan 386'sı kız 217'si erkek toplam 603 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 1.** Demografik Bilgiler

Fakülte	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		Toplam	Genel	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
Fen-edebiyat	0	0	0	0	0	0	56	31	56	31	87
Eğitim	0	0	27	15	29	6	1	0	57	21	78
İletişim	4	12	29	8	23	9	1	0	57	29	86
Sağlık Bilimleri	75	23	0	0	8	1	0	0	83	24	107
Güzel Sanatlar	14	7	4	1	8	6	22	11	48	25	73
Mühendislik	26	6	1	0	4	39	5	0	36	45	81
İİBF	15	23	24	6	4	0	6	13	49	42	91
Toplam	134	71	85	30	76	61	91	55	386	217	603
<b>Genel Toplam</b>	<b>205</b>		<b>115</b>		<b>137</b>		<b>146</b>		<b>603</b>		<b>603</b>

Tablo 1.'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin fakülte, sınıf ve cinsiyetlere göre dağılımları verilmiştir.

### Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği, Otantiklik Ölçeği ve Kişisel-Bilgi Formu kullanılmıştır.

### Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği

Ölçek 1987 yılında Liebowitz ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Soykan, Özgüven ve Gençöz (2003) tarafınca yapılmıştır. Ölçek 24'er maddeye sahip kaygı ve kaçınma bölümlerinden oluşmaktadır. Tersine çevrilen madde bulunmayan ölçeğin tüm maddelerinin toplamı, toplam sosyal kaygı puanını vermektedir. Ölçeğin puanlaması; kaygı alt ölçeğinde 0: yok, 1: hafif, 2: orta, 3 şiddetli; kaçınma alt ölçeğinde 0: asla (%0), 1: ara sıra (%1-33), 2: sıkça (34-67), 3: genellikle (68-100) şeklinde yapılmaktadır. Türkçe 'ye uyarlama çalışmasında test tekrar test güvenirlik katsayısı  $r = .97$ , kaygı alt ölçeğinin Cronbach Alfa Değeri,  $r = .96$ , kaçınma alt ölçeğinin Cronbach Alfa Değeri,  $r = .95$ , ölçeğin tümünün Cronbach Alfa Değeri,  $.98$  olarak bulunmuştur (Soykan, Özgüven ve Gençöz, 2003, s.1063). Yapılan bu çalışmada

kaygı alt ölçeğinin Cronbach Alfa Değeri,  $r = .90$ , kaçınma alt ölçeğinin Cronbach Alfa Değeri,  $r = .86$ , ölçeğin toplam puanına ilişkin Cronbach Alfa Değeri,  $.93$  olarak bulunmuştur.

#### ***Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği***

Ölçek, duygusal zekâ düzeyini ölçmek amacıyla Hall (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını Ergin (2000) yapmıştır. Ölçek, "Duyguların Farkında Olma" "Duygularını Yönetme", "Kendini Motive Etme", "Empati" ve "Sosyal Beceriler" olmak üzere her biri altı maddeye sahip beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması; 1: Tamamen katılmıyorum, 2: Kısmen katılmıyorum, 3: Çok az katılmıyorum, 4: Çok Az katılıyorum, 5: Kısmen katılıyorum, 6: Tamamen katılıyorum şeklinde likert tarzda yapılmaktadır. Tersine çevrilen madde bulunmayan ölçekte bütün maddelerin toplamı, toplam puanı vermektedir. Puan arttıkça duygusal zekâ düzeyinin arttığı varsayılmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa Değeri  $.84$  olarak ölçülmüştür (Ergin, 2000; Akt. Fırat-Kılıç, Çağlıyan ve Sucu-Dağ, 2017). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa Değeri  $r = .88$  olarak bulunmuştur.

#### ***Otantiklik Ölçeği***

Ölçek Wood ve diğer. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları İlhan ve Özdemir (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek Kendine yabancılaşma (2, 7, 10 ve 12. maddeler), Dış Etkileri Kabullenme (3, 4, 5 ve 6. maddeler), ve Otantik Yaşam (1, 8, 9 ve 11. Maddeler) olmak üzere dörder maddeye sahip üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 7'li likert tarzda (1 beni hiç tanımlamıyorum - 7 beni tamamen tanımlıyorum) yapılmaktadır. Alt boyutlar kendi içinde değerlendirilirken, otantik yaşam alt boyut puanından kendine yabancılaşma ve dış etkileri kabullenme alt boyut puanlarının çıkarılmasıyla da saf otantiklik puanı elde edilebilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri kendine yabancılaşma  $r = .79$ , dış etkileri kabullenme  $r = .67$  ve otantik yaşam  $r = .62$  olarak ölçülmüştür (İlhan ve Özdemir, 2013). Yapılan bu çalışmada ise Cronbach Alfa değerleri; kendine yabancılaşma  $r = .75$ , dış etkileri kabullenme  $r = .70$  ve otantik yaşam  $r = .50$  olarak bulunmuştur.

#### ***Verilerin analizi***

Bu çalışmadaki ölçeklere ait puanların normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için çarpıklık katsayılarının  $+1, -1$  değerleri arasındaki dağılımına, aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığına bakılmıştır. Ölçek puanlarının bu betimsel istatistiklerine bakıldığında normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016, s.63). Çalışmanın bağımlı değişkeni olan sosyal kaygının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Üç ve daha fazla gruba sahip olan demografik değişkenlere göre sosyal kaygının incelenmesinde, parametrik koşulları sağlayıp sağlamama durumuna göre ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ve Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. İlişkisiz

örneklem için tek yönlü varyans analizinin koşullarından gruplara ait veri sayısının en az 15 ve daha üzeri olması (Green ve Salking, 2005; akt. Can, 2018), gruplara ait puanların normal dağılım sergilemesi ve varyansların eşitliği koşullarını sağlayan sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve aile yapısı değişkenlerine göre sosyal kaygı puanlarının incelenmesinde ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulama koşullarını sağlayamayan ailenin ekonomik durumu, yaşanılan yer ve aile ortamı demografik değişkenlerine göre sosyal kaygı puanlarının incelenmesinde ise Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis Testi çoklu karşılaştırma içermediğinden dolayı, anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğine ise Mann-Whitney U Testi ile grupların karşılaştırılmasıyla bakılmıştır (Can, 2018). Sosyal kaygı, duygusal zekâ ve otantiklik değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson momentler çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Duygusal zekâ ve otantiklik değişkenlerinin sosyal kaygıyı yordama düzeylerini belirlemek amacıyla aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır.

### Bulgular

**Tablo 2.** Ölçek puanlarına ait betimsel istatistikler

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Ortanca	Mod	Ss	Çarpıklık katsayısı	Basıklık Katsayısı	Min	Max
Sosyal Kaygı	603	50,1	48	40	23,6	,30	-,27	0	122
Duygusal Zekâ	603	134,7	137	151	20,5	-,76	,43	69	173
Otantiklik	603	-1,38	-1	8	10,3	-,36	-,17	-36	20

Tablo 2. incelendiğinde ölçeklere ait puanların çarpıklık katsayılarının +1, -1 değerleri arasında kaldığı, mod, medyan ve ortanca değerlerinin birbirine yakın seyrettiği göz önüne alındığında normal dağılım sergilediği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğer. 2016, s.63).

**Tablo 3.** Cinsiyete göre sosyal kaygı puanlarının farklılaşmasının incelenmesi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Sosyal Kaygı	Kız	386	52,48	22,52216	601	3,333	0,001
	Erkek	217	45,86	24,91254	601		

Sosyal kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre cinsiyet değişkenine göre sosyal kaygı puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği [ $t(601)=3,333$ ,  $P < 0.05$ ] Tablo 3'te görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin sosyal kaygı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=52,48$ ), erkek öğrencilerin sosyal kaygı puan ortalamalarından ( $\bar{X}=45,86$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Sınıf değişkenine göre sosyal kaygı puanlarının incelendiği tek yönlü varyans analizi sonucu

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
	1. sınıf	205	51,67	24,17002	3,665	,012
<b>Sosyal Kaygı</b>	2. sınıf	115	54	23,25016		
	3. sınıf	137	44,86	21,51921		
	4. sınıf	146	49,73	24,29873		
	Toplam	603	50,1	23,60516		

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre sosyal kaygı puanlarının incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4'e bakıldığında, sınıf değişkenine göre sosyal kaygı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F(3-599)=3,665$ ,  $p<0,05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan bu test sonucunda üniversite 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal kaygı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

**Tablo 5.** Kardeş sayısına göre sosyal kaygı puanlarının incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuç tablosu

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
<b>Sosyal Kaygı</b>	Kardeşim Yok	15	47,13	32,67561	2,898	,014
	1	83	45,24	26,41996		
	2	163	48,06	22,75356		
	3	148	49,64	21,34046		
	4	70	58,08	22,61764		
	5 ve daha fazla	124	52,45	23,71695		
	Toplam	603	50,10	23,60516		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısına göre sosyal kaygı puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [ $F(5-597)= 2,910$ ,  $p<0,05$ ). Daha sonra yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testine göre ise anlamlı farklılaşmanın bir kardeşe sahip olanlar ile dört kardeşe sahip olanlar arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre dört kardeşe sahip olan öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının bir kardeşe sahip olan öğrencilerin sosyal kaygı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Anne eğitim düzeyine göre sosyal kaygı düzeylerinin incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuç tablosu

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
	Yok	28	50,89	17,16659	2,567	,037
<b>Sosyal Kaygı</b>	İlkokul	329	51,82	23,73818		
	Ortaokul	108	51,37	22,23860		
	Lise	101	43,51	25,55215		
	Üniversite	37	48,43	22,84068		
	Toplam	603	50,10	23,60516		

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre sosyal kaygı puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği yapılan tek yönlü varyans analizi ile ortaya konmuştur [ $F(4-598)=2,567$ ,  $p<0,05$ ]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının annesi lise mezunu olan öğrencilerin sosyal kaygı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 7.** Baba eğitim düzeyine göre sosyal kaygı puanlarının incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuç tablosu

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
	İlkokul	212	49,47	23,47196	,803	,492
	Ortaokul	141	52,65	23,26949		
<b>Sosyal Kaygı</b>	Lise	146	48,58	22,39081		
	Üniversite	104	50,06	25,94702		
	Toplam	603	50,10	23,60516		

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre sosyal kaygı puanlarının incelendiği Tablo 7’de, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [ $F(3-599)=,803$ ,  $p>0,05$ ].

**Tablo 8.** Öğrencilerin yetiştiği aile ortamı algılarına göre sosyal kaygı düzeylerinin incelendiği Kruskal-Wallis Testi analizi sonuç tablosu

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	
Sosyal Kaygı	Soğuk ve İhmalkâr	10	418,40	3	16,429	,001
	Günlük ve Sıradan	183	332,95			
	Tartışmalı, Çatışmalı	59	318,12			
	Sıcak ve Samimi	351	279,84			
	Toplam	603				

Üniversite öğrencilerinin içinde yetiştiği aile ortamı algılarına göre sosyal kaygı puanlarının anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde aile ortamı algısına göre sosyal kaygı puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [ $X^2(3)=16,429$ ,  $p<0,05$ ]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla tüm aile ortamı grupları ikili şekilde Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlara göre ise "sıcak ve samimi" aile ortamına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının, "soğuk ve ihmalkâr" ve "günlük, sıradan" aile ortamlarına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sosyal kaygı puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 9.** Sosyalkaygı, duygusal zeka ve otantiklik toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu sonuç tablosu

Toplam Puanlar	1	2	3
Sosyal Kaygı (1)	1		
Duygusal Zekâ (2)	-.45**	1	
Otantiklik (3)	-,31**	,29**	1

(N= 603,  $p<.01$ \*\*)

Tablo 9 incelendiğinde sosyal kaygı ile hem duygusal zekâ hem de otantiklik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyal kaygı ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r=-,45$ ,  $p<0,01$ ). Sosyal kaygı ile otantiklik toplam puanları arasında da yine aynı şekilde negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $r=-,31$ ,  $p<0,01$ ). Duygusal zekâ ve otantiklik toplam puanları

arasındaki ilişkiye bakıldığında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=,29$ ,  $p<0,01$ ). Tüm bu sonuçlar incelendiğinde duygusal zekâ ve otantiklik düzeyi arttıkça sosyal kaygı düzeyinin azalmakta olduğu, duygusal zekâ düzeyi arttıkça ise otantiklik düzeyinin de arttığı ifade edilebilir.

**Tablo 10.** Duygusal zekâ ve otantiklik toplam puanlarının sosyal kaygı toplam puanlarını yordama düzeyini belirlemek için uygulanan Aşamalı Regresyon Analizi sonuç tablosu

Model	Yordayıcı	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	$\Delta R^2$
1	Duygusal Zekâ	-.53	.04	-.46	.21**
	Sabit	120,98	5,69		
2	Duygusal Zekâ	-.46	.04	-.40	.03**
	Otantiklik	-.43	.08	-.19	
	Sabit	111,57	5.87		

\*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

Aşamalı Regresyon Analizi iki aşamadan oluşmakta olup birinci aşamada analize duygusal zekâ değişkeni dâhil edilmiştir. Duygusal zekâ değişkeninin sosyal kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve sosyal kaygıya ait toplam varyansın %21'lik kısmını açıkladığı görülmektedir. İkinci aşamada analize dâhil edilen otantiklik değişkeninin de sosyal kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve sosyal kaygıya ait açıklanan varyansa %3'lük bir katkı yaptığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında duygusal zekâ ve otantiklik değişkenlerinin birlikte, sosyal kaygının toplam varyansının %24 gibi önemli bir oranını açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşması ve sosyal kaygı ile duygusal zekâ ve otantiklik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alanyazından da faydalanılarak tartışılmış ve sonuçlardan yola çıkılarak bazı öneriler getirilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de ve yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında benzer şekilde kadınlarda sosyal kaygının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan sonuçlara rastlanılmaktadır (Ağırtaş ve Güler, 2020; Akyol-Çevirir, 2020; Kermen, İlçin-Tosun ve Doğan, 2016; Andromahi ve Dimitar, 2014; Jose, Wilkins ve Spindelow, 2012). Araştırma sonuçlarından farklı olarak erkeklerde sosyal kaygının kadınlara göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar (Önder, 2020; Sübaşı, 2010; Hacıoğlu-Sarı, 2016) ve cinsiyete göre sosyal kaygı düzeyinin

farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Karaşar, 2014; Baltacı, 2010; Moscovitch, HofmannveLitz, 2005) da bulunmaktadır. Kız öğrencilerde sosyal kaygı düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olmasında kültürel değişkenlerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de toplumsal normların kadınlar üzerinde daha baskın olabilmekte ve kadınların çekingen davranışları toplum tarafından olumlu özellikler olarak değerlendirilebilmektedir. Nitekim Cansız (2004) yaptığı araştırmasında, ebeveynler tarafından çocuk yetiştirirken kız çocukların daha uysal, söz dinleyen, sakin yapıda olmalarının onaylandığı sonucuna ulaşmıştır. Kültürel bu durumların ise kadınlarda sosyal kaygıyı artırabildiği ve pekiştirdiği düşünülmektedir.

Sınıf değişkenine göre sosyal kaygı düzeyine bakıldığında 2. sınıf öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının 3. sınıf öğrencilerin sosyal kaygı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara rastlanılmaktadır. Baltacı (2010) yaptığı çalışmada üniversite 2. sınıf öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin anlamlı seviyede 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara da rastlanılmaktadır. Ağırtaş ve Güler (2020) yaptıkları çalışmada, üniversite 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı seviyede daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Üniversite öğrencileriyle yapılan iki çalışmada ise 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4. sınıftaki öğrencilerden anlamlı seviyede daha yüksek sosyal kaygı düzeyine sahip oldukları ortaya konmuştur (Keskin ve Orgun, 2011; Yıldırım, Çırak ve Konan, 2011). Literatürde, üniversite öğrencilerinde sınıf değişkenine göre sosyal kaygının anlamlı farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanılmaktadır (Önder, 2018; Bilgiz, 2018). Araştırma sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha düşük sosyal kaygı yaşamasında, 3. Sınıf düzeyine kadar olan süreçte yaşanan sosyalleşme ve eğitim yaşantılarının etkili olabileceği düşünülmektedir. 3. sınıf düzeyinin üniversitede daha rahat olunan, 4. sınıf düzeyine göre gelecek kaygısı ve KPSS kaygısı gibikaygıların daha az yaşandığı dönem olmasının da etkili olabildiği düşünülmektedir (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008).

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin içinde yetiştiği aile ortamı algılarına göre sosyal kaygı düzeyinin farklılaştığı ortaya konmuştur. Aile ortamı algılarından "sıcak ve samimi" aile ortamına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin, "soğuk ve ihmalkâr" ve "günlük, sıradan" aile ortamına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinden anlamlı seviyede daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında "soğuk ve ihmalkâr" ve "günlük, sıradan" aile ortamlarının ortak özelliği olan ilgi ve sevgi eksikliği yaşanan aile ortamlarında, sıcak ve ilgili yaklaşıma sahip ebeveynlerin oluşturduğu aile ortamlarına göre daha yüksek düzeyde sosyal kaygının oluşmasına etken olabileceği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen benzer sonuçlara sahip çalışmalar bulunmaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ebeveynleri daha sıcak, saygılı, ilgili ve dengeli



bir yaklaşımla demokratik tutum sergileyenlerde, ebeveynleri ilgisiz, otoriter, tutarsız ve koruyucu tutum sergileyenlere göre daha düşük düzeyde sosyal kaygı, sosyal kaçınma ve değersizlik yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Baltacı, 2010). Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise anne-baba tutumlarına göre sosyal kaygı düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna da ulaşılmıştır (Sübaşı, 2010). Araştırma sonucuna bakıldığında içinde yetişilen aile ortamında çocuğun gördüğü ilgi ve sevgi düzeyinin sosyal kaygının oluşumunda etkili olabileceği düşünülmektedir. Yazıcı-Çelebi (2017) ergenlerle yaptığı çalışmasında babasından gördüğü ilgi ve sevgi düzeyini yeterli görenlerin sosyal kaygı düzeyinin, yeterli bulmayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Karasu (2020) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında anne ve babadan algılanan reddin sosyal kaygı ile anlamlı düzeyde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada bağımlı değişken olan sosyal kaygının duygusal zekâ ile ilişkisi ve duygusal zekânın sosyal kaygıyı yordama düzeyi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında sosyal kaygı ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal zekâ sosyal kaygının anlamlı bir yordayıcısı ve sosyal kaygının toplam varyansının %21'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe sosyal kaygı düzeyinin düşmesi beklenmektedir. Türkiye'de ve yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında araştırma sonuçlarıyla benzer bulgulara sahip çalışmalar bulunmaktadır. Aslan ve diğer. (2020) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın sosyal kaygıyı yordama düzeyini incelemişlerdir. Duygusal zekânın kişiye özgü boyutunun alt boyutları olan girişkenlik ve bağımsızlık ölçek puanlarının sosyal kaygıyı %18 oranında yordadığı, kişilerarası bileşenler boyutunun alt boyutları olan kişilerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk ölçek puanlarının da sosyal kaygıyı %9 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre toplam duygusal zekâ puanı ise sosyal kaygıyı anlamlı düzeyde ve %6 oranında yordamaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan diğer bir çalışmada sosyal kaygının, duygusal zekâ ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sosyal kaygının hem duygusal zekâ hem de öznel iyi oluş ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre sosyal kaygı düzeyi arttıkça duygusal zekâ ve öznel iyi oluş düzeyinin azaldığı gözlenmektedir (Tezelli, 2019). Nolidin, Downey, Hansen, Schweitzer ve Stough (2013) İran'da yaptıkları çalışmada depresyon tanısı almış bireylerde duygusal zekâ ve sosyal kaygı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucuna göre duygusal zekâ ölçeğinin duygusal kontrol alt boyutunun sosyal kaygıyı önemli ölçüde yordadığı ortaya konmuştur. Summerfeldt ve diğer. (2011) farklı kaygı bozukluğu tanısı olan bireylerin ve kontrol grubunun duygusal zekâ özelliklerini incelemişlerdir. Yapılan çalışma sonucuna göre duygusal zekâ ölçeğinin kişisel farkındalık alt boyutunun sosyal kaygıyı önemli derecede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal kaygının oluşumuna bakıldığında olumsuz düşüncelerin önemli rol oynayabildiği ve buna bağlı olarak kaygının ve kaçınma davranışlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal kaygıya sahip bireyler toplumsal

durumlarda diğerleri tarafından incelendiklerini ve kendilerinden beklenen düzeyde sosyal performans sergileyemediklerini düşünerek kaygılanmakta ve bu tür sosyal durumlardan kaçınmaktadırlar (Heimberg, Brozovich ve Rapee, 2010, s.399). Sosyal kaygılı bireylerin sahip olduğu bu düşünce ve davranış örüntüsünün bu bireylerde duygusal zekâ özelliklerinin gelişimini engellediği ve duygusal zekâ becerileri bakımından yetersizlik yaşamalarına sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının otantiklik ile negatif yönde, anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve yapılan aşamalı regresyon analizinde otantikliğin sosyal kaygının yaklaşık %3 oranında toplam varyansını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında otantiklik ve sosyal kaygı ilişkisinin daha önce çalışılmadığı görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara sahip çalışmalar bulunmaktadır. Asher ve Aderka (2020) yaptıkları deneysel çalışmada sosyal kaygı bozukluğuna sahip bireylerin kontrol grubuna oranla ikili ilişkilerinde ortaya koydukları otantiklik düzeyini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre sosyal kaygı bozukluğuna sahip bireylerin kontrol grubuna oranla ikili ilişkilerinde daha düşük otantikliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Plansencia ve diğer. (2011) ise sosyal kaygı bozukluğuna sahip bireylerin başvurdukları güvenlik davranışları ile sahip oldukları otantiklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Güvenlik davranışlarına başvurma düzeyi arttıkça otantiklik düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Plasencia ve diğer. (2016) yaptıkları ikinci çalışmada deneysel bir çalışma ortamı hazırlanarak sosyal kaygıya sahip bireylerin ikili ilişkiler kurmaları sağlanarak bu ilişkilerinde güvenlik davranışlarını azaltmaları otantik davranışları artırmaları sağlanmıştır. Otantiklik düzeyi artan sosyal kaygılı bireylerin kaygı ve davranış düzeylerinde olumlu değişimler kaydedilmiştir. Tüm bu araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal kaygıya sahip bireylerin otantik olabilme konusunda zorlandıkları ve yetersizlik yaşadıkları görülmektedir. Sosyal kaygıya sahip bireyler toplumsal durumlarda diğerleri tarafından değerlendirildiklerini düşünerek ve yeterli görülecek bir sosyal performans ortaya koyamayacaklarını düşünerek gerçek özyeterliliğini yeterli derecede diğerlerine yansıtmada zorlanmaktadırlar. Hatta bazı durumlarda kaygı yaşamamak adına toplumsal durumlara girmekten kaçınmaktadırlar. İçinde buldukları toplumsal durumlarda ise yaşadıkları kaygıyı gizlemek adına bazı kendilerini güvene alıcı davranışlara başvurabilmektedirler. Örneğin; duygu belirtilerini gizleme, göz teması kurmama, daha önceden konuşacakları şeyleri prova etme, geri planda kalma, konuşulan konuyu değiştirme gibi (Keskin ve Orgun, 2007). Sosyal durumlarda kaygıyı gizlemek veya diğerleri gözünde daha kabul edilebilir izlenimler oluşturabilmek adına gerçek özyeterliliğini yansıtmayan, güvenlik davranışları sergileyen ya da bu sosyal durumlara girmekten kaçınan sosyal kaygılı bireylerin giderek kendilerine yabancılaştıkları düşünülmektedir. Kendine yabancılaşma ise bireyde otantiklik düzeyini düşürmektedir (Wood ve diğer. 2008, s.386). Tüm bu sebeplerle sosyal kaygılı bireylerin otantik olabilmekte başarısızlık yaşadıkları ve kaygı düzeyleri arttıkça otantiklik düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

### Öneriler

Bu çalışmada sosyal kaygı ile hem duygusal zekâ hem de otantiklik arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu, duygusal zekâ ve otantikliğin birlikte %24 gibi önemli bir oranda sosyal kaygıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha ileride yapılabilecek araştırmalarda sosyal kaygının daha iyi anlaşılması ve tedavi edici yaklaşımlara farklı metotlar getirebilmek adına, sosyal kaygı ile duygusal zekâ ve otantik değişkenleri arasındaki ilişkiler farklı yöntemler kullanılarak neden-sonuç bağlamında daha derinlemesine araştırılabilir.

Sosyal kaygıya sahip bireylerle yapılan bireysel veya grupla psikolojik danışma ve psikoterapi çalışmalarında duygusal zekâ ve otantiklik düzeylerinin artırılmasına dönük yaklaşımlar, bireyin sosyal kaygıyla daha kolay baş edebilmesine ve yaşadığı kaygı düzeyinin azalmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal kaygının özellikle ergenlik döneminde başladığı (Koyuncu, Binbay, Özyıldırım ve Ertekin, 2012) düşünüldüğünde ortaokul ve liselerde kız öğrencilere yönelik önleyici çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde özellikle 1 ve 2. Sınıf düzeyinde sosyal kaygının daha yüksek yaşandığı görülmektedir. Üniversitede her bölümün yeni başlayan öğrencilerine dönük oryantasyon çalışmaları yapmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

Abdollahi A., Yaacob S. N., Talib M., A. & Ismail Z. (2015). Social Anxiety and Cigarette Smoking in Adolescents: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *School Mental Health*, 7(3): 184–192, doi: 10.1007/s12310-015-9141-4

Ağırtaş, A. & Güler, Ç. (2020). Sosyal Medya Kullanan Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Kaygı Durumlarının Değerlendirilmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 76-89.

Aksoy, S. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığının, Sosyal Kaygı ve Kişisel İyi Oluş İle Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyol-Çevirir, Ç. (2020). *Sosyal Kaygı ve Kaçınma Davranışlarının Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Andromahi, N. & Dimitar, B. (2014). Gender Differences in Young Adults with Social Phobia. *International Neuropsychiatric Disease Journal* 2 (2), 78-84.

APA (2013) *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders. 5th edition (DSM-5)*. Washington DC, American Psychiatric Association.

Asher, M. & Aderka, I. M. (2020). How real do you feel? Self-and partner-authenticity in social anxiety disorder. *Journal of Abnormal Psychology*.

Aslan, A. E., Kalkan, N., Başman, M. & Yaman, K. G. (2020). A Study for the Prediction of the Social Anxiety Level of University Students Through Emotional Intelligence Features. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(57), 201-228.

Aydın, M. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek Ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilgiz, Ş. (2018). *Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Bilişsel Çarpıtmaların Sosyal Kaygı Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2016). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

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

Cansız, R. O. (2004). *Çocuk Yetiştirme Modellerinde Cinsiyetçi Yaklaşımlar*. Yüksek Lisans Projesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelebi, G. Y. (2017). Ergenlerde Sosyal Kaygı ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1729-1736.

Er, M. (2020). *Genç Yetişkinlerde Yalnızlığın Sosyal Kaygı, Sosyal Beceri ve Öz-Duyarlık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ergin, F. E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gençöz, T., Soykan, C. & Özgüven, H. D. (2003). Liebowitz Social Anxiety Scale: The Turkish version. *Psychological Reports*, 93, 1059-1069.

Gökkaya, M. (2016). *Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Sosyal Kaygı, Depresyon ve Anne-Baba Tutumları İle Mükemmeliyetçilik Eğilimleri ve Üniversiteye Uyum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gültekin, B. D. & Dereboy, F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 150-158.

Gündoğdu, K., Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına Kpss İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.

Hacıoğlu-Sarı, K. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Öz Duyarlıkları, Sosyal Kaygı Belirtileri ve Üniversite Yaşamına Uyumları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Heckelman, L. R. & Schneier, F. R. (1995). Diagnostic Issues. In R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment*. (pp. 3–20). New York: Guilford Press.

Heimberg, R. G., Brozowich, F. A. & Rapee, R. M. (2010). A Cognitive Behavioral Model of Social Anxiety Disorder: Update and Extension. In S. G. Hofmann & P. M. Dibartolo (Eds.), *Social Anxiety Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (pp. 396-422). United States of America: Academic Press.

İlhan, T. & Özdemir, Y. (2013). Otantiklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 142-153.

Jose, P. E., Wilkins, H. & Spindel, J. S. (2012). Social anxiety predict rumination and co-rumination among adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(1), 86-91.

Karasu, R. Ö. (2020). *Ebeveyn Kabul Reddi ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Stratejileri ile Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi.

Karaşar, B. (2014). Öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 27-49.

Kaya, A., Bozaslan, H. & Gülten, G. E. N. Ç. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225.

Kermen, U., Tosun, N. İ. & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.

Kernis, M. H. & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Research and theory. In: M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 38, pp. 284-357). San Diego, CA: Academic Press.

Keskin, G. & Orgun, F. (2007). Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal fobi yaşama durumlarının ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi/The evaluation of social phobia experiences and coping strategies in a group of university students. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(4), 262

Koyuncu, A., Binbay, Z., Özyıldırım, İ. & Ertekin, E. (2012). Sosyal anksiyete bozukluğunda başlangıç yaşının klinik gidiş üzerine etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 111-120.

Lopez, F. G. & Rice, K. G. (2006). Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 362–371.

Moscovitch, D. A., Hofmann, S. G. & Litz, B. T. (2005). The impact of self-construals on social anxiety: a gender-specific interaction. *Personality and Individual Differences*. 38, 659–672

Nolidin K., Downey L. A., Hansen K., Schweitzer I. & Stough, C. (2013). Associations Between Social Anxiety and Emotional Intelligence Within Clinically Depressed Patients. *PsychiatrQ*, 84(4): 513–521, doi: 10.1007/s11126-013-9263-5.

Önder, A. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Öfke, Sosyal Kaygı, İnternet Bağımlılığı, Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Önder, S. A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri, Sosyal Fobi Belirtileri, Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Plasencia, M. L., Alden, L. E. & Taylor, C. T. (2011). Differential effects of safety behaviour subtypes in social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 49(2011), 665-675.

Plasencia, M. L., Taylor, C. T. & Alden, L. E. (2016). Unmasking One's True Self Facilitates Positive Relational Outcomes: Authenticity Promotes Social Approach Processes in Social Anxiety Disorder. *Clinical Psychological Science*. 1-13, doi: 10.1177/2167702615622204.

Shapiro, L. E. (2004). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Summerfeldt L.J., Kloosterman P.H., Antony M.M., McCabe R.E. & Parker J.D.A. (2011). Emotional Intelligence in Social Phobia And Other Anxiety Disorders. *Journal of Psychopathology and Behavior Assessment* 33(1): 69–78. doi:10.1007/s10862-010-9199-0.

Sübaşı, G. (2010). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 3-15.

Şenol, S. (2006). *Korkular: Gelişimsel Anlamı ve Tedavisi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Tezelli, S. (2019). *Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toluç, G. (2020). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Türkçapar, H. (2004). Anksiyete Bozuklukları ve Tedavi Klavuzu. R. Tükel, (Ed.), *Sosyal anksiyete bozukluğunun bilişsel-davranışçı tedavisi içinde* (ss. 105-114). Ankara: Türk Psikiyatri Derneği Yayınları.

Uslu, Y. (2017). *Mersin Üniversitesi Öğrencilerinin Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik ve Duygusal Onarım Düzeyleri ile Benlik Saygısı, Sosyal Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wood, A., Linley, P., Maltby, J., Baliousis, M. & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385–399.

Yıldırım, T., Çırak, Y. & Konan, M. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-100.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Social anxiety is an individual's perception that his / her performance in social situations is insufficient and that he / she feels too much fear and anxiety about behaving that he / she does not like, considering that he / she is examined by other people (Heckelman & Schneier, 1995). Social anxiety prevents the individual from benefiting from social opportunities sufficiently and fully efficiently by reducing the quality of his social performances. It can be said that people who experience social anxiety have inadequate emotional skills such as controlling and coping with negative emotions and emotional intelligence features. As a matter of fact, it has been concluded in the studies that those who experience social anxiety experience inadequacy in terms of emotional skills such as recognizing, expressing, controlling, regulating and managing emotions (Aydın, 2018; Uslu, 2017). On the other hand, studies have revealed that social anxiety and emotional intelligence characteristics are negatively related, and as social anxiety increases, emotional intelligence characteristics decrease (Aslan, Kalkan, Başman, & Yaman, 2020; Tezelli, 2019; Summerfeldt, Kloosterman, Antony, McCabe, and Parker, 2011; Abdollahi, Yaacob, Talib, & İsmail, 2015). People with social anxiety try to hide their anxiety and symptoms. For this reason, they try to behave that will make them seem more acceptable to others, far from their own selves. This situation causes people with social anxiety to behave less authentically (Plasencia, Taylor, & Alden, 2016). When looking at the studies investigating authenticity in university students, it was concluded that as the level of authenticity decreased, the levels of stress, anxiety (Wood, Linley, Maltby, Baliousis, & Joseph, 2008) and depression (Lopez &

Rice, 2006) increased. Studies have also revealed that individuals with social anxiety have low levels of authenticity (Asher & Aderka, 2020; Plasencia, Alden, & Taylor, 2011).

#### **Method**

This study was conducted in accordance with the relational screening model.

**Liebowitz Social Anxiety Scale:** The scale was developed in 1987 by Liebowitz et al. Turkish validity and reliability studies were conducted by Soykan, Özgüven and Gençöz (2003). The scale consists of anxiety and avoidance sections with 24 items each. Scoring of the scale; On the anxiety subscale, 0: absent, 1: mild, 2: moderate, 3 severe; In the avoidance subscale, it is performed as 0: never (0%), 1: occasionally (1-33%), 2: frequently (34-67), 3: generally (68-100). In the adaptation study to Turkish, the test-retest reliability coefficient was found to be  $r = .97$ , the Cronbach Alpha Value of the anxiety subscale,  $r = .96$ , the Cronbach Alpha Value of the avoidance subscale,  $r = .95$ , and the Cronbach Alpha Value of the whole scale as  $.98$  ( Soykan, Özgüven and Gençöz, 2003, p.1063). In this study, the Cronbach Alpha Value of the anxiety subscale was found as  $r = .90$ , the Cronbach Alpha Value of the avoidance subscale,  $r = .86$ , and the Cronbach Alpha Value of the whole scale as  $.93$ .

**Emotional Intelligence Rating Scale:** The scale was developed by Hall (1999) to measure emotional intelligence level. The Turkish validity and reliability studies of the scale were carried out by Ergin (2000). The scale consists of five sub-dimensions, each of which has six items: "Awareness of Emotions", "Managing Emotions", "Self-motivation", "Empathy" and "Social Skills". Scoring of the scale; 1: I totally disagree, 2: I partially disagree, 3: I very little disagree, 4: Slightly agree, 5: I partially agree, 6: I completely agree. It is assumed that as the score increases, the level of emotional intelligence increases. In the adaptation study, the Cronbach Alpha Value of the scale was measured as  $.84$  (Ergin, 2000; cited in Firat-Kılıç, Çağlıyan, & Sucu-Dağ, 2017). In this study, the Cronbach Alpha Value of the scale was found to be  $r = .88$ .

**Authenticity Scale:** The scale was developed by Wood et al. (2008). Turkish adaptation, validity and reliability studies were carried out by İlhan and Özdemir (2013). The scale has three items each with four items: Self-alienation (items 2, 7, 10, and 12), Acceptance of External Effects (items 3, 4, 5, and 6), and Authentic Life (Items 1, 8, 9, and 11). It consists of sub-dimensions. The scoring of the scale is done in a 7-point Likert style (1 does not describe me at all - 7 completely defines me). While the sub-dimensions are evaluated within themselves, pure authenticity score can be obtained by subtracting the scores of self-alienation and acceptance of external effects from the score of the authentic life sub-dimension. The Cronbach's Alpha values of the scale were measured as self-alienation  $r = .79$ , acceptance of external influences  $r = .67$ , and authentic life  $r = .62$  (İlhan &



Özdemir, 2013). In this study, Cronbach Alpha values are; self-alienation  $r = .75$ , acceptance of external influences  $r = .70$ , and authentic life  $r = .50$ .

#### **Result and Discussion**

In this study, the differentiation of social anxiety in university students according to some demographic variables and the relationships between social anxiety and emotional intelligence and authenticity were examined. In this study, the relationship of social anxiety, which is the dependent variable, with emotional intelligence, and the predictive level of emotional intelligence on social anxiety were examined. Looking at the findings, there is a negative and significant relationship between social anxiety and emotional intelligence. Emotional intelligence is a significant predictor of social anxiety and explains 21% of the total variance of social anxiety. As a result of the research, it was concluded that social anxiety was negatively and significantly associated with authenticity in university students, and in the stepwise regression analysis, authenticity explained the total variance of social anxiety by about 3%. In this study, it was concluded that there is a negative and significant relationship between social anxiety and both emotional intelligence and authenticity, and emotional intelligence and authenticity together predicted social anxiety at a significant rate of 24%. In future studies, in order to better understand social anxiety and to introduce different methods to therapeutic approaches, the relationships between social anxiety and emotional intelligence and its authentic variables can be investigated more deeply in the context of cause and effect using different methods.

## YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİNİN YAZMA MOTİVASYONUNA VE YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ\*

**Metin ERBİLEN**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
merbilen@windowslive.com,  
**Orcid ID:** 0000-0002-2627-9770

**Mehmet TEMİZKAN**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü  
temizkanm79@gmail.com,  
**Orcid ID:** 0000-0001-7437-6754

**Makale Geliş Tarihi:** 26.08.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 21.10.2020

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Erbilen & M. Temizkan, M. (2021). Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 170-201.

### Öz

*Bu araştırmanın amacı yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin ortaokulu öğrencilerinin yazma motivasyonları ve yazma başarıları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Deney öncesi giriş davranışlarıyla deney sonrası davranışları karşılaştırmak amaçlandığı için araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep il merkezinden iki okulun 8. sınıf düzeyindeki 10 şubesinden (5 şube deney grubu, 5 şube kontrol grubu) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyonu Ölçeği” ve “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisine Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık*

---

\* - 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. Bu çalışma, 02/07/01 tarih 2019/27 sayılı ile Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

- Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu “Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Metin Erbilgen & Mehmet Temizkan

ortaya çıkarken kontrol grubu ğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bunun yanında hem deney grubu ğrencilerinin hem kontrol grubu ğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin ön test-son test ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç yazma öncesi etkinliklerle yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarısını artırdığını ancak öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmada etkili olmadığını gösterir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma ncesi, Yazma Motivasyonu, Yazma Başarısı

## **EFFECT OF PRE-WRITING ACTIVITIES ON WRITING MOTIVATION AND WRITING SUCCESS**

### **Abstract**

*Purpose of the study is to determine the effect of applied pre-writing activities on secondary school students' writing motivation and writing success. Because of aiming to compare the basic behaviors of before experiment with the ones of after experiment, pretest posttest control group quasi-experimental model is used in the study. The study groups consist of ten classes (experiment groups of 5 classes, control groups of 5 classes) of 8th grade students of two schools in Gaziantep Province. "Scale of Writing Motivation" and "Rubric of Analysing Planning Skills in Writing Expression" developed by the researcher are used to collect data. While writing skills of students in experiment group show a significant difference between the pretest and posttest, writing skills of students in control group did not show a significant difference between the pretest and posttest. However, averages of pretest-posttest of both experimental group and control group did not showed a significant difference. This result emerged that pre-writing activities increased students writing success but they were not effective in increasing their writing motivation.*

**Key Words:** Pre-writing, Writing Motivation, Writing Success

### **Giriş**

Temel dil becerilerinden biri olan yazma; metin oluşturacak kişide öncelikle okuma, dinleme, gözlem, araştırma, inceleme faaliyetleri sonucunda oluşan bir birikim gerektirir. Ayrıca kişinin bu birikimi açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde kâğıda yansıtılması için imla ve yazım kurallarından dil bilgisi kurallarına, metni planlamadan uygun üslup özelliklerini kullanmaya kadar birçok noktada bilgi ve beceri sahibi olması lazımdır. Bilişsel açıdan sayılan bu koşullar yazmayı gelişmesi zor ve zaman alan bir beceri hâline getirmektedir. Bunun yanında yazma çalışmalarında karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumu ve isteksizliğıdir. İşte bu noktada karşımıza yazma motivasyonu kavramı çıkmaktadır.

Yazma becerisini geliştirmenin ilk yolu yazmaya istek uyandırmadır. Bu istek yazma motivasyonuna işaret etmektedir. Yazma motivasyonu öğrencinin doğru ve

başarılı bir metin oluşturma sürecinde istekli hâle gelmesi durumudur. Öğrenciyi yazma için tetikleyen psikolojik bir güçtür. Canitezzer (2014) yazmayı başlatanın motivasyon olduğunu ve yüksek bir motivasyonla yazılmış kompozisyonda başarı elde edildiğini belirtir. Yazma motivasyonuna sahip öğrenci yazma eylemine değer verir ve yazma adına doğruları yapabilmek için çaba gösterir. Yazmaya iyi motive olmuş öğrenci, yazma kapasitesini en iyi şekilde kullanır ve kendini yazma konusunda daha başarılı olarak algılar. Özcan (2014: 2)'a göre "yazma motivasyonu, bireyin yazmaya yönelmesinde, iyi bir yazar olmasında ve akademik başarısında etkili olmaktadır". Yazma motivasyonunun geliştirilmesi için, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteğinin uyandırılması, öğrencilere yazma alışkanlığı edindirme sürecinde bol bol yazma deneyimlerinin yaşatılması ve öğrencilere yeteri kadar dönüt verilmesi gibi durumlar önemlidir (Karatay, 2013). Yazma süresince yerinde yapılan dönütler öğrencide pozitif benlik algısı yaratacak, öğrencinin yazmaya ilişkin öz yeterlik inançlarını artıracak ve yazmadaki öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı verecektir. Öğrencinin yüksek özgüvene sahip olması, kendini yazma becerisinde yeterli görmesi ve doğru yazma stratejileri geliştirebilmesi yazma isteği sağlayacak ve yazma motivasyonunu geliştirecektir (Graham ve Harris, 2000; Pajares ve Valiante, 2001; Pajares, Valiante ve Cheon, 2007; Schunk, 2014). Yüksek düzeyde gerçekleşen bir yazma motivasyonundan öngörülen bu verimi alabilmek için yazma motivasyonunun boyutlarını iyi bilmek ve uygulamaları buna göre şekillendirmek gerekir.

#### **Yazma Motivasyonunun Boyutları**

Yazma motivasyonu, yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yazma çalışmasına yönelik öğrenciyi zihnen zinde tutan bir kavramı ifade eder. Yazma, öğrencinin bilişsel ve davranışsal becerileri ile açıklanabilirken yazma motivasyonu sürecin psikolojik yönünü vurgular. Öğrencinin yazmaya ilişkin psikolojik yapısı, farklı boyutları bulunan, geniş ve çözümlenmesi zor bir alandır. Katrancı (2015a: 58)'ya göre "motivasyon yapısı gereği tek başına çalışmaz." Motivasyon olgusu tek başına çok faktörlü ve boyutlu iken yazma gibi karmaşık bir becerinin motivasyonu bu sürece yeni boyutlar açmaktadır.

Motivasyon farklı boyutlarla ele alınmış, modellenmiş, ölçeklendirilmiş ve değerlendirilmiştir (Keller, 2006; Vallerand vd., 1992; Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011; Öztürk ve Uzunkol, 2013; Glynn, Taasoobshirazi ve Brickman, 2009; Piazza ve Siebert, 2008; Aydemir ve Öztürk, 2013; Yaman, Süğümlü ve Demirtaş, 2016; Canitezzer, 2014; Hidi ve Boscolo, 2006; Troia, Shankland ve Wolbers, 2012; Schunk, 2014). Bu çalışmalardan yola çıkılarak yazma motivasyonunun boyutlarını hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme, çaba ve kaygının oluşturduğu söylenebilir. Bu boyutlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

**a. Hedef:** Motivasyon kavramı; bir işe başlama, o işi devam ettirme ve istenen hedefe varma eylemlerinin bütünüdür. Motivasyon, isteme ile başlar. Birey öğrenmek için önce istemeli sonra da kendisini hedefine ulaştıracak bir şeyler yapmalıdır. Bireyin bir işi istemesi o işin sonundaki hedefine ulaşmayı istemesiyle

başlar. Hedefler, davranışların sürekliliğini sağlayan unsurdur. Bireyde içsel motivasyonun en etkili bileşenidir. Dışsal motive ediciler olmadan insan davranışlarının sürdürülebilir olması belirlenen hedeflerle mümkündür.

“Okullarda verilen yazma eğitiminin temel hedefi bireyin günlük yaşamda ihtiyaç duyduğu, bir iş başvuru dilekçesi yazabilmek, trafik raporu hazırlayabilmek, bir yemek tarifi verebilmek gibi yazma eylemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazanmasıdır” (Coşkun, 2013b: 49). Öğrenciler, bu temel hedeflere ilişkin farkındalık sağlar ve yazma ile ilgili ileri düzey hedefler -yazılarının yayımlanması gibi- belirlerse yazma motivasyonları yüksek olur.

**b. Tutum:** Yazmaya karşı tutum, dil öğretimi içinde üzerinde sıkça durulan bir konudur. Bruning ve Horn (2000) öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumlar beslemesinin, yazma amaçlarına teşvik edilmesinin, öğrencilerin yazma için desteklenmesi ve pozitif bir sınıf iklimi yaratılmasının öğrencinin yazmaya motive olmasını belirleyen koşullar olduğunu ifade etmişlerdir. “Bir duygusal unsur olarak yazmaya karşı tutum, yazma eylemi içindeki yazarı mutluluktan mutsuzluğa uzanan çizgide nasıl davrandığını/davranacağını içeren bir eğilimdir.” (Graham vd., 2007: 518; akt. Göçer, 2016: 345). Daly (1985: 44; akt. Özbay ve Zorbaz, 2011: 34)’e göre “yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır. Öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların geliştirilmesine sebep olmaktadır. Bireyde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum zamanla yazma başarısına etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilir.”

**c. Öz Yeterlik:** Sosyal bilişsel kuram, motivasyon ve öğrenme kavramlarını bütünleştirir. İlgiler, beklentiler, hedefler, yüklemeler, çabalar, tutumlar, öz düzenleme becerileri, öz yeterlik inançları sosyal bilişsel kuramın en çok vurgu yaptığı kavramlardır. Bu kavramlar motivasyonla doğrudan ilişkilidir (Schunk, 2014). Örneğin, öz yeterlik kavramı “kişinin bir duruma hâkim olabileceğine yönelik inançtır” (Bandura, 2009, 2010; akt. Santrock, 2015: 236). Bu inanç insanda ne kadar yüksek olursa motivasyon da o derece yüksek olur.

Öz yeterlik, yazma becerilerinde öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan bir kavramdır (Pajares, 2007). Öz yeterlik inancı bir işe başlama ve o işi devam ettirmede gereken motivasyonu sağlayan önemli bir etkidir. “Yazma öz yeterliğine sahip öğrenci yazmaya başlamadan başaracağına inanır ve yazılı anlatıma motivasyonu yüksek bir şekilde başladığından davranışı devam ettirmek onun için kolay olur” (Demir, 2013: 92). Yazma konusunda kendilerine güvenen öğrenciler yüksek bir motivasyonla yazma eylemine başlarsa bunu devam ettirmek öğrencilere daha basit gelecektir.

Yazma becerisi edinme sürecinde öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşır. Zorluklarla baş edebilme ve onları aşabilme gücü öz yeterlik inançlarının düzeyi ile doğru orantılıdır. Hidi ve Boscolo (2006: 152), “yazmanın zorluklarını tamamen üstlenebilen yazarların pozitif öz yeterlik inancına sahip, yazma performansından memnun ve yeni yazma görevlerinde yer almada daha gönüllü olduklarını; zayıf

yazarlarınsa düşük öz yeterlik inancına sahip olabileceklerini ve yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissedebileceklerini ifade ederler.”

**d. Öz Düzenleme:** Motivasyonu etkileyen bir diğer sosyal bilişsel kavram ise öz düzenlemedir. Kendi kendini düzenleyebilme ve kontrol edebilmeyi ifade eden öz düzenleme hem motivasyonu etkilemekte hem de ondan etkilenmektedir (Ormrod, 2013).

Öz düzenleme becerilerinin kullanımı yazma becerisi edinmede oldukça etkilidir. Zimmerman ve Risemberg (1997)'e göre öz düzenleme becerilerini kullanan kişiler daha etkili bir şekilde yazarlar, yazılarında daha kapsamlı bilgiye yer verirler, daha düzenli bir yazı ortaya çıkarırlar ve yazma çalışmalarında üst düzeyde başarı gösterirler. “Yazma sürecinde, öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin kendi kendilerine “Niçin yazmalıyım? Nasıl yazmalıyım? Ne zaman yazmalıyım? Ne yazmalıyım?” gibi öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin temel sorularını sormalıdır. Bu sorular, öğrencinin yazma sürecinde sorumluluk almasını sağlar. Yazma sürecindeki öz düzenleme bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, süreci kontrol edebilmesine, bağımsız çalışabilmesine katkıda bulunur. Öğrencilere bağımsızlık duygusunu hissettirdiği için onları yazmaya karşı güdüler” (Özbay ve Daşöz, 2016: 1449-1450).

**e. Yükleme (Sebeup Bulma):** “Motivasyon açısından yüklemeler inançları, duyguları ve davranışları etkiledikleri için önemlidir” (Schunk, 2014: 475). “Öğrencinin güdülenme davranışı öğrencinin durumları, olayları algıladığı ve nasıl yorumladığıyla bağlantılıdır. Başka bir ifadeyle, bir durum karşısında öğrencinin o durumu kime, neye yüklediği öğrencinin öğrenmesini etkiler” (Bacanlı, 2003: 208).

“Yükleme kuramları içinde eğitim psikolojisi açısından en dikkat çekici olanı Bernard Weiner'in kuramıdır” (Duy, 2015: 514). Bu kuram, “insanların karşı karşıya kaldıkları durumları ve olayları hangi nedene bağladıklarını açıklamaya çalışmaktadır” (Bacanlı, 2003: 208). “Yükleme kuramının temel sayıltısı, insanların olumlu benlik imajını korumaya çalışmalarıdır. Dolayısıyla, bir etkinlikte başarılı olduklarında başarılarını kendi gayretlerine ya da yeteneklerine yükleyecekler, başarısız olduklarında ise kendilerinin kontrolünde olmayan nedenlere bağlı olduğuna inanacaklardır” (Vispoel ve Austin, 1995; akt. Slavin, 2015: 290).

Yazmanın her aşamasında öğrenciler başarı veya başarısızlıklarına farklı yüklemeler yaparlar. Özellikle yazmanın yetenek yönüne atıfta bulunup kendi başarısızlığında ‘ben yazamıyorum’, başkasının başarılı olmasında ‘onun yazmaya yeteneği var’ gibi yüklemelere başvururlar. Bu şekilde yazmayı, eğitim sonucu edinilen bir beceri değil önceden var olan bir yetenek olarak görürler. Bu yaygın ve yanlış algı, onların yüklemelerini şekillendiren etmenlerin başında gelir ve yazma motivasyonlarını olumsuz etkiler.

**f. Çaba:** Motivasyon, bireyi belli bir hedefe yönelik harekete geçiren ve bu hedef doğrultusunda davranışların devamlılığını sağlayan farklı boyutları içinde barındıran içsel bir durumdur. Hedefine ulaşmak isteyen kişinin başarılı olabilmesi

için önüne çıkan başarı basamaklarını bir bir çıkabilmesi gerekir. Her bir başarı basamağını atlayabilmek, hedefine motive olmuş kişinin çabalarıyla mümkün olur.

“Yazı yazmak, düşünceleri, duygu ve istekleri mantıklı ve disiplinli bir şekilde anlatmaya çalışmaktır. İnsanlara yazı yazma gücünü veren bilgidir. Bilgi de çalışarak, okuyarak, araştırarak elde edilir. Yalnız iyi yazı yazmak için sadece bilgi yeterli değildir. İyi yazı yazmak için iyi niyet ve azim sahibi olmak da gereklidir” (Emir, 1984: 8). Burada iyi niyetten kastedilen öğrencinin çabasıdır. Yazmanın her aşamasında öğrencinden çaba göstermesi beklenir. Yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında hatırı sayılır bir emek vermeden ortaya başarılı bir ürün çıkarmak oldukça zordur.

**g. Kaygı:** Yazma süreci sonunda ortaya çıkan ürünün başarısız değerlendirileceğine ilişkin öğrencinin yaşadığı endişe ve korku yazma kaygısı olarak adlandırılır. Yazma kaygısı Daly ve Miller (1975) tarafından ortaya konan bir terimdir. Yazma kaygısını birbirini güçlendiren öznel, duygusal ve davranışsal etkileşimin öznel bir kompleksi olarak tanımlarlar. “Yazma kaygısı olan kişiler, yazma sürecinden ve olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar. Bu yüzden yazmaktan kaçarlar, ayrıca yazmak zorunda kaldıklarında kendilerini yıpranmış olarak hissederler. Bu kaygı, yazma becerilerinin gelişimine ket vurmaktadır” (Tiryaki, 2012: 16). Yazmaya ilişkin kaygı duyan öğrencilerin yazma çalışmalarına istekli olacağını düşünmek mümkün değildir. Bu doğrultuda belli bir düzeyin üzerinde yazma kaygısı olan öğrencilerin yazma motivasyonları düşük olur.

Türkçe dersi yazma çalışmalarında öğrencilerden “Yazmak istemiyorum, yazmayı sevmiyorum, nasıl başlayacağımı bilmiyorum, aklımda bir şey yok.” gibi yakınma cümleleri sıklıkla duyulur. Bu cümleler özellikle yazmaya hazırlık çalışmalarının yapılmadığı ya da etkili olarak ortaya konulmadığı zamanlarda görülür. Yazmaya karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmek için yazma öncesinde öğrencileri yazma konusuna hazırlamak gerekir. Öğrencileri zihinsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazır hâle getirmek yazma öncesinde planlı bir şekilde yapılacak hazırlık etkinlikleriyle sağlanır.

Öğrencilerin yazma motivasyonunu artırma konusunda yazma öncesi hazırlık aşamasında yapılacak etkinlikler belirleyici unsurların başında gelmektedir. Türkçe öğretiminde başvurulan bazı yöntem ve teknikler yazma çalışmalarının hazırlık aşamasında kullanılarak öğrenci yazma eylemine hazır duruma getirilebilir. Yazma çalışmalarında yazma konusu ile ilgili öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirecek, duygu ve düşünce dünyasına yeni ufuklar kazandıracak etkinliklerin yapılması öğrenciyi yazmaya motive edecektir. Yazma öncesi etkinliklerde uygulanabilecek belli başlı yöntemler ise beyin fırtınası, kelime ağı, kavram haritaları, soru cevap, tartışma, örnek metin, problem çözme, drama, balık kılıcı, görsellerden yararlanma, müzik dinletme, video izletme, gazete kupürleri, listeleme ve küpleştirmektir (Durukafa, 1992; Tekşan, 2001; Güner, 2004; Anılan, 2005; Baroudy, 2008; İnal, 2008; Göçer, 2010; Karatay, 2013; Coşkun, 2013a).

## *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Türkiye’de, yazma öncesi etkinlikler ve yazma motivasyonu ile ilgili literatür tarandığında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Canitezer, 2014; Özcan, 2014; Güner, 2016; Sever, 2019; Aktaş, 2019). Özellikle yazma öncesinde yapılabilecek etkinliklerin bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyulduğu çalışmaların yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılmış hâlihazırdaki çalışmaların da güncelliğini yitirdiği tespit edilmiştir (Tekşan, 2001; Güner, 2004). Süreç yazma yaklaşımını temel alan çalışmalarda yazma öncesinde yapılacak etkinliklerin yazma başarısını artırdığı belirtilmiş ancak bu etkinliklerin yazma motivasyonuna etkisi irdelenmemiştir. Bu çalışmalarda yazma öncesinde uygulanacak etkinliklerin yazma motivasyonunu olumlu etkileyebileceği ifade edilmekten öteye geçememiştir. Ayrıca yazma öncesinde kullanılabilecek farklı yöntem ve tekniklerin yazma başarısına etkisi ortaya konulurken bu yöntem ve teknikler her bir çalışmada tek tek ele alınmış, bütüncül bir bakış açısı getirilmemiştir. Bu çalışma hem yazma öncesi etkinliklerde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri belirleyecek, hem bu etkinlikleri bütüncül bir anlayışla ele alıp yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisini ortaya koyacaktır.

Araştırmada, yazma öncesinde yapılacak farklı yöntemlerle hazırlanmış etkinliklerin öğrencinin yazma motivasyonunu ve yazma başarısını ne düzeyde etkilediği araştırılacaktır. Çalışmayla, yazılı anlatım uygulamalarında yazma öncesinde yapılan beyin fırtınası, kavram haritaları, kelime ağı, video izletme, görsellerden yararlanma, balık kılıcı, tartışma, örnek metin vb. yöntem ve tekniklerin uygulandığı etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi ortaya çıkarılacaktır. Ortaya çıkarılan bulgular ışığında eksik görülen noktalarda öneriler getirilecektir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

### ***Araştırmanın Modeli***

Yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin yazma motivasyonu ve yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel model, araştırma konusu için oluşturulan bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişken ya da değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır. Deneysel modelle gerçekleştirilen çalışmalarda asıl amaç değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini tespit etmektir. Deneysel çalışmaların temel özelliği araştırma boyunca problem olarak belirlenen olay veya durumların bilinçli olarak kontrol edilmesi ve değiştirilmeye çalışılmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma uygulamadaki gruplar önceden oluşturulduğu, yazma motivasyonu ve yazma başarısı açısından aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığı önceden test edilerek denkleştirildiği için öntest-sontest kontrol gruplu yarı



deneySEL desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan deneySEL desenin işlem basamakları aşağıdaki modelde grldđđ gıbidir:

**Tablo 1:** Araştırmada Uygulanan DeneySEL Desen

Gruplar	n Test	işlem	Son Test
Deney	Test 1 D	X	Test 2 D
Kontrol	Test 1 K	Y	Test 2 K

X: DeneySEL işlem: Yazma ncesi Etkinlikleri Uygulanarak Yapılan Yazma alışmaları

Y: Yazma ncesi Etkinliklere Yer Verilmeden Yapılan Yazma alışmaları

Test 1 D: Deney Grubu n Test (Yazma Başarı ve Yazma Motivasyonuna ilişkin)

Test 1 K: Kontrol Grubu n Test (Yazma Başarı ve Yazma Motivasyonuna ilişkin)

Test 2 D: Deney Grubu Son Test (Yazma Başarı ve Yazma Motivasyonuna ilişkin)

Test 2 K: Kontrol Grubu Son Test (Yazma Başarı ve Yazma Motivasyonuna ilişkin)

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın alışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan Nuri Pazarbaşı Ortaokulu ve Akyol Ortaokulundan seçilen ve toplam 10 gruptan oluşan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu gruplardan 5 tanesi deney 5 tanesi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmada kullanılan yazma öncesi etkinliklerin sayısı etkili olmuştur. Araştırmada Tartışma, Listeleme, Balık Kılçığı, Drama, Müzik Dinletme, Problem özme, Video İzletme, Gazete Kupürleri, Kavram Haritası, Kelime Ağı Oluşturma, rnek Metin, Görseller, Beyin Fırtınası, Küpleştirme, Soru-Cevap olmak üzere toplam 15 yazma etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinliklerin her biri için bir deney ve kontrol grubu oluşturulmasının araştırma süreci açısından zaman ve uygulamaya dönük sorunlar ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Bu nedenle 3 Türkçe eğitimi alanı uzmanının görüşleri doğrultusunda yazma öncesine ilişkin 15 etkinliğin her 3 tanesi bir grup oluşturacak şekilde sınıflandırılmıştır. Böylece her biri 3 yazma öncesi etkinlikten oluşan toplam 5 grup ortaya çıkmıştır. Bunların her birisi için bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 2:** Çalışma Gruplarındaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Çalışma Grupları	Deney			Kontrol			Genel Toplam
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	
Birinci Çalışma Grubu	14	16	30	17	15	32	62
İkinci Çalışma Grubu	13	14	27	12	10	22	49
Üçüncü Çalışma Grubu	13	16	29	14	12	26	55
Dördüncü Çalışma Grubu	14	16	30	16	6	22	52
Beşinci Çalışma Grubu	12	8	20	13	7	20	40
Tüm Çalışma Grupları	66	70	136	72	50	122	258

Tabloda araştırmanın çalışma gruplarındaki öğrencilere ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Buna göre araştırmada 5 çalışma grubu ve her çalışma grubunda deney, kontrol olmak üzere iki alt grup bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen çalışma gruplarının her biriyle yazma öncesi etkinliklerin 3 tanesi uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışma grupları ve bunlarla gerçekleştirilen yazma öncesi etkinlikler verilmektedir.

**Tablo 3:** Çalışma Gruplarına Uygulanan Yazma Öncesi Etkinlikler

Çalışma Grupları	Uygulanan Yazma Öncesi Etkinlikler
Birinci Çalışma Grubu	Tartışma, Listeleme, Balık Kılçığı
İkinci Çalışma Grubu	Drama, Müzik Dinletme, Problem Çözme
Üçüncü Çalışma Grubu	Video İzletme, Gazete Kupürleri, Kavram Haritası
Dördüncü Çalışma Grubu	Kelime Ağı Oluşturma, Örnek Metin, Görseller
Beşinci Çalışma Grubu	Beyin Fırtınası, Küpleştirme, Soru-Cevap

Tabloda araştırmanın çalışma gruplarıyla yürütülen yazma öncesi etkinlikler bulunmaktadır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Yazma Motivasyonu leği ve Yazılı Anlatımda Planlama Aşamasına Yönelik zmleyici Puanlama Anahtarı kullanılmıştır.

#### **Yazma Motivasyonu leği**

Araştırmanın n test ve son test sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ölçek toplam yedi boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme (sebebulma), çaba, kaygı Őeklinindedir. Ölçek 5'li likert Şeklinde derecelendirilmiştir. Bunlar "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) Őeklinindedir.

Yazma motivasyonu leğinin geliştirilmesi için öncelikle literatürde motivasyon kavramı ve motivasyon ölçekleri incelenmiştir (Vallerand vd., 1992; Codling, vd., 1996; Payne, 2012; ztrk, 2013; zcan, 2014; Canitezzer, 2014; Güner, 2016; Sever, 2019; Aktaş, 2019). Literatürden elde edilen bu bilgi doğrultusunda yazma motivasyonu leğinin de bu yedi boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Daha sonra ölçeğin geliştirilmesi için madde yazımı işlemine geçilmiş ve 66 maddeden oluşan bir taslak elde edilmiştir. Taslak ölçeğin ortaya çıkmasından sonra 3 alan uzmanı akademisyenin görüşleri doğrultusunda geçerlilik işlemlerine başlanmıştır. Uzman görüşü işlemlerinin odak noktası taslak ölçekteki maddelerin yazma motivasyonunu ölçmeye ne derecede hizmet ettiği ve bu maddelerin ilgili boyutları karşılama yeterliliği olmuştur.

Alan uzmanlarıyla yapılan ilk görüşmede taslak ölçekten 28 madde çıkarıldıktan sonra ölçekteki madde sayısı 38'e düşmüştür. Taslak ölçeğe yukarıdaki 4 maddenin eklenmesiyle birlikte madde sayısı 42 olmuştur. Yazma motivasyonu taslak leği üzerinde alan uzmanlarıyla yapılan ikinci ve son görüşmede yapılan düzenlemeler sonucunda madde sayısı 37 olmuş ve alan uzmanlarıyla birlikte yazma motivasyonu leğine boyutlarıyla birlikte son Şekli verilmiştir. Yazma motivasyonu leğinin geçerliliğini sağlamak amacıyla başvurulan ikinci yol faktör analizidir. Bu analiz sonucunda ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin değeri ,88 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Barlett testi değeri istatistiksel açıdan anlamlı ( $p < 0.05$ , ,000) bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda özdeğeri (eigenvalue değeri) 1'in üzerinde olan 9 bileşen olduğu belirlenmiştir. Bu 9 bileşenin ölçeğin toplam varyansının % 59,746'sını karşıladığı görülmektedir.

Yazma motivasyonu leğinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla güvenilirlik analizine başvurulmuş, Cronbach Alfa Katsayısı ile sınıanmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı ölçekte yer alan soruların homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Böylece soruların birbirleri ile benzerliğini ve

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa Katsayısı ne kadar yüksek olursa (1 değerine ne kadar yakınsa) ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği yoklayan maddeler olduğu anlaşılır. Yazma motivasyonu ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,80 olarak tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

#### *Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı*

Araştırmada çalışma grubunun ön test ve son testte yazma becerisini değerlendirmek amacıyla “Yazılı Anlatımda Planlama Aşamasına Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarı Erbilen (2014) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Başlık, Konu, Ana ve Yardımcı Düşünceler, Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları, Giriş, Gelişme, Sonuç” şeklindedir. Bu boyutlar Çok İyi (5), İyi (4), Orta (3), Yetersiz (2), Çok Yetersiz (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

Çözümleyici puanlama anahtarının geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında uzman 4 öğretim üyesinin taslak metin üzerindeki görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim üyeleri taslak metni yazılı anlatım becerisinin içeriğini kapsamı, dil ve anlatım açısından açıklık ve anlaşılabilirlik yönleriyle değerlendirmiş ve gerekli düzeltmelerde bulunmuşlardır. Bu görüş ve düzeltme önerileri araştırmacı tarafından uygulanarak taslak metne son şekli verilmiştir. Çözümleyici puanlama anahtarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Bu çerçevede çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 30’una ait yazılı metinler araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından Yazılı Anlatımda Planlama Aşamasına Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı kullanılarak birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. İki değerlendiricinin verileri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (Spearman Rho Correlation) hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası rho değeri ,87 olarak tespit edilmiştir. Bu oran güvenilirliğin bir göstergesidir.

#### *Grupların Eşitliği ve Ön test*

Araştırmada grupların eşitliği, uygulama süreci boyunca değişimi test edilmeye çalışılan yazma motivasyonu ve yazma başarısı açısından sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Gaziantep ili merkezde bulunan Nuri Pazarbaşı Ortaokulu, Akyol Ortaokulu ve Şehit Samet Kaymakçı Ortaokulu’ndan rastgele 14 grup (sınıf) seçilmiştir. Bu gruplarda bulunan öğrencilere öncelikle yazma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Ön test puanlarının gruplar için normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra gruplar arasında ön test puanlarının anlamlı olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Buna göre sınıf değişkeni yazma motivasyonu ölçeğindeki maddelerin toplamı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuçlara göre yazma motivasyonu düzeyi açısından aralarında anlamlı farklılık bulunmayan

Nuri Pazarbaşı Ortaokulu ile Akyol Ortaokulundan seçilen grupların araştırmaya alınması kararlaştırılmıştır.

Grupların yazma becerisi açısından eşitliklerinin sağlanması amacıyla öncelikle yazma konularına ihtiyaç duyulmuştur. Yazma konularına karar verebilmek için araştırmacı tarafından 20 yazma konusu içeren “Yazma Konularını Seçme Formu” oluşturulmuş ve bu formdaki konuların seçimi için 3 akademisyen ile 2 Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların yazma konularını “ilgi çekicilik, yazma isteği uyandırma, farklı bakış açıları bilme, yazma kolaylığı, araştırmanın amacına uygunluk, 8. sınıf seviyesine uygunluk” başlıkları doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme ölçütleri 5 (çok iyi), 4 (iyi), 3 (orta düzey), 2 (zayıf) ve 1 (çok zayıf) şeklindedir.

Bu yazma konuları ve konuların uzmanlardan aldıkları puanlar sıralamaya göre aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 4:** Yazma Konularını Seçme Formu

Yazma Konuları	Puan
1. Sosyal paylaşım sitelerinin (facebook, twitter, instagram vb.) insan hayatına olumlu ve olumsuz etkilerini anlatan bir kompozisyon yazınız.	5
2. Savaşların insanlık üzerindeki olumsuz etkilerini konu alan bir kompozisyon yazınız.	4,8
3. Bir öğretmende aradığınız özellikleri ve onlardan beklentilerinizi anlattığınız bir kompozisyon yazınız.	4,8
4. Ülkemizdeki kitap okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmamasının sebepleri ile ilgili düşüncelerinizi ve okuma alışkanlığı kazandırmak için neler yapılabileceğini anlatan bir kompozisyon yazınız.	4,6
5. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.	4,6
6. Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.	4,4

Yazma Konularını Seçme Formu’ndan en yüksek puan alan ilk 5 konu deneysel süreçte, 6. konu (Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.) ise öntest ve sontest ölçümlerinde kullanılmak üzere kararlaştırılmıştır. Sonraki aşamada yazma becerisi açısından grupların eşitliğinin sağlanması amacıyla aralarında yazma motivasyonuna göre anlamlı farklılık bulunmayan 10 gruptaki (sınıf) öğrencilere “Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.” konusu verilmiş ve öğrencilerden yazılı birer metin oluşturmaları istenmiştir. Bu metinler araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Yazılı Anlatımda Planlama aşamasına Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu gruplar arasında yazma becerisi açısından anlamlı fark olup olmadığına ilişkin kullanılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla normallik testi (Kolmogorov Simirnov) uygulanmıştır. Ön test

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

puanlarının gruplar için normal dağılım göstermediği tespit edildikten sonra gruplar (sınıflar) arasında ön test puanlarının anlamlı olup olmadığını anlamak için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H Testi gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak gruplar arasında yazma becerisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

#### **Verilerin Analizi**

Yapılan normallik analizinden sonra yazma becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise parametrik testlerden bağımlı değişkenler t testi ile bağımsız değişkenler t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

#### **Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde yazma öncesi etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### **Yazma Başarısına İlişkin Bulgular**

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beş kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasında anlamlı farkın olup olmadığı tablolarla ortaya konulmuştur. Yazma öncesi etkinliklerin öğrencilerin yazma başarısına etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan birinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan birinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 5:** *Birinci Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>1. Deney Grubu Son Test</b>	27	36,33	981,00	72,000	,000
<b>1. Kontrol Grubu Son Test</b>	25	15,88	397,00		

Birinci deney ve birinci kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=72,000$ ,  $p<,000$ ). Birinci deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 36,33 iken birinci kontrol grubunun 15,88'dir. Bu bulgu, "tartışma, listeleme, balık kılıçığı" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan birinci deney

grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan birinci kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan ikinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan ikinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 6:** İkinci Deney ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>2. Deney Grubu Son Test</b>	24	31,21	749,00	79,000	,000
<b>2. Kontrol Grubu Son Test</b>	22	15,09	332,00		

İkinci deney ve ikinci kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=79,000, p<,000). İkinci deney grubunun uygulama sonrası yazma başarıları sıra ortalaması 31,21 iken ikinci kontrol grubunun 15,09'dur. Bu bulgu, "drama, müzik dinletme, problem çözme" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan ikinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan ikinci kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan üçüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan üçüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Üçüncü Deney ve Üçüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>3. Deney Grubu Son Test</b>	22	33,98	747,50	55,500	,000
<b>3. Kontrol Grubu Son Test</b>	25	15,22	380,50		

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Üçüncü deney ve üçüncü kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=55,500$ ,  $p<,000$ ). Üçüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 33,98 iken birinci kontrol grubunun 15,22'dir. Bu bulgu, "video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan üçüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan üçüncü kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan dördüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan dördüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 8: Dördüncü Deney ve Dördüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>4. Deney Grubu Son Test</b>	18	25,83	465,00	30,000	,000
<b>4. Kontrol Grubu Son Test</b>	18	11,17	201,00		

Dördüncü deney ve dördüncü kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=30,000$ ,  $p<,000$ ). Dördüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 25,83 iken dördüncü kontrol grubunun 11,17'dir. Bu bulgu, "kelime ağı oluşturma, örnek metin, görseller" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan dördüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan dördüncü kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beşinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beşinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.



**Tablo 9:** Beşinci Deney ve Beşinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>5. Deney Grubu Son Test</b>	16	24,59	393,50	30,500	,000
<b>5. Kontrol Grubu Son Test</b>	18	11,19	201,50		

Beşinci deney ve beşinci kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=30,500, p<,000). Beşinci deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 24,59 iken beşinci kontrol grubunun 11,19'dur. Bu bulgu, "beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan beşinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan beşinci kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasındaki farkın yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 10:** Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarısına İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları U-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri

Grup	Ön Test Sıra Ortalaması	Son Test Sıra Ortalaması	Ortalama Farkı	Farkın Yüzdesi
<b>3. Deney Grubu</b>	17,76	36,86	19,1	%108
<b>4. Deney Grubu</b>	18,30	34,83	16,53	%90
<b>5. Deney Grubu</b>	13,74	23,06	9,32	%68
<b>1. Deney Grubu</b>	22,15	36,11	13,96	%63
<b>2. Deney Grubu</b>	20,63	32,04	11,41	%55

Deney gruplarındaki öğrencilerin yazma başarılarında yazma öncesi etkinlik çalışmalarından; "video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı üçüncü deney grubunda %108, "kelime ağı oluşturma,

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

*örnek metin, görseller*” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı dördüncü deney grubunda %90, *“beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap”* yöntem ve tekniklerinin uygulandığı beşinci deney grubunda %68, *“tartışma, listeleme, balık kılıcı”* yöntem ve tekniklerinin uygulandığı birinci deney grubunda %63, *“drama, müzik dinletme, problem çözme”* yöntem ve tekniklerinin uygulandığı ikinci deney grubunda %55 oranında artış sağlandığı görülmektedir. Bu bulgu, yazma öncesi etkinlik çalışmalarından *“video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası”* yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yazma başarısında diğerlerine göre daha etkili olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beş kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasındaki farkın yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 11:** *Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarısına İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları U-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri*

<b>Grup</b>	<b>Ön Test Sıra Ortalaması</b>	<b>Son Test Sıra Ortalaması</b>	<b>Ortalama Farkı</b>	<b>Farkın Yüzdesi</b>
<b>5. Kontrol Grubu</b>	18,05	21,11	3,06	16,95%
<b>3. Kontrol Grubu</b>	27,85	25,04	-2,81	10,09%
<b>4. Kontrol Grubu</b>	22,55	18,00	-4,55	20,18%
<b>1. Kontrol Grubu</b>	32,36	24,70	-7,66	23,67%
<b>2. Kontrol Grubu</b>	25,89	19,11	-6,78	26,19%

Yazma çalışmalarında yazma öncesi etkinliklerin uygulanmadığı kontrol gruplarından beşinci kontrol grubunun yazma başarısında %16,95 artış görülürken, üçüncü kontrol grubu yazma başarısında %10,09, dördüncü kontrol grubu yazma başarısında %20,18, birinci kontrol grubu yazma başarısında %23,67, ikinci kontrol grubu yazma başarısında 26,19 oranında bir düşüş yaşanmıştır. Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarılarında genel bir düşüş olduğunu gösterir.

#### ***Yazma Motivasyonuna İlişkin Bulgular***

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beş kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasında anlamlı farkın olup olmadığı tablolarla ortaya konulmuştur. Yazma öncesi etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonlarına etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan birinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan birinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 121:** Birinci Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>1. Deney Grubu Son Test</b>	28	128,21	19,56	56	1,989	,052
<b>1. Kontrol Grubu Son Test</b>	30	119,26	14,47			

Birinci deney ve birinci kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=1,989$ ,  $p<,052$ ). Birinci deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=128,21$  iken birinci kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=119,26$ 'dır. Bu bulgu, "tartışma, listeleme, balık kılıcı" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan birinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan birinci kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan ikinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan ikinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 13:** İkinci Deney ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>2. Deney Grubu Son Test</b>	27	120,92	20,07	53	-,098	,923
<b>2. Kontrol Grubu Son Test</b>	28	121,39	15,15			

İkinci deney ve ikinci kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=-,098$ ,  $p<,923$ ). İkinci deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=120,92$  iken ikinci kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=121,39$ 'dur. Bu bulgu, "drama, müzik dinletme, problem çözme" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı

*Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan ikinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan üçüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan üçüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 142: Üçüncü Deney ve Üçüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu**

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>3. Deney Grubu Son Test</b>	26	119,57	20,99	51	1,121	,268
<b>3. Kontrol Grubu Son Test</b>	27	114,00	14,81			

Üçüncü deney ve üçüncü kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=1,121$ ,  $p<,268$ ). Üçüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=119,57$  iken üçüncü kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=114,00$ 'tür. Bu bulgu, "video izleme, gazete kupürleri, kavram haritası" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan üçüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan dördüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan dördüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 15: Dördüncü Deney ve Dördüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu**

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>4. Deney Grubu Son Test</b>	23	124,78	15,72	39	,594	,556
<b>4. Kontrol Grubu Son Test</b>	18	121,38	20,90			

Dördüncü deney ve dördüncü kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=,594$ ,  $p<,556$ ). Dördüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=124,78$  iken dördüncü kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=121,38$ 'dir. Bu bulgu, "kelime ağı oluşturma, örnek metin, görseller" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan dördüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beşinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beşinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 16:** Beşinci Deney ve Beşinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>5. Deney Grubu</b>	17	130,94	16,47	34	,862	,394
<b>5. Kontrol Grubu</b>	19	125,68	19,70			

Beşinci deney ve beşinci kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=,862$ ,  $p<,394$ ). Beşinci deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=130,94$  iken dördüncü kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=125,68$ 'dir. Bu bulgu, "beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan beşinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan beşinci kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasındaki farkın yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 17:** Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları T-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri

Grup	Ön Test Ortalaması	Son Test Ortalaması	Ortalama Farkı	Fark Yüzdesi
1. Deney Grubu	127,28	128,21	0,93	0,73%
5. Deney Grubu	131,52	130,94	-0,58	0,44%
4. Deney Grubu	129,13	124,78	-4,35	3,37%
2. Deney Grubu	128,00	120,92	-7,08	-5,53%
3. Deney Grubu	127,92	119,57	-8,35	-6,35%

Öğrencilerin yazma motivasyonunun yazma öncesi etkinlik çalışmalarından; “tartışma, listeleme, balık kılıcı” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı birinci deney grubunda %0,73 oranında artış sağladığı, “beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı beşinci deney grubunda %0,44, “kelime ağı oluşturma, örnek metin, görseller” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı dördüncü deney grubunda %3,37, “drama, müzik dinletme, problem çözme” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı ikinci deney grubunda %5,53 “video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı üçüncü deney grubunda %6,35 oranında azalma olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yazma öncesi etkinlik çalışmalarından “tartışma, listeleme, balık kılıcı” yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı olmasa da- bir artış sağladığını; yazma öncesinde uygulanan diğer yöntem ve tekniklerin ise öğrencilerin yazma motivasyonlarında bir düşüşe sebep olduğunu gösterir.

**Tablo 18:** Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları T-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri

Grup	Ön Test Ortalaması	Son Test Ortalaması	Ortalama Farkı	Fark Yüzdesi
4. Kontrol Grubu	113,00	121,38	8,38	7,42%
5. Kontrol Grubu	126,00	125,68	-0,32	-0,25%
3. Kontrol Grubu	120,74	114,00	-6,74	-5,58%
1. Kontrol Grubu	128,43	119,26	-9,17	-7,14%
2. Kontrol Grubu	132,81	121,59	-11,22	-8,45%

Yazma çalışmalarında yazma öncesi etkinliklerin uygulanmadığı kontrol gruplarından dördüncü kontrol grubunun yazma motivasyonunda %7,42 artış görülürken, beşinci kontrol grubu yazma motivasyonunda %0,25, üçüncü kontrol grubu yazma motivasyonunda %5,58, birinci kontrol grubu yazma motivasyonunda %7,14, ikinci kontrol grubu yazma motivasyonunda 8,45 oranında bir düşüş yaşanmıştır. Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonlarında genel bir düşüş olduğunu gösterir.

### **Tartışma**

Çalışmanın bu bölümünde yazma öncesi etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisine ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

### **Yazma Başarısına İlişkin Tartışma**

Çalışma sonucunda yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle yazma çalışması yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını göstermektedir.

Yazma öncesinde farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı yazma çalışmaları üzerine yapılan araştırmalar da aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarında hazırlık aşamasına yer veren süreç odaklı yazma uygulamalarının yazma başarısını artırdığı ortaya konulmuştur. Sever (2013)'in, süreç temelli yazma modellerinin ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. Şentürk (2009)'ün, planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. Altuner (2017)'in çalışmasında, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun yapılan öğretimin, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yazmaya hazırlık aşamalarını kapsayan bu çalışmaların yanında yazma öncesinde herhangi bir yöntem veya teknik kullanarak farklı sınıf düzeylerinde uygulanan çalışmalar da öğrencilerin yazma becerilerindeki olumlu gelişmeyi ortaya koymuştur. Bu çalışmaların önde gelenlerinden biri Tekşan (2001)'in "Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi" adlı araştırmasıdır. Bu çalışmada, hazırlık türlerinin yazılı anlatımın dış yapısında başarıyı artırmadığı fakat iç yapı, dil ve anlatımda cluster ve soru-cevaplı ön hazırlığın başarıyı artırdığı görülmüştür.

Karakuş (2000), Karateke (2006), Türkel (2011), Erdoğan (2018), Ünveren (2018) ve Abrekoğlu (2019) yazma öncesi etkinliklerinden yaratıcı drama üzerine çalışmış ve yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Anılan (2005), yazma öncesinde kelime ağı yöntemini

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

kullanmış ve bu yöntemin öğrencilerin yazma başarılarında olumlu yönde anlamlı bir farkın oluşmasını sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Ayrancı (2013), çağrışım tekniğinin öğrencilerde yazılı anlatım becerisini artırdığına dair bulgulara ulaşmıştır. Uysal (2018), zihin haritası yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Tağa (2013), öğrencilerin yazma becerilerini -biçim, dil ve anlatım ve imlâ ve noktalama yönünden- geliştirmede zihin haritası tekniğinin programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğu tespit etmiştir. Karaarslan (2010)'ın, konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiğini araştırdığı çalışmasında, beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Yazma öncesi etkinliklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin yazma başarılarında belirgin ve anlamlı bir oranda artış sağlandığını görülmektedir. Üçüncü deney grubuna yazma öncesinde uygulanan "video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası" öğrencilerin yazma başarısını en çok artıran yöntem ve teknikler olurken dördüncü deney grubuna uygulanan "kelime ağı oluşturma, örnek metin ve görseller" en etkili yöntem ve tekniklerde ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin yazma başarısını en çok artıran yöntem ve tekniklere bakıldığında genellikle görsel öğelerin kullanıldığı yöntem ve tekniklerin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisini araştıran Ünlüoğlu (2015), görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Et (2019), çalışmasında, karikatür destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerde; fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve yazı tarzı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisini araştıran Dönmez (2013), öğretim materyali olarak karikatür kullanılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi üzerine çalışan Üstün (2007), karikatürlerle yapılan yazılı anlatım derslerinin öğretim üzerinde daha olumlu bir etki yarattığı yargısına ulaşmıştır.

Kavram haritaları ve kelime ağı oluşturma, öğrencilerin yazma başarılarını en çok artıran yöntem ve tekniklerin arasında bulunmaktadır. Tekşan (2001)'in çalışmasında kelime ağı yöntemiyle yapılan yazma hazırlık çalışmalarında öğrencilerin diğer yöntemlerle yapılan çalışmalardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bunun yanında Tok (2017) kavram haritası yönteminin, öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırmak için kullanılan görsel bir teknik olduğunu belirtir. Bu doğrultuda kavram haritalarını ve kelime ağı oluşturmaya öğrencilerin görsel hafızalarına hitap etmesi yönüyle diğer görsel tabanlı yöntem ve teknikler gibi yazma başarısında belirgin bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.



Yazma öncesinde kullanılan “beyin fırtınası, küpleştirme, listeleme, soru cevap, tartışma, balık kılıcı, problem çözme” gibi yöntem ve teknikler her ne kadar öğrencinin yazmaya hazırlık aşamasında daha aktif olmasını sağlasa da yazma başarısında etkisinin diğer etkinliklere oranla az olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bu yöntem ve tekniklerin diğerlerine oranla daha geleneksel kaldığı şeklinde görülebilir.

Yazma öncesi etkinliklerinin yazma başarısına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalar genelde tek bir yöntem veya tekniğin yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada ise her bir öğrenci grubuna farklı üç yazma öncesi yöntem ve teknik uygulanarak yazma çalışması yapılmıştır. Bu durum öğrencilerin hayal dünyalarını daha çok zenginleştirmiş, var olan potansiyellerini daha çok ortaya çıkarma fırsatı kazandırmış, yazma konusuna ilişkin düşünce ve duygu havuzunu daha da derinleştirmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazma başarılarında anlamlı artış sağlanmıştır.

#### **Yazma Motivasyonuna İlişkin Tartışma**

Çalışma sonucunda yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle yazma çalışması yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri arasında genel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma motivasyonlarına olumlu etkisinin olmadığını gösterir.

Yazma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle motivasyonun öz yeterlik, tutum, kaygı gibi farklı boyutları ele alınmıştır. Bu çalışmalarla farklı yaklaşım ve modellerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına, kaygılarına, öz yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Topuzkanamış (2014), yazma stratejileri eğitiminin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisini araştırmış, uygulama süresince yazma öncesi stratejilerini de ele almış ve çalışma sonunca deney grubu öğrencilerin yazma kaygılarının anlamlı oranda azaldığını ortaya çıkarmıştır. Altuner (2017) 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öz yeterlik algıları; kontrol grubu öğrencilerinin ise yazma kaygılarının anlamlı oranda artış gösterdiğini belirtmiştir. Kılıç (2018), 9. sınıf öğrencilerine uyguladığı drama yöntemi ile yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda yazmaya yönelik tutum bakımından öğrencilerde olumlu gelişme tespit etmiştir. Göçen (2019), yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencinin yazma başarısını, yazma tutumunu ve yazma motivasyonunu olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Hidi ve Boscolo (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yazma konusunda kendine güvenen ve yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin yazma görevlerinde yer almada daha istekli olabileceği; yazma becerisi zayıf öğrencilerin ise güdülenme seviyelerinin düşük olabileceği, yazmayla ilgili kaygı hissedebileceği belirtilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda yazma çalışmalarındaki farklı yaklaşımların -bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların aksine- yazma motivasyonunu olumlu etkilediği söylenebilir.

Yazma öncesi etkinliklerle yapılan yazma çalışmalarının deney grubundaki öğrencilerin yazma başarısını anlamlı bir oranda artırırken yazma motivasyonlarını artırmaması birçok yönden açıklanabilir. Öncelikle yazma becerisi ve yazma

motivasyonu sonuç değil süreçtir. Bu sürecin uzunluğu yazma başarısında ve yazma motivasyonunda farklı olmaktadır. Yazma başarısı nispeten daha kısa bir süreçle geliştirilebilirken yazma motivasyonu için daha uzun bir süreç gerekmektedir. Yazma öncesi etkinlikler, öğrencileri yalnızca o günkü yazma konusuna motive edebilirken öğrencilerde yazma motivasyonunu içselleştirip yazmaya karşı içten gelen bir istek uyandırmamıştır. Öğrenciler, yazma öncesi etkinliklerle yazmaya hazır duruma gelip yazmaya istekli olurken bu isteğin geniş zamana yayılmadığı ve yazma öncesi etkinliklerin yazma motivasyonuna etkisinin kısa süreli olduğu gözlemlenmiştir. Kısa süreli ön hazırlık olarak görülen yazma öncesi etkinlikler, uzun süreli yazma başarısı getirirken uzun süreli yazma motivasyonunu sağlamaktan uzak kalmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak daha çok “konu, kelime, cümle, paragraf, plan” gibi yazılı anlatımında uzun süreli hazırlık gerektiren boyutların geliştirilmesiyle sağlanabilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, beklentileri, psikolojik, fiziksel ve bilişsel yeterlilikleri, sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşantıları, okul kültürü, öğretmen ve velilerin yazmaya karşı bakış açıları ile yazma becerisi kazandırmaya ilişkin tutumları vb. gibi çeşitli faktörlerin öğrencilerin yazma başarısına ve yazma motivasyonuna etkisi oldukça fazladır. Bu etki, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma motivasyonunda olumsuz yönde olmuştur. Bu faktörlerin olumsuz etkilerine rağmen deney grubu öğrencilerinin yazma başarıları anlamlı bir oranda artarken yazma motivasyonları artmamış hatta genel olarak düşük oranda bir düşüş göstermiştir.

#### **Öneriler**

Yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisinin incelendiği bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe dersi yazma çalışmaları geleneksel yöntemlerle yapılmak yerine sürece dayalı yazma modelleri ile ele alınmalıdır. Yazma süreçlerinden yazma öncesi hazırlık aşaması üzerinde özellikle durulmalıdır.
2. Yazma öncesinde öğrencilerin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek ve düşünce dünyasını zenginleştirmek için farklı etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlikler farklı yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanmalıdır.
3. Yazma öncesi etkinlikleri sadece bir yöntem veya teknikle değil, birbirini tamamlayan birden fazla yöntem ve teknik kullanılarak hazırlanmalıdır.
4. Yazma öncesi etkinliklerin, genellikle öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap edecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda görsellerden yararlanma, video izletme, müzik dinletme, kavram haritası ve kelime ağı oluşturma gibi yöntem ve tekniklerden sıklıkla yararlanılmalıdır.
5. Yazma öncesinde uygulanacak etkinliklerde geleneksel araç gereçlerin yanında etkileşimli akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojinin imkânları etkin bir biçimde kullanılmalıdır.

6. Türkçe ders kitaplarındaki yazma çalışmaları yazma öncesinde uygulanabilecek etkinliklere yer verilecek şekilde hazırlanmalıdır.

7. Türkçe dersi yazma çalışmaları ders kitapları dışında, yazma öncesi etkinlikleri de kapsayan yardımcı bir etkinlik kitabıyla yapılmalıdır. Seçmeli yazarlık ve yazma becerileri dersi için hazırlanan ders kitaplarında yazma öncesi etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

8. Yazma öncesi etkinlikler için kullanılacak, yazma konularına göre tasnif edilmiş ve öğrenci seviyelerine uygun fotoğraflar, karikatürler, kısa videolar, müzik parçaları, gazete kupürleri gibi materyallerin olduğu bir havuz oluşturulmalıdır.

9. Bu araştırma, farklı bölgelerde, farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda, farklı sınıf düzeylerinde tekrar yapılmalı; Türkçe dersi yazma çalışmalarına bu doğrultuda ışık tutmalıdır.

#### **Kaynakça**

Abreköglü, B. İ. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: a validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 12(1), 66-76.

Ayrancı, B. B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baroudy, İ. (2008). A procedural approach to process theory of writing: Prewriting techniques. *The International Journal of Language Society and Culture*. Issue 24, p. 1-10.

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.

*Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Canitezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Codling, R. M. ve diğerleri (1996). The teacher, the text and the context: factors that influence elementary students motivation to write. *Journal of Educational Research*, 1-68. (Eric Document No: ED398 548).

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th ed.). London: RoutledgeFalmer.

Coşkun, E. (2013a). Yazma eğitimi. İçinde A. Kırkılıç ve H. Akyol (Edl.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (ss. 49-91), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, E. (2013b). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. İçinde M. Özbay (Edl.) *Yazma Eğitimi* (ss. 49-87), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-248.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.

Dönmez, A. F. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Durukafa, G. (1992). Cluster metodu yaratıcı kompozisyon. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 83-114, 1992.

Duy, B. (2015). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. İçinde A. Kaya (Edl.) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Emir, S. (1984). *Örnekleriyle kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Et, E. (2019). *Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Glynn, M.S., Taasoobshirazi, G. ve Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127-146.

Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary

school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, ss. 178-195.

Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt:13, Sayı:2, s. 343-352.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.

Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 224-228.

Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook Of Writing*. In Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Research (Eds.). New York: The Guilford Press.

İnal, S. (2008). Beynin algılama süreci, yazma ve kümeleme stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 55-64.

Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. İçinde M. Özbay (Edl.), *Yazma Eğitimi* (ss. 21-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Internal Journal of Language Academy*, Volume 3/1 Spring, 57-72.

Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.

*Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Keller, J. (2006). Development of two measures of learner motivation. Florida State University, page 1 of 9.

Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 56, s. 1441-1458.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.

Özcan, S. T. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, E. (2013). The psychometric properties of the writing motivation scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 351-360.

Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 421-435.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.

Pajares, F. ve Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology* 26, 366-381.

Pajares, F., Valiante G. ve Cheon, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. In S. Hidi & P. Boscolo. *Writing And Motivation* (pp.141- 162). Amsterdam: Elsevier.

Payne, A. R. (2012). Development of the academic writing motivation questionnaire. Master of Arts, University of Georgia, Athens.

Piazza, C. L. ve Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-285.

Santrock, W. (2018). *Eğitim psikolojisi* (Çev. Ed. Siyez, D. S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. Şahin, M.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf*

*öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi.* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi.* (Doktora Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.

Troia, G. A., Shankland, R. K., ve Wolbers, K. A. (2012). *Motivation research in writing: theoretical and empirical considerations.* *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28(1), 5-28.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: ilköğretim 8. sınıf.* (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi.* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tok, T. N. (2017). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. İçinde A. Doğanay (Edl.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 176-259). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 176-259.

Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünveren, I. T. (2018). *Dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisi (temel eğitim I. kademe 3. sınıf örneği).* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

## *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vallerand, R.J., Pelletier L. G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational, and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Yaman, H., Süğümlü, Ü. ve Demirtaş, T. (2016). Writing motivation scale: a study on validity and reliability. *International Journal of Language Academy*. 4/1 p. 283/294.

Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73–101.

### **Extented Abstract**

#### **Introduction**

The first step to improve writing skill is to build up urge towards writing. Tis urge indicates the writing motivation. It is the situation that makes students willing to process of creating a text successfully and correctly. Writing motivation is a psychological power to trigger student to write. student who has writing motivation values writing and make effort to write carefully. Motivated students use their writing capacity fully and perceive themselves more successful in writing.

In respect of increasing students writing motivation, the activities applied in process of prewriting preparation are the primary determining factors. Some of the techniques and methods used in Turkish Language Teaching Department can help students to be ready to write. The use of the activities which activate students past learnings, and which expand their horizons in their inner world can motivate students to write.

#### **Method**

Purpose of the study is to determine the effect of applied pre-writing activities on secondary school students' writing motivation and writing success. Because of aiming to compare the basic behaviors of before experiment with the ones of after experiment, pretest posttest control group quasi-experimental model is used in the study. In this context, brainstorming, clustering, concept maps, question-answer, discussion, sample text, problem solving, fishbone, drama, visuals, music listening, videos, newspaper clippings and advertisements, listing, cubing activities are applied to total 5 groups with groups of three students. The study groups consist of ten classes (experiment groups of 5 classes, control groups of 5 classes) of 8th grade students of two schools in Gaziantep Province.

“Scale of Writing Motivation” and “Rubric of Analysing Planning Skills in Writing Expression” developed by the researcher are used to collect data. Scale of writing motivation consists of 7 dimensions as objective, attitude, self-efficacy, self regulation, attribution (finding reason), effort, anxiety and 37 items. Scale validity was ensured with



expert opinion and factor analysis. For scale reliability, reliability analysis was applied and cronbach alpha coefficient was found as ,80. Rubric of analysing planning skills in writing expression consisted of 7 dimensions as title, topic, main idea and supporting details, phrasology and ways of the improving the idea, introduction, body, and conclusion, and Items were ranked as very good (5), good (4), moderate (3), poor (2), very poor (1) in 5 point likert scale.

### **Result and Discussion**

While writing skills of students in experiment group show a significant difference between the pretest and posttest, writing skills of students in control group did not show a significant difference between the pretest and posttest. However, averages of pretest-posttest of both experimental group and control group did not showed a significant difference. This result emerged that pre-writing activities increased students writing success but they were not effective in increasing their writing motivation.

While writing studies applied with prewriting activities significantly increased success in experiment group, it did not increase students' motivation. This can be explained in more than one aspect. First, writing skill and motivation are processes, not outcomes. Duration of the processes is different in writing success and writing motivation. While writing success can be improved in a relatively shorter process, writing motivation requires a longer process. whereas the prewriting activities can motivate students for that day's topic, but the activities do not make students internalise and make them ready to write willingly. Prewriting activities make students ready to writing activity, but this readiness is not long-termed. It was also observed that the effect of prewriting activities on writing motivation is short term.

While "videos, newspaper clippings, concept map" were the techniques and methods which increase students' motivation the most, "discussion, listing, fishbone" did not increase motivation significantly, yet they increased the motivation. As it is recommended that visual based techniques and methods must be used more frequently to increase students' writing success, that teachers need long term activities to increase writing motivation is emphasized.

Prewriting activities should be prepared using not just one method or technique, but more than one complementary method and technique. Besides traditional tools, technological tools such as interactive smartboard, computer, projection should be used effectively in prewriting activities. A pool of materials such as photographs, cartoons, short videos, music pieces, newspaper clippings should be created, classified according to major writing topics that can be used for prewriting activities. Writing activities in Turkish textbooks should include activities to able to use in prewriting. In addition to brief preparation in prewriting, students' competency in key elements of writing requires long term preparation such as word, sentence, paragraph, topic to widen students' horizons and to activate their foreknowledge.

## OKUL REDDİNİN YORDAYICISI OLARAK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYNLERİNDEN ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMAR\*

**Huri MAY**

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
hurimay@msn.com

**Orcid ID:** 0000-0003-2417-9378

**Raşit AVCI**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye  
rasitavci@mu.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0003-4947-3397

**Makale Geliş Tarihi:** 20.09.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 25.10.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** May, H. & Avcı, R. (2021). Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 202-221.

### Öz

*Bu araştırmada, lise öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar yaşantılarının okul reddini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Afyonkarahisar ili Dinar ilçesinde üç farklı liseden 324 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği ve Ergenler için Algılanan Psikolojik İstismar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin okul reddi puanlarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Okul reddi*

---

\* - Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

- "Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek etik ihlallerde "Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Ayrıca makalenin verilerinin toplanması için Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alınmakla birlikte tez verilerinin 2020 yılı öncesinde toplanması nedeniyle üniversite insan araştırmaları etik kurul izni alınmamıştır.

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları  
Duygusal İstismar*

*ölçeğinden elde edilen puanlar ile ebeveynlerden algılanan duygusal istismar ölçeğinden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, hem anneden hem de babadan algılanan duygusal istismarın öğrencilerin okul reddi puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ve okul reddi puanlarına ilişkin varyansın %15'ini açıkladığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Okul reddi, duygusal istismar, lise öğrencileri.*

**EMOTIONAL ABUSE PERCEIVED BY HIGH SCHOOL STUDENTS FROM  
THEIR PARENTS AS A PREDICTOR OF SCHOOL REFUSAL**

**Abstract**

*In this study, the predictive role of emotional abuse experienced by high school students on school refusal was investigated. In addition, whether school refusal scores vary by gender and grade was examined. The study group consisted of 324 students from three different high schools in Dinar district of Afyonkarahisar. In the study, School Refusal Assessment Scale and Perceived Psychological Abuse Scale for Adolescents were used as data collection tools. According to the findings of the study, it was determined that students' school refusal scores did not vary by their grade and gender. It was determined that there was a significant positive relationship between the scores of the school refusal scale and the scores of the perceived emotional abuse from the parents scale. According to the results of regression analysis, it was found that perceived emotional abuse from both mother and father significantly predicted school refusal scores and explained 15% of the variance in school refusal scores. Findings were discussed in the light of literature.*

**Key Words:** *School refusal, emotional abuse, high school students.*

**Giriş**

Eğitim geliştirmekte olan dünyada yaşamın önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de 2012 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Böylece bireyler yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmeye başlamıştır. İnsanlar eğitim hayatı boyunca birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemlerin başında öğrencilerin okula devamlılığı ile ilgili sıkıntılar göze çarpmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) yaptığı çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında orta öğretime devam eden öğrencilerin yirmi gün ve üzeri devamsızlık oranının %29,95 olduğunu ve bu oranın İmam Hatip (%30.96) ve Meslek liselerinde (%39.81) biraz daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Aynı raporda 2016 yılı için belirtilen devamsızlık oranları ise, genel ortaöğretim için %28.7, mesleki ve teknik ortaöğretim için %39.9, Anadolu İmam Hatip liseleri için de %39.0 olduğu tespit edilmiştir. Bu rapordan elde edilen rakamlar okula devamsızlığın bir problem olduğunu göz önüne sermektedir.

Bu problemin üstesinden gelmek amacıyla MEB son sınıfta okuyan ve devamsızlık yapan öğrencileri okul terk davranışlarını ortadan kaldırarak okula devam etmelerini sağlamak amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde af çıkarmıştır (MEB, tüm illere bu yazıyı gönderdi: "Devamsızlık" affı, 2019). Benzer şekilde MEB (2018), 2017 idare ve faaliyet raporunda öneri ve tedbirler başlığı altında "Okul tür ve kademelerinde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan erken ayrılma nedenlerinin tespiti için araştırmalar yapılması ve araştırma sonuçları doğrultusunda gerekli tedbirlerin alınması" gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu da güncel bir sorun olan okul terkini önlemeye yönelik MEB'in kararlar aldığı, bu durumda olan öğrencilerin örgün eğitim hayatlarına devam ederek eğitim hayatında kalmalarına yönelik bir politika sergilediği görülmektedir. Bu kapsamda gerek yukarıda belirtilen rakamlardan gerekse MEB'in yayınlamış olduğu genelgelerden anlaşılacağı gibi okul reddinin güncel bir sorun olduğu, okul reddini anlamaya yönelik çalışmaların önemli olduğu ve yapılacak bu çalışmaların bu konuda yapılacak önleyici ve müdahale edici çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Okul reddi kavramı ise ayrılık kaygısı, genel kaygı (yaygın anksiyete) veya sosyal kaygıdan ortaya çıkan endişe kaynaklı devamsızlık olarak tanımlanmıştır (Kearney, 2007). Bir başka tanıma göre ise okul reddi; öğrencinin okula gitmeyi ya da okulda kalmayı bazı sebeplerle reddetmesi durumu olarak tanımlanmıştır (Kearney ve Silverman, 1993). Kearney (2003) okul reddini sabahları okula gelirken zorluk çıkarma, tekrarlayan şekilde okula geç kalma, düzenli devamsızlık ve derslerden kaçma, ders yılının belirli dönemlerinde okula devamsızlık ve okula uzun süre devam etmemek şeklindeki eylemleri içerdiğini belirtmektedir. Bu eylemler okul reddinin farklı aşamalarını göstermektedir. Tanımlarda belirtildiği gibi okul reddi, okula gitmeyi reddetme ve daha sonraki süreçte öğrencinin eğitim-öğretim hayatını sonlandırması ile karşımıza gelebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda okul reddinin nedenleri şu şekilde ifade edilmişlerdir: Öğrenci ebeveynin dikkatini çekmek için, okul dışı etkinlikleri okuldan daha cazip bulduğu için, okul kaynaklı uyaranların negatif duygular üzerine artırıcı etkisinden kaçmak için (depresyon, kaygı gibi) ya da okulda arkadaş edinmede veya sınıfta başkalarıyla konuşmada zorluk çektiği zamanlarda okulu reddedebilir (Kayacı, Kaynak ve Kan, 2016).

Aslında okul reddi pek çok nedenden kaynaklanabileceği gibi, yukarıda belirtilen devamsızlık türlerini içererek aynı zamanda ayrılık kaygısı, sosyal kaygı, sosyal fobi ve davranış bozukluğu gibi pek çok kavramı kapsayan çatı bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Kearney, 2003). Kearney (2008) okul reddinin kaygı temelli olarak devamsızlık yapma anlamına geldiğini ve bunun da ayrılma kaygısı, genel kaygı (yaygın anksiyete) ve sosyal kaygıya karşılık gelebildiğini belirtmektedir. Okul reddi gelişim riski olan gençlerde okula gidecekleri zaman karın ağrısı, kusma ishal baş ağrısı, baş dönmesi, sık idrara çıkma, yürüme güçlüğü, sırt ağrısı, boğaz ağrısı, yüz renginin solması, terleme gibi kaygıya bağlı fizyolojik

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları  
Duygusal İstismar*

belirtiler görülebilir. Okul reddi ile ilgili kaygı yaşayan çocukların ortak bilişsel özelliklerine bakıldığında; genellikle okula gitme konusunda gerçek dışı korkularının olduğu söylenebilir. Ayrıca çocuklar okulda yaşadıkları kaygı durumlarını abartabilir ve bu konuda baş etme yeteneklerini küçümseyebilir (Heyne, King, Tonge ve Cooper, 2001).

Okul reddinin ortaya çıkmasıyla çocuğun kendisi ile ilgili risk faktörleri, akran gruplarıyla ilgili risk faktörleri, okul ortamından kaynaklanan risk faktörleri, toplumdaki kaynaklanan risk faktörleri ve ebeveyn ve aile faktörlerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Kearney ve Albano'ya (2018) göre, ebeveyn faktörleri, yetersiz ebeveynlik becerilerine sahip olma, öğrencinin okul performansı ve akademik başarısıyla ilgili düşük beklentiye sahip olma, ailede ebeveynlerin çocuğa kötü davranması, ebeveynlerin psikopatolojisi, okul idarecileri düşük düzeyde iletişim, ebeveynlerin ya da akrabaların daha önce okulu bırakma davranışı göstermesi, ebeveynlerin çocukların eğitimine düşük düzeyde dahil olması ve süpervize etmesi gibi faktörler yer almaktadır. Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise, ailede şiddete maruz kalmalarının, aile içinde kötü davranılmasının, aile içinde geçimsizlik yaşanmasının, ailenin parçalanmasının ve ailenin düşük eğitim seviyesine sahip olmasının lise öğrencilerinin okula devamsızlık yapmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Pehlivan, 2006). Bu çerçevede aile, yukarıdaki pek çok kavramı içinde barındırabilen ebeveynlerin uygulamış olduğu duygusal istismar ile okul reddi davranışları arasındaki ilişkinin Türk kültüründe anlaşılması ve ortaya çıkarılması literatüre katkı sağlayabilir. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin gerek alanda çalışan uygulamacılara gerekse bu konuları üzerine araştırmalar yapan araştırmacılara ışık tutacağı değerlendirilebilir.

Okul reddi ile ilişkili olduğunu düşünülen duygusal istismar kavramına bakmak gerekirse; duygusal istismar, çocuğun arzularının sürekli ötelenmesi, sosyal ilişkilerinden mahrum bırakılması, çocuktan yaşına uygun olmayan taleplerde bulunulması ve yalnız bırakılabileceği konusunda ebeveynleri tarafından sürekli tehdit edilmesi olarak tanımlanmıştır (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Başka bir ifadeyle duygusal istismar; çocuğun ebeveyni ya da çevresinde bulunan diğer yetişkinler tarafından çocuğa saldırganca davranılması, çocuğun eleştirilmesi, aşağılanması ve çocuğun sevgi ihtiyacının karşılanmaması olarak tanımlanmaktadır (Erkman, 1991).

İstismarın pek çok türü olmasına karşın, günümüzde en yaygın türlerinden biri duygusal istismardır. Duygusal istismar çocukların hayatında sıklıkla karşılaşılan ve onlara en yıkıcı zararı veren istismar türlerinden biridir (Wright, 2007). Thompson ve Kaplan (1996) özellikle erken yıllarda duygusal istismara maruz kalmanın, çocuklarda davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozukluklar görülmesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu çocuklarda ortaya çıkan içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının yanı sıra, sosyal ilişkilerde sıkıntılar, intihar girişimi ve öz saygıda düşme gibi pek çok sorun ile karşılaşıldığı gözlenmiştir (Mullen, Martin ve Anderson, 1996). Ayrıca bu çocuklarda aileden uzaklaşma, stresli olma, kendini

değersiz hissetme, uyumsuz ve saldırgan davranışlar sergileme ve bağımlı kişilik geliştirme gibi sorunların ortaya çıktığı görülmüştür (Tıraşçı ve Gönen, 2007). Yine bu çocuklarda, bilişsel kapasiteleri yeterli olmasına karşın, *öğrenme güçlüğü* ya da *dikkat dağınıklığı* gibi sorunların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Paavilainen ve Tarkka, 2003). Okul reddi ve duygusal istismarın sonuçlarına baktığımızda, her iki kavramın etkilerinin birbiriyle bağlantılı olduğu görülmekte ve bireyin gelişimine büyük zararlar vereceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan okul korkusu yaşayan ve yaşamayan çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmada, gerek annelerin gerek ise babaların kontrol grubunda yer alan anne babalara göre daha fazla psikopatoloji görüldüğü ve okul korkusu olan çocukların tümünün ebeveynlerinde bunaltı bozukluğu olduğu saptanmıştır (Özcan, Kılıç ve Aysev, 2006). Bu araştırmadan yola çıkarak; evde ruhsal bozuklukları olan ebeveynlerle büyüyen gençlerin, okulu reddetme oranlarının sağlıklı ebeveynlerle büyüyen gençlere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ruhsal sorunları olan ebeveynlerin çocuklarını ruhsal sorunları olmayan ebeveynlere göre daha çok duygusal istismara maruz bırakabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda da okul reddi ve duygusal istismar kavramının pozitif yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ebeveyni tarafından hor görülen, sevgiye muhtaç ve sürekli aşağılanan çocuğun, yer yer veya sürekli okuldan uzaklaşabileceği ifade edilmektedir. Çünkü duygusal istismara maruz kalmış çocuk arkadaşlık ilişkileri kurmada zorluk yaşayabilir. Bu çocuklar diğer çocuklara göre daha çok *zorba davranışa* ya da *akran baskısına* maruz kalabilirler. Öğrenci için yaşanan bu olumsuz durumların sıklığı arttığında öğrencinin okulu bırakabileceği savunulmaktadır (Özgül, 2015).

Sonuç olarak öğrencilerin okul retlerinin anlaşılmasına ve önlenmesine yönelik rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının genişletilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda veli-sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı işbirliğinde, öğrencinin okulu reddetmesinin önlenmesine ve böylelikle öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamını sürdürmesine yönelik yeni bilgiler ortaya çıkarması da beklenmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında kalması, toplumsallaşma sürecini kolaylaştırarak, daha az uyum problemleri yaşamalarını sağlayabilir. Tüm bu bilgilerden hareketle bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Araştırma Soruları:

- 1- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğrencilerin ebeveynlerden algıladıkları duygusal istismar okul reddi puanlarını yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada duygusal istismar ve okul reddi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasında değişim varlığını belirlemek veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma grubu olarak Afyonkarahisar ili Dinar ilçesinde yer alan üç liseden rastgele öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 18 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 16'dır. Araştırma kapsamında 324 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak aykırı uç değerler analizi ile veri silme işlemi yapılmıştır ve kalan örneklem sayısı 297 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların öğrencilerin %40,1'i erkek, %59,9'u kız öğrencidir. Öğrencilerin sınıfları incelendiğinde ise, %12,4'ünün dokuzuncu sınıf, %27'sinin onuncu sınıf, %22,5'inin on birinci sınıf, %24,9'unun on ikinci sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### *Kişisel Bilgiler Formu*

Araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyetini, sınıf düzeylerini, yaşlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

#### *Ergenler için Algılanan Psikolojik İstismar Ölçeği:*

Ergenler için Algılanan Psikolojik İstismar Ölçeğinin farklı çalışmalarda geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir (Alantar, 1989; Çeşmeci, 1995; Kılınc, 1999; Vardar, 1994). Erkman ve Görkem (2012) tarafından ilk kısa form çalışması yapılan ölçeğin, ikinci kısa form çalışması Arslan ve Kabasakal (2014) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Arslan ve Kabasakal (2014) tarafından yapılan kısa form kullanılmıştır. Dörtlü Likert tipinde derecelendirilen ölçek, 32 maddeden oluşmakta ve ölçekten alınan yüksek puan, algılanan psikolojik istismarın fazla olduğunu göstermektedir. Ölçekte aynı maddeler hem anneler hem de babalar için uygulanmaktadır. Ölçeğin uygulandığı yaş aralığı 15-19'dur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı anne formu için .88; baba formu için de .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen Cronbach alfa değeri anne formu için .71, baba formu için ise .65 olduğu bulunmuştur.

#### *Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği:*

Kearney ve Silverman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Kearney tarafından (2002) gözden geçirilmiş olan "Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formunun (ORDÖ)" Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kayacı, Kaynak ve Kan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin dört boyutu mevcuttur (Kearney ve Silverman, 1993). Yedili Likert tipinde derecelendirilen ölçek, dört boyutludur ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanabilmektedir. Hiçbir zaman (0) ile her zaman (6) arasında derecelendirilen ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır (Kearney, 2002).

Ayrıca ölçekte ters madde kullanılmamıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, tüm ölçek için .85'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin okul reddinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa kat sayısı ise .82'dir.

#### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada verilerin toplanması için öncelikle ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin (Sayı: 86649407-605.01-E.5091583) alındıktan sonra, bu okullarda öğrenim gören öğrencilere Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği ve Ergenler için Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği birinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın birinci sorusunu test etmek için bağımsız gruplar için t testi analizi, ikinci sorusunu test etmek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde okul reddi ve algılanan psikolojik istismar puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca algılanan psikolojik istismar puanlarının okul reddi puanlarını yordayıp yordamadığı da standart çoklu regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir.

#### **Bulgular**

**Araştırma Sorusu 1:** Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, okul reddi puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı, Bağımsız Gruplar için t testi analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Okul Reddi Ölçeği Puanlarına ilişkin t-Testi Sonucu

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Okul reddi	Kız	178	53.19	22.20	1.359	281.973	.175
	Erkek	119	56.41	18.35			

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre, okul reddi ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur (t= 1.359; p>.05).

**Araştırma Sorusu 2:** Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul reddi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de gösterilmiştir.



**Tablo 2:** Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Reddi Ölçeğinden Aldıkları Puanların n,  $\bar{x}$ , Ss Değerleri

Değişken	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Okul reddi	9. Sınıf	49	59.29	19.55
	10. Sınıf	90	53.33	21.04
	11. Sınıf	75	54.37	19.13
	12. Sınıf	83	52.98	22.48

Tablo 2’de görüldüğü gibi 9. sınıf ( $\bar{x}= 59.29$ ) öğrencilerinin okul reddi ölçeğinden aldıkları puanların 10. ( $\bar{x}= 53.33$ ), 11. ( $\bar{x}= 54.37$ ) ve 12. ( $\bar{x}= 52.98$ ) sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre okul reddi puanları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine göre Okul Reddi puanlarına ilişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	1441.216	3	480.405		
Hata	126265.792	293	430.941	1.115	.343
Toplam	127707.008	296			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul reddi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir (F= 1.115; p>.05).

**Araştırma Sorusu 3:** Öğrencilerin ebeveynlerden algıladıkları duygusal istismar okul reddi puanlarını yordamakta mıdır?

Araştırmada regresyon analizine geçilmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Ebeveynlerden Algılanan Duygusal İstismar ve Okul Reddi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin  $\bar{x}$ , ss, Çarpıklık, Basıklık ve Korelasyon Değerleri

Ölçekler	1	2	3
<b>1- Okul Reddi Ölçeği</b>	1		
<b>2- Babadan Algılanan Psikolojik İstismar</b>	0.33**	1	
<b>3- Anneden Algılanan Psikolojik İstismar</b>	0.35**	0.53**	1
$\bar{x}$	54.48	55.65	61.33
SS	20.77	12.75	10.05
Çarpıklık	.153	.501	.536
Basıklık	-.142	-.446	-.012

\* $p < 0.01$ ;  $N = 297$

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin okul reddi puanları ile babadan algılanan psikolojik istismar puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .33$ ;  $p < .01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul reddi puanları ile anneden algılanan psikolojik istismar puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak babadan algılanan psikolojik istismar ile anneden algılanan istismar arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .53$ ;  $p < .01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında, ilişki değerlerin orta düzeyde olduğu görülmekte bu da değişkenler arasında çoklu bağıntı (multicollinearity) sorunu olmadığını göstermektedir. Ayrıca çoklu bağıntı sorunu olup olmadığını değerlendirmek için tolerans değerine ve varyans büyüme faktörü (VIF) incelenmiş, tolerans değerinin 0.2'den büyük (.721) VIF değerinin ise 10'dan küçük (1.386) olduğu belirlenmiştir. Değişkenlere ait basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde, hem çarpıklık katsayılarının hem de basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler değişkenlerin normal dağılım sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir.

Algılanan psikolojik istismar ölçeği anne formu ve baba formu puanlarının okul reddi değerlendirme ölçeği çocuk formu puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek için standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Öğrencilerin Okul Retlerinin Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	$\beta$	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
<b>Sabit</b>	6.026	7.078		0,851	.395		

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar*

<b>Anneden Algılanan Psikolojik İstismar</b>	.495	.131	.240	3.780	.000	.169	.180
<b>Babadan Algılanan Psikolojik İstismar</b>	.325	.103	.199	3.144	.002	.204	.204

$$R=.384; R^2=.148; F_{(2-294)} = 25.457, p = .000$$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, regresyon modelinin anlamlı olduğu ve anne ve babadan algılanan duygusal istismarın öğrencilerin okul reddi puanlarının varyansının %15’ini açıkladığı bulunmuştur. Hem anneden algılanan duygusal istismarın ( $\beta = .24$ ) hem de babadan algılanan duygusal istismarın ( $\beta = .20$ ) öğrencilerin okul reddi puanlarını olumlu yönde yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babadan algıladıkları duygusal istismar arttıkça okul retlerinin arttığı saptanmıştır.

#### **Tartışma ve Yorum**

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin okul reddi puanlarının, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, literatürden elde edilen çalışmalar ile tutarlık göstermektedir (Kearney, 2001, 2008; Kearney ve Albano 2004; Kearney ve Sims, 1997; Özgü, 2015; Tekin, Erden, Şirin, Ayva ve Büyüköksüz, 2018; González, Inglés, Kearney, Vicent, Sanmartín, García-Fernández, 2016). Bu doğrultuda Maric, Heyne, Hous, Widenfelt ve Westenberg (2012) tarafından 11-17 yaş aralığında 231 ergen üzerinde yapılan başka bir çalışmada da okul reddinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bildirmişlerdir. Tekin ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada okul reddinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde bir başka çalışmada da okul reddinin ortaokul öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bildirilmiştir (Özgü, 2015). Bununla birlikte literatürde az sayıda da olsa, cinsiyetler arasında okul reddi puanlarının farklılaştığını bulan çalışmalarda mevcuttur (Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı 2009). Bahalı ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada okul reddi puanlarına bakıldığında erkeklerin kızlara göre daha yaygın olarak okulu reddettikleri görülmüştür. Bu kapsamda Bahalı ve diğerleri (2009) araştırmalarıyla bu çalışmadan elde edilen bulgular çelişmektedir. Ancak bu çalışmadan da görüldüğü gibi lise öğrencileri arasında okula devamsızlık yapma, gitmek istememe ve okulu terk etme davranışlarının cinsiyetler açısından farklılaşmadığı görülmektedir.

Bahalı ve diğerleri (2009) tarafından okul reddi olan ilkokul çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, bu araştırma bulgularının aksine erkek çocukların okulu daha fazla reddettiği saptanmıştır. Türkiye’de ailelerin erkek çocuklarının eğitimine verdikleri önemin daha fazla olması gibi sosyokültürel etmenlerle açıklanabilir. Ayrıca erkek öğrencilerin genellikle akademik başarılarının düşük olması ile ilgili olabilir.

Araştırma bulgularının farklılık göstermesinin sebebi, araştırmaların yapıldığı grupların yaş ortalamaları olabilir. Bahalı ve diğerlerinin (2009) çalışması, kliniğe başvuran 5-17 yaş aralığındaki çocuk ve ergenler üzerinde yapılmasına karşın bu çalışmanın yalnızca lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesi iki araştırmanın çalışma gruplarını kısmen farklılaştırdığı söylenebilir.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul reddi puanlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul reddi ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatür incelediğinde bu çalışmadan elde edilen bulgunun, Aslan (2018) ve Gümüştaş ve diğerlerinin (2014) ve Gonzálvez, Inglés, Kearney, Vicent, Sanmartín, García-Fernández, (2016) çalışmalarından elde edilen bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Özgü (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, sınıf düzeylerine göre, öğrencilerin okul reddi puanlarının farklılaşmadığını bulmuştur. Bu kapsamda elde edilen sonuç okul reddinin her hangi bir sınıf düzeyine bağlı olarak görülmediği ve her sınıf düzeyindeki öğrencide görülebileceği ifade edilebilir.

Bununla birlikte Şimşek (2011) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise, öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta ve en fazla üçüncü sınıflarda görülmektedir. Bu sonuçlar lise üçüncü sınıfların okulu bırakma eğilimi bakımından kritik bir dönem olduğunu göstermekte; Kayıkçı ve Sayın'ın (2010) lise öğrencilerinde sınıf düzeyinin yükselmesi ile okula ilişkin memnuniyetin azalması araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Diğer taraftan okul terki konusunda yapılan bir çalışmada da dokuzuncu sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha fazla okul terki davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Yorğun, 2014). National Center for Education Statistics (2006) verilerine göre okul reddi sınıf değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Arendt, Hougaard ve Thastum (2014) ve Görmez ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışma verilerine göre ise okul reddi ve ayrılma anksiyetesi kavramı arasındaki ilişki yaşa göre anlamlı farklar içermektedir. Çocuktaki okul reddine bağlı ayrılık kaygısı ilerleyen yaşlarda azalmaktadır. Ayrıca Arendt ve diğerleri (2014) ve Orgilés, Méndez, Espada, Carballo ve Piqueras (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada yaş ilerledikçe okul reddine bağlı sosyal kaygı bozukluğunun arttığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak okul reddinin ayrılık kaygısı, genel kaygı ve sosyal kaygıdan ortaya çıkan endişe kaynaklı devamsızlık olarak düşünüldüğünde, bu kaygının devam etmesi ile farklı sınıflarda görülebileceği düşünülebilir. Yukarıda belirtilen öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ya da devamsızlık yapma gibi kavramlar ekonomik nedenler gibi pek çok faktöre bağlı olarak gerçekleşebilir. Ancak dikkate alınması gereken şey ise, literatürde öğrencilerin okul retlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmaların sonuçlarının çelişkili olduğudur. Öğrencilerin okul retlerinin kültürel farklılıklara, sosyo-ekonomik düzey farklılıkları gibi bir takım değişkenlere bağlı olarak gerçekleşebileceği düşünülebilir. Öğrencilerin okul reddi davranışlarının sınıf düzeylerine göre daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırma yapmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları  
Duygusal İstismar*

Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin anne ve babadan algıladıkları duygusal istismarın öğrencilerin okul reddi puanlarını yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç literatürde Özdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ergenlerin Riskli Davranışlar Ölçeği'nin alt boyutu olan okul terki ile çocukluk dönemi duygusal istismar yaşantıları arasındaki düşük düzeyde olumlu yönde ilişki olduğunu bulduğu çalışma ile tutarlık göstermektedir. Öğrencilerin okula gitmemeleri ve okulu bırakmalarını içeren bir kavram olan okul terki, okul reddinin alt boyutlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile ilgili literatürde anne babadan algılanan duygusal istismarın benlik saygısı (Arslan, 2015), depresyon ve kaygı (Spertus, Yehuda ve Wong 2003), psikolojik sağlamlık (Arslan, 2016), düşük problem çözme becerisi (Arı ve Seçer, 2003), akademik başarısızlık (Hart, Brassard ve Karlson, 1996), kendini kabul etmede zorlanma (İşmen, 1993), zayıf arkadaş ilişkileri (Ammerman ve Hersen, 1990) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bir çalışmada ise, ergenlerin duygusal istismar yaşantılarının kural dışı davranışları yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bulut-Ateş ve Çeçen-Eroğul, 2017). Elde edilen sonuçlar genel olarak literatürdeki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu çerçevede Taşdelen (1995) yaptığı bir çalışmada ise, lise öğrencilerinin duygusal istismarı ile gençlerin öz kavramları, sürekli kaygı düzeyleri, duygusal ve davranışsal sorunları ve akademik başarısı ile anlamlı ilişkiler halinde olduğunu belirtmiştir. Aslan (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise duygusal istismar yaşantısı olan bireylerin birçok duygusal ve davranışsal sorunları yaşadıklarını gözlenmiştir. Aynı şekilde duygusal istismara maruz kalma ile bireylerin daha fazla problem davranışlara yönelmeleri arasında ilişki olduğu görülmektedir (Iwaniec, Larkin ve McSherry, 2007). Duygusal istismara maruz kalan çocuklarda psikolojik uyumsuzluk, depresyon, düşük özgüven, sosyal açıdan olumsuz davranış, saldırganlık, güvenme ve başarısızlık gibi çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Brassard, Hart ve Hardy, 1993).

Aile bir yandan çocuklara gelişim sürecinde güvenli bir ortam sağlaması gerekirken diğer taraftan da duygusal istismar gibi yaşantılar için risk oluşturan bir organizasyondur. Ailede çocukların bakımından sorumlu olan annelerin, çocuk yetiştirme sürecinde karşılaştıkları sorunları çözme konusunda yetersizlik yaşamalarından dolayı istismar uyguladıkları görülmektedir (Güler, Uzun, Bozta ve Aydoğan, 2002). Evde annesi ya da babası tarafından duygusal olarak istismar edilen yok sayılan ergen, ebeveynin dikkati çekmek için bazen ailesinde bulamadığı sevgiyi arkadaş çevresinde bulduğu için arkadaş kurbanı olabilir ve okulu bırakabilir. Bu kapsamda Özdemir (2018) lise öğrencilerinin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile ergenlerin riskli davranışlarındaki ilişkide sapkın akranların aracılık rolü olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla evde ebeveynleri tarafından istismar yaşantısı geçiren ergenlerin sapkın akran gruplarıyla daha güçlü ilişkiler kurdukları ve böylelikle okul terkinin de içinde yer aldığı riskli davranışlar gösterebilir. Bazen de akademik olarak evde yeterince desteklenmeyen çocuk, okulda başarısız olabilir ve okulu terk edebilir. Çocuğun ailesiyle kurduğu iletişim yolu çoğu zaman sağlıklı olmayabilir ve ailesinden zaman zaman uzaklaşmasıyla sonuçlanabilir. Sağlıklı iletişim kurmayı bilmeyen genç

arkadaşlarıyla da iletişim kuramayabilir. Bozdemir ve Gündüz (2016) çocukluk çağı örselenme yaşantılarından biri olan duygusal istismarın, üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Duygusal zekanın karşıdaki bireylerle ilişkiler kurabilmede en önemli değişkenlerden biri olduğu değerlendirildiğinde, bu öğrencilerin hem sapkın akran gruplarına dahil olabileceği hem de bazen okulda yalnız kalarak zayıf arkadaş ilişkileri nedeniyle okuldan uzaklaşabileceği ve okulu reddedebileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada hem anneden hem de babadan algılanan duygusal istismarın, lise öğrencilerinin okul reddi eğilimlerini açıklamasına karşın, anneden algılanan duygusal istismarın okul reddini yordama beta katsayısının babadan algılanan duygusal istismarın okul reddini yordama beta katsayısına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlarla dolaylı olarak tutarlık göstermektedir. Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde, lise öğrencilerinin anneden algıladıkları duygusal istismarın davranış problemlerini yordadığını ancak babadan algıladıkları duygusal istismarın ise yordamadığını bildirmişlerdir. Bu çalışmada da her iki ebeveyninden algılanan duygusal istismar okul reddini açıklamasına rağmen, anneden algılanan duygusal istismara göre babadan algılanan duygusal istismar daha az açıklamaktadır.

Annelerin çocuk bakımıyla ilgili sorumluluk almaları, evdeki diğer sorumluluklarla da birleşince duygusal olarak tükenmeleri ve bu tükenmişliklerini çocuklara öfke patlamaları gibi davranışlar sergileyerek duygusal istismara dönüşebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemi annelerin yoğun zaman geçirdikleri ve ilgilendikleri çocuklarıyla etkileşimlerinde yapısal değişimlere gereksinim ortaya çıkarmaktadır. Örneğin bir anne 10-15 yaş aralığındaki bir ergene 6-10 yaş aralığındaki bir çocuğa davrandığı gibi davranmamaktadır. Dolayısıyla annelerin bu değişime ayak uyduramaması, ergenlerin kimlik kazanımı sürecinde anne ile güç mücadelesine girmeleri ve bunun doğal sonucu olarak ebeveyn becerilerinde yetersizlik yaşamaları anneden algılanan duygusal istismarı arttırarak okul reddi gibi davranışları da beraberinde getirebilir. Bu kapsamda babaların çocuk yetiştirme ile ilgili daha az sorumluluk aldıkları düşünüldüğünde, babalar bu çatışmalar ile daha az karşılaşmakta aile içinde ebeveyn-ergen çatışmasında annenin daha fazla rol oynadığı ve algılanan duygusal istismarın da daha fazla etkilediği düşünülebilir.

Sonuç olarak bu araştırmadan öncelikle lise öğrencilerinin okul retlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İkinci olarak öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul retlerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Son olarak da anne ve babadan algılanan duygusal istismarın öğrencilerin okul retlerini yordadığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin evde duygusal olarak istismara maruz kalmaları arttıkça okul reddi gelişim riskleri de artmakta, öğrenciler okula karşı olumsuz tutum geliştirmektedir.

Tüm bu bilgilerden hareket ile bu araştırma sonucunda, aşağıdaki öneriler yapılabilir. Öncelikle bu çalışma Afyonkarahisar'ın Dinar ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı illerde, farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları  
Duygusal İstismar*

gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada okul reddi ile ebeveynlerden algılanan duygusal istismar değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda öğrencilerin okul retlerinin bireysel (kişilik özellikleri vs.) ve çevresel (öğretmenler, akran zorbalığı, mahalle vs.) kaynaklarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğretmenin koruyucu rolünün tersine istismar edici rolünün de olabileceği düşünüldüğünde, öğretmen tarafından uygulanan duygusal istismar ile okul reddi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılabilir. Uygulama açısından ise, okul reddi gösteren öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşmelerde, öğrencilerin evde duygusal istismara maruz kalıp kalmadıklarına yönelik sorular hazırlanarak bu konuda bilgi edinilebilir. Ayrıca etkili ebeveyn çocuk iletişimini gerçekleştirmek için koruyucu ve önleyici tarzda grup psikoeğitim çalışmaları hazırlanarak uygulanabilir.

#### **Kaynakça**

Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451–456

Arendt, K., Hougaard, E., & Thastum, M. (2014). Psychometric properties of the child and parent versions of Spence Children's Anxiety Scale in a Danish community and clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(8), 947-956. doi:10.1016/j.janxdis.2014.09.02

Altanar, M. (1989). *Psychological maltreatment: An attempt of its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*, (Unpublished Thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Ammerman, R. T., & Hersen, M. (1990). *Research in Child Abuse and Neglect: Current Status and An Agenda for The Future*. Newyork and London: Children At Risk. Plenum Press

Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 47-58.

Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*, 52, 200-209.

Aslan, M. (2018). 8-14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.

Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2014). Ergenler için Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar Ölçeği kısa formu-II: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 491-510.

Bahalı, K., Tahiroğlu, A., ve Avcı A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri, *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 310-317.

Bozdemir, F. ve Gündüz, B. (2016). Bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının duygusal zekâ ile ilişkileri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1797-1814. doi:10.14687ijhs.v13i.3700

Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B., (1993). The psychological maltreatment rating scales. *Child Abuse and Neglect*, 17(6), 715-729. doi: 10.1016/S0145-2134(08)80003-8

Bulut Ateş, F ve Çeçen-Eroğlu, A. (2017). Ergenlerde görülen kuraldışı davranışların yordanmasında anne-baba evlilik çatışması ve çocukluk örselenme yaşantılarının rolü . *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (3), 171-183.

Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemAkademi

Çeşmeci, M. (1995). Further reliability and validity study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents. (Unpublished master's thesis), Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Erkman, F. (1991, Haziran). Çocukların duygusal ezimi. Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması Kongresinde sunulmuştur, Ankara

Erkman, F. ve Görkem, E. (2012). A Perceived Emotional Abuse Inventory: Development of the short form (POPMIFA –Short form), Paper presented Child Abuse and Neglect Prevention Conference in İstanbul

González, C., Inglés, C.J., Kearney, C.A., Vicent, M., Sanmartín, R., García-Fernández, J.M. (2016) School Refusal Assessment Scale-Revised: Factorial invariance and latent means differences across gender and age in Spanish children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-101. doi: 0.3389/fpsyg.2016.02011

Görmez, V., Kılınçaslan, A., Cahid O.A., Ebesutani, C., Kaya, İ., Ceri, V., Nasiroglu, S., Mekiya, F. & Chorpita, B. (2017). Psychometric properties of the Turkish version of the Revised Child Anxiety and Depression Scale – Child Version in a clinical sample, *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(1), 84-92, doi:10.1080/24750573.2017.1297494

Güler, N., Uzun, S., Bozta, Z. ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.

Gümüştaş, F., Yulaf, Y., ve Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi, *Marmara Medical Journal*, 27, 27-31. doi: 10.5472/MMJ.2013.03119.1.

Hart, S. N., Brassard, M. R., & Karlson, H. C. (1996). Psychological maltreatment. In J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny, & T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 72-89). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.



*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar*

Heyne, D., King, N.J., Tonge, B.J., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatr Drugs*, 3, 719-732. doi: 10.2165/00128072-200103100-00002

Iwaniec, D., Larkin, E., & McSherry, D. (2007). Emotionally harmful parenting. *Child Care in Practice*, 13(3), 203–220.

İşmen, E. (1993). Duygusal istismarın liseli ergenlerin kendini kabul seviyelerine etkisi, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kayacı, Ü., Kaynak, S. ve Kan, A. (2016). Okul reddi değerlendirme ölçeği çocuk formunun Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6, 91-100.

Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010), Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 207-223.

Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The school assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85–96.

Kearney C. A., & Sims K. E. (1997). A clinical perspective on school refusal in youngsters. *Psychotherapy in Practice*, 3(1), 5-19.

Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kearney, C. A. (2002). Case study of the assessment and treatment of a youth with multifunction school refusal behavior. *Clinical Case Studies*, 1(1), 67-80.

Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.

Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.

Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2018). *When children refuse school: Therapist guide*. New York: Oxford University Press.

Kılınc, H. (1999). *The partial norm study of the Perception of Psychological Maltreatment Inventory for adolescents*, (Unpublished Thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and uninvolved families. *Child Development*, 62, 1049–1065.

Maric, M., Heyne, D., De Heus, P., Van Widenfelt, B., & Westenberg, P. (2012). The Role of Cognition in School Refusal: An Investigation of Automatic Thoughts and

Cognitive Errors. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(3), 255-269. doi:10.1017/S1352465811000427

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretimde devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2017 idare ve faaliyet raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB, tüm illere bu yazıyı gönderdi: "Devamsızlık" affı. (2019, Mayıs). Hürriyet Gazetesi Haber Bülteni Erişim adresi <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/meb-tum-illere-bu-yaziyi-gonderdi-devamsizlik-affi-41244462>

Mullen, P. E., Martin, J.L., ve Anderson, J.C. (1996). The longterm impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, 20, 7-21. doi: 10.1016/0145-2134(95)00112-3

National Center for Education Statistics (NCES) (2006). *The condition of education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Anxiety disorder symptoms in children and adolescents: Differences by age and gender in a community sample. *Revista de Psiquiatria y Salud Mental*, 5, 115-120. doi: 10.1016/j.rpsm.2012.01.005

Özcan, Ö., Kılıç B. G., Aysev, A. (2006). Okul korkusu yakınması olan çocukların ana babalarında ruhsal bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 173-180.

Özdemir, S. (2016). *Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Özdemir, S. (2018). Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 223-239. doi: 10.15390/EB.2018.7509

Özgü, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık-mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Paavilainen, E., & Tarkka, M.T. (2003). Definition and identification of child abuse by finnish public health nurses. *Public Health Nursing*, 20, 49-55

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spertus, I. L., Yehuda, R., & Wong, C.M. (2003). Childhood emotional abuse and neglect as predictors of psychological and physical symptoms in women presenting to a primary care practice. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1247-1258. doi: 10.1016/j.chiabu.2003.05.001

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar*

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.

Şimşek, S., ve Cenkseven-Önder, F. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3) 1124-1137.

Taşdelen, N. (1995). *Examination of effects of perceived psychological maltreatment of mothers on adolescent's self-concept, emotional and behavioral problems, and academic achievement*, (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Tekin, I., Erden, S., Sirin Ayva, A. B., & Büyüköksüz, E. (2018). The predictor of school refusal: Depression, anxiety, cognitive distortion and attachment. *Journal of Human Science*, 15(3), 1519-1529. doi :10.14687/jhs.v15i3.5084

Thompson, A.E., & Kaplan, C.A. (1996). Childhood emotional abuse. *British Journal of Psychiatry*, 168, 143-148. doi: 10.1192/bjp.168.2.143

Turhan, E., Sangün, Ö., ve İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15, 153-157.

Vardar, B. (1994). *The reliability and validity study of perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*, (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Wright M. O. (2007). The long-term impact of emotional abuse in childhood: Identifying mediating and moderating processes. *Journal of Emotional Abuse*, 7(2): 1-8.

Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

High school students have problems about their attendance. According to the data of the Ministry of National Education (MONE, 2018), in the 2016-2017 academic year, the absenteeism rate of students who attended secondary education for twenty days and over was 29.95% and this rate was slightly higher in Imam Hatip (30.96%) and Vocational High Schools (39.81%). In the same report, the absenteeism rates for 2016 were 28.7% for general secondary education, 39.9% for vocational and technical secondary education and 39.0% for Anatolian Imam Hatip high schools. The result of this report suggests that absenteeism is a problem.

The concept of school refusal is defined as the anxiety-related absenteeism caused by separation anxiety, general anxiety (generalized anxiety) or social

anxiety (Kearney, 2007). Another definition is school refusal; It is defined as the refusal of students to go to school or stay in school for some reasons (Kearney and Silverman, 1993). Kearney (2003) states that school refusal includes actions such as difficulty in coming to school in the morning, recurrent late schooling, regular absenteeism and avoiding classes, absenteeism during certain periods of the school year, and absent from school for a long time. These actions show different stages of school refusal.

It is thought that the extension of guidance and psychological counseling activities aimed at understanding and preventing the concept of school refusal, which is frequently encountered among students in high schools, will contribute to the field. As a result of this study, it is expected that, in cooperation with parent-class teacher and school counselor, new information will be created to prevent students from refusal the school and thus continue their education. Staying in the education and training life of the students can make the socialization process easier and they can have less adaptation problems. Based on this information, the following questions will be sought in the context of this research.

***Research Questions:***

- 1- Do the school refusal scores differ significantly according to gender?
- 2- Do the school refusal scores differ significantly according to the grade levels of the students?
- 3- Does emotional abuse perceived by high school from parents predict students' refusal scores?

***Method***

***Research Design***

In this study, it examined the relationship between emotional abuse perceived by high school students from their parents and school rejection. Relational screening model was used in general screening models (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018).

***Studying Group***

The students were randomly selected from three high schools in Dinar, Afyonkarahisar. The age range of the students ranged from 14 to 18 years. The average age of the students is 16 years. Data were collected from 324 students.

***Data Collection Tools***

In this study, Personal Information Form prepared by the researchers, Perceived Psychological Abuse Scale-short form for Adolescents adapted by Arslan and Kabasakal (2014) and School Rejection Evaluation Scale developed by Kearney and Silverman (1993) and adapted to Turkish by Kayacı, Kaynak and Kan (2016) was used as a data collection tool.

### **Data Analysis**

“t” test analysis for independent groups was used to test the first question of the study, and one-way ANOVA was used to test the second question. In the third question of the study, Pearson Correlation analysis was used to determine the relationship between school refusal and perceived psychological abuse scores. In addition, the standard multiple regression analysis method was used to determine whether perceived psychological abuse scores predict school rejection scores.

**Research question 1:** Do the school refusal scores differ significantly according to gender?

It was found that the scores of the students' refusal scale did not differ significantly according to gender ( $t = 1.359$ ;  $p > .05$ ).

**Research question 2:** Do the school refusal scores differ significantly according to the grade levels of the students?

It was determined that the school refusal scores did not differ significantly according to the grade level of the students ( $F = 1.115$ ;  $p > .05$ ).

**Research question 3:** Does emotional abuse perceived by high school from parents predict students' refusal scores?

It was found that perceived emotional abuse from parents predicted students' school rejection scores and these two variables explained 15% of the variance of school refusal. Both the perceived emotional abuse from the mother ( $\beta = .24$ ) and the perceived emotional abuse from the father ( $\beta = .20$ ) positively predicted students' refusal scores. It was found that as the emotional abuse of students perceived from their parents increased, school refusals increased.

### **Discussion and Conclusion**

As a result of this research, it was found that the students' school refusal scores did not differ according to gender. This result is consistent with the literature (Kearney, 2001, 2008; Kearney and Albano 2004; Kearney and Sims, 1997; Özgü, 2015). School refusal can be seen in both gender.

In this study, it was found that the school refusal scores of high school students did not vary a statistically significant difference according to their grade levels. There are studies supporting and supporting this finding in the literature.

As a result of the study, it was found that the emotional abuse perceived by the high school students from the parents predicted the students' refusal scores. This result is consistent with the study conducted by Özdemir (2016) in the literature, which found a low positive relationship between school dropout and childhood emotional abuse experiences.

## EBEVEYNLERİN FEN ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ İLE ÇOCUKLARININ BİLİM ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

**Selen GÜNAY**

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
seeleen@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-4195-4316

**Çiçek Dilek BAKANAY**

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
cicekdilek@aydin.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0001-9491-2569

**Makale Geliş Tarihi:** 26.04.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 24.08.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Günay, S. & Bakanay, Ç. D. (2021). Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 222-243.

### Öz

60-72 aylık çocukları olan ebeveynlerin fen etkinliklerine yönelik görüşleri ile çocukların bilim öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 60-72 aylık çocukları olan ebeveynler ve bu ebeveynlerin çocukları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 60-72 aylık çocukları olan 195 ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinden ve çocuklardan veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Ebeveynlerin Fene ve Okul Öncesi Dönemde Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği (EFOFGÖ)" ve "60-72 Aylık Çocuklar İçin Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analizini gerçekleştirmek için oluşturulan veri tabanına 60-72 aylık çocuklardan ve ebeveynlerinden elde edilen veriler işlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için EFOFGÖ ve Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme ile alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, çalışma durumu ve çocuğun cinsiyetine

---

\* 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. Bu çalışma, 08/04/2019 tarih 7075671 sayılı ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi; yaş, ebeveyn öğrenim durumu ve çocukların evde etkinlik yapma durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA); ebeveynlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüş puanları ile çocukların bilim öğrenme puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler, tablo haline getirilerek araştırmanın bulgular kısmında yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, Ebeveynlerin, yaş, öğrenim durumu değişkenleri incelendiğinde fen etkinliklerine ilişkin görüş puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Çocukların bilim öğrenme durumları incelendiğinde, cinsiyete, ebeveynlerinin; cinsiyetine ve çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra ebeveynlerin evde etkinlik yapma, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, ebeveynlerin fen etkinliklerine karşı olumlu tutumlarının çocuklarının bilim öğrenme puanlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim Eğitimi, Fen Etkinlikleri, Erken Çocukluk Dönemi

## **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT'S PERSPECTIVES ON SCIENCE ACTIVITIES AND THEIR CHILDREN'S SCIENCE LEARNING SKILLS**

### **Abstract**

*Relational screening method, one of quantitative research methods, was employed in this study which investigated the correlation between interest in science activities of parents of children aged 60-72 months and interest in science of their children. The population of the study composed of parents of children aged 60-72 months and their children in the province of Istanbul. The sample of the study comprised 195 parents who have children aged 60-72 months and their children. For the purpose of the study, the "Personal Information Form", "Scale for Determination of Parents' Opinions about Science and Preschool Science Activities" and Test for Assessment of Science Learning for Children Aged 60-72 Months" were used to collect data from the parents of children aged 60-72 months. In accordance with the purpose of the study, the data obtained from 60-72 month-old children and their parents were processed into the database created to analyze the data. Since the data obtained showed normal distribution, the independent groups t-test was used to determine whether the scores of EFOFGÖ and the Assessment of Science Learning and its sub-dimensions differ significantly according to gender, employment status and the child's gender. One-way analysis of variance (ANOVA) according to age, parental education and children's home activity; Pearson Correlation analysis was conducted to examine the relationship between their parents' opinion scores on science activities and their children's science learning scores. The statistical calculations made were tabulated and included in the findings of the research. At the end of the study, when the variables of the parents' age, educational status and income status were examined, there was a significant difference between the opinion scores regarding science activities. When the science learning status of children was*

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

*examined, there was no significant difference in terms of gender, their parents' gender and employment status. In addition, a significant difference was identified by the parents' doing activities at home, age and educational status. As a result, it was concluded that parents' positive attitudes towards science activities positively affect their children's science learning scores.*

**Keywords:** *Science Education, Science Activities, Early Childhood Period*

### **Giriş**

Okul öncesi dönem bireyin hayatının temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönemde çocuklar çok hızlı büyürler. Dolayısıyla psikomotor, bilişsel, duyuşsal gelişimleri çok hızlıdır. Okul öncesi dönemde verilen eğitimle bireyin gelecekteki yaşamı için kuvvetli bir alt yapı oluşturulmuş olur. Çocuklar bu dönemde çevrelerini keşfetmeye başlayıp, araştırma yaparlar. Çevrelerinde meydana gelen en ufak bir değişikliği fark edip, sorular sorup, bu değişikliğin sebebini öğrenmeye çalışırlar (Oktay, 1999).

Okul öncesi dönemde çocuklar günlük yaşamda karşılaştıkları olayları sorguladıkça ve aldıkları cevapları deneyimleriyle birleştirince öğrenmeye başladıklarını fark ederler. Böylelikle çocuklar bilimi de öğrenmeye başlarlar (National Research Council, 1996).

Çocukların bilimi öğrenmeye başlamaları ne kadar erken olursa halihazırda sahip oldukları bilişsel, psikomotor, dil, sosyal duygusal ve öz bakım becerilerini daha da ilerletmeleri o kadar hızlı olur (Eshach ve Fried, 2005; Saçkes, Trundle, Bell ve O'Connell, 2011; akt. Ayvacı ve Yurt, 2016).

Dolayısıyla çocuğun ilk olarak aileyle etkileşim halinde olduğu göz önünde bulundurulursa çocuklar bilim öğrenme serüvenine aileleri ile başlarlar. Aile her konuda olduğu gibi bilim öğrenme konusunda da çocuğa rol model olur. Doğumdan itibaren sorduğu her soruya cevap verilen, araştırmasına, keşfetmesine izin verilen çocukların problem çözme becerileri de aynı oranda gelişecektir. Çevrelerine karşı daha duyarlı bireyler olup, bilimsel düşünme becerisi kazanacaklardır. Çocuk ilk olarak her şeyi ailesinden öğreneceği için ebeveynlerin, onların merakını giderebilecek, duyularını kullanarak keşfedebilecekleri, yaşlarına göre basit deneyler yaparak neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri ortamlar hazırlaması çocukların küçük yaşta temel fen- doğa kavramlarını öğrenmelerini sağlar.

Çocuklar okul öncesi dönemde çok iyi birer gözlemci oldukları için ailelerini ve çevrelerinde bulunan insanları gözlemleyerek, taklit ederek öğrenirler. Yine bu dönemde çocukların merak seviyeleri en üst noktadadır. Çocuk içindeki merak sayesinde yaşar ve bu itici güç sayesinde çevresindeki her şeyi öğrenmek ister, sürekli sorgularlar. Merak, yeni bilgilere ulaşmaya yarayan, görmeye ve bilmeye duyulan bir arzudur (Litman 2005; akt. Gözün Kahraman, Ceylan ve Ülker, 2015). Bu dönemde çocuklar ebeveynlerine sürekli sorular sorup, çevresini anlamlandırmaya çalışır. Bu



da çocukların araştırma ve öğrenme isteğinin en üst noktada olduğunun kanıtıdır. Çocukların merak ederek, araştırarak, keşfederek kısacası sürecin içerisinde istekli bir şekilde bulunduğu öğrenmeler kalıcı öğrenmedir. Çocuk sorduğu sorulara cevap veren bir yetişkin bulduğu zaman daha çok soru sorup, daha çok öğrenmek ister (Güneş, 2013; Demir, 2019).

Çocuk, ebeveynlerinden temel öğrenme için bu deneyimleri kazanırken, devam edeceği okul öncesi eğitim kurumlarında bu deneyimleri geliştirme fırsatı bulur (Cömert ve Güleç, 2009). Hali hazırda bir bilgi birikimine ulaşan çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna gitmeye başladığı zaman bu öğrenmeler daha planlı hale gelir. Okul öncesi eğitim planlanırken ailelerde sürece dahil edilerek bir program yapılmalıdır. Çocuk- ebeveyn ve kurum üçgeninde iletişim sağlıklı olursa çocuklar için daha verimli ve gelişimlerini hızlandırıcı bir eğitim süreci olur. Eğer eğitim sürecinde çocuğun edindiği bilgiler evde ebeveynler tarafından desteklenirse okul öncesi eğitim sürecinde verilen eğitim yaşam boyu etkililiğini sürdürür (Hohman ve Weikart; 2000; akt. Tezel Şahin ve Özbey, 2009 ).

Yukarıda belirtildiği gibi ebeveynlerin fen etkinliklerine karşı tutumları çocukların bilime olan ilgileri ile son derece ilişkilidir. Her ne kadar fen etkinlikleri daha çok okullarda öğretmenlerle yapılan etkinlikler olarak görülse de, çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin fen etkinliklerine karşı görüşleri ile çocukların bilime olan ilgilerini ve bilimsel etkinliklerdeki performanslarını doğrudan etkileyecektir. Tüm bu bilgilerden hareketle bu çalışmada 60-72 aylık çocukları olan ebeveynlerin fen etkinliklerine karşı ilgileri ile çocuklarının bilime olan ilgileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin fen etkinliklerine karşı tutumları ile çocukların bilim öğrenmeyi değerlendirme puanları arasındaki ilişkinin belirleneceği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden, tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimi ve ortaya çıkan değişimin derecesini belirlemek için yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2014).

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde MEB' e bağlı okullara devam eden 60-72 aylık çocukları olan ebeveynler ve bu ebeveynlerin çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için rastgele örnekleme metodu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 60-72 aylık çocukları olan 195 ebeveyn ve öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti ve çocukların evde etkinlik yapma durumu gibi demografik değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

**Tablo 1.** Çalışma grubunun değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri

	Gruplar	f	%
Çocuk Cinsiyeti	Kız	99	50,8
	Erkek	96	49,2
Evde Etkinlik Yapma Durumu	Her zaman	12	6,2
	Nadiren	136	69,7
	Hiç	47	24,1
Ebeveyn Cinsiyet	Kadın	164	84,1
	Erkek	31	15,9
Ebeveyn Yaş	29 yaş ve altı	40	20,5
	30-39 yaş	123	63,1
	40 yaş ve üzeri	32	16,4
Ebeveyn Öğrenim durumu	İlköğretim	58	29,7
	Ortaöğretim	59	30,3
	Üniversite	78	40
Ebeveyn Çalışma Durumu	Çalışıyor	80	41
	Çalışmıyor	115	59

Tablo 1 'e göre araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların 99'unun (%50,8) kız, 96'sının (%49,2) erkek olduğu ortaya çıkmıştır. 60-72 aylık çocukların 12'sinin (%6,2) her zaman, 136'sının (%69,7) nadiren, 47'sinin (%24,1) hiç etkinlik yapmadıkları belirlenmiştir. Çocukların ebeveynlerinin 164'ünün (%58,4) kadın, 31'inin (%15,9) erkek olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerinin 40'ünün (%20,5) 29 yaş ve altında, 123'ünün (%63,1) 30-39 yaşında, 32'sinin (%16,4) 40 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin 58'inin (%29,7) ilköğretim, 59'unun (%30,3) ortaöğretim, 78'inin (%40,0) üniversite mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin 80'ünün (%41,0) bir işte çalıştığı, 115'inin (%59,0) bir işte çalışmadığı ortaya çıkmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın amacı doğrultusunda 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinden ve çocuklardan veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Ebeveynlerin Fene ve Okul Öncesi Dönemde Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği (EFOFGÖ)," ve "60-72 Aylık Çocuklar İçin Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi" kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinden ve çocukların demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanan form ebeveynler tarafından

doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda ebeveynlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti gibi demografik özelliklerini ve çocukların evde etkinlik yapma durumunu belirleyebilmek amacıyla hazırlanmış sorular yer almaktadır.

*60-72 Aylık Çocuklar İçin Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi*

Araştırmada 60-72 aylık çocukların bilim öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrich ve French (2009) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Yurt ve Ömeroğlu (2013) tarafından uyarlanan Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi kullanılmıştır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi orijinalinde de olduğu gibi 24 maddeden oluşmaktadır. Testte, 9 maddeden oluşan Bilimsel Araştırma Süreçleri ve 15 maddeden oluşan Yaşam Bilimi Kavramları olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Test Türkçeye çevrilirken, testte yer alan bazı İngilizce özel isimler, Türkçe özel isimlerle değiştirilmiştir. Bilimsel araştırma süreçleri alt testi 7' nci maddesinde bulunan "bilim defteri" terimi yerine defter ifadesi, aynı maddede yer alan "kronometre" ifadesi yerine "teleskop" ifadesi, 8' inci ve 9' uncu maddede yer alan " yağmur ölçer" ifadesi yerine "dürbün" ve barometre ifadeleri kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan çalışmada testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur (Yurt ve Ömeroğlu, 2013).

*Ebeveynlerin Fene ve Okul Öncesi Dönemde Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği (EFOFGÖ)*

Ebeveynlerin Fene ve Okul Öncesi Dönemde Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği (EFOFGÖ), ebeveynlerin fene ve okul öncesi dönemde fen etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek için Şahin vd. (2018) tarafından geliştirilmiş bir ölçeğe sahiptir. Ölçekte 50 madde yer almakta olup ölçek beşli likert (1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum) şeklindedir. EFOFGÖ, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Fen ve okul öncesi fen etkinlikleri 16 madde, yaşam bilimleri etkinlikleri 14, fiziksel bilimler etkinlikleri 7, dünya ve uzay bilimleri 6, okulda yapılan fen etkinlikleri alt boyutu ise 7 maddeden oluşmaktadır. Şahin, Uludağ, Gedikli ve Karakaya (2018)' nin yaptıkları analizler sonucunda, ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı .935 olarak belirlenmiş olup, ölçek faktörlerinin güvenilirlik katsayıları ise .734 ile .913 arasında değişmektedir.

***Veri Toplama Süreci***

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testinin uygulanması çocuklara araştırmacı tarafından bire bir, yüz yüze şekilde yapılmıştır. Çocukların okuldaki normal etkinlik akışını bozmadan serbest zaman etkinliği sırasında veya beslenme saatinde beslenmesini erken bitiren çocukla çalışılmaya dikkat edilmiştir. Testte yer alan sorulara geçmeden önce araştırmacı çocuklara kendini tanıtmıştır. Çocukların kendilerini rahat hissetmeleri adına teste geçmeden önce araştırmacı tarafından götürülen bitki, hayvan maketi vb. nesnelere hakkında sohbet edilmiş, çeşitli oyunlar oynanmıştır. Teste başlamadan önce çocuklara testle ilgili bilgiler verilmiştir. Onlara bazı resimler gösterileceği ve bu resimlerle ilgili düşüncelerinin merak edildiği ve

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

düşüncelerini paylaşmayı isteyip istemedikleri sorularak görüşlerini belirtmek isteyen çocuğa test uygulanmaya başlanmıştır. Çocuklara testte yer alan resimler gösterilmiş ve bu durumlara ilişkin sorular sorulara uygun resmi seçmeleri istenmiş ve resimlere ilişkin söylemek istedikleri var ise sohbet ederken araştırmacı tarafından verdiği doğru ya da yanlış cevaplar çocukları tedirgin etmeden not edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analizini gerçekleştirmek için oluşturulan veri tabanına 60-72 aylık çocuklardan ve ebeveynlerinden elde edilen veriler işlenmiştir.

Elde edilen veri grubunun güvenilir bir ölçüm yapıp yapmayacağını belirlemek için öncelikli olarak veri toplama araçlarının güvenilirlik katsayılarına bakılmış olup elde edilen değerlerin .70'den büyük olmasından dolayı analize geçilmiştir. Analiz süreci başlatılmadan önce demografik değişkenler gruplandırılmış olup yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Ölçek ve testten elde edilen verilerin betimleyici analizleri gerçekleştirilmiştir. EFOFGÖ ve ile alt boyutlarından aldıkları puanların ebeveynin çalışma durumu ve çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi; yaş, ebeveyn öğrenim durumu, ve çocukların evde etkinlik yapma durumuna göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi; ebeveynlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüş puanları ile çocukların bilim öğrenme puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin EFOFGÖ ve alt boyutları ile Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen korelasyon analizinde korelasyon katsayısı; 0.20 altında ise "düşük", 0.20-0.39 "zayıf", 0.40-0.59 "orta", 0.60-0.79 "yüksek" ve 0.80-1.00 "çok yüksek" düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir. EFOFGÖ ve alt boyut puanlarının ortalaması, 1-2.33 "düşük", 2.34-3.67 "orta" ve 3.68-5.00 "yüksek" düzeyi belirtmektedir.

**Bulgular**

Örneklem grubunda yer alan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti ve çocukların evde etkinlik yapma durumu gibi demografik değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur;

**Tablo 2.** Çocukların Bilim Öğrenme Durumları Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bilimsel araştırma süreçleri	Kız	99	4,060	1,947	,195	,031	193	,975
	Erkek	96	4,052	1,904	,194			
Yaşam bilimi kavramları	Kız	99	7,343	2,254	,226	-,757	193	,450
	Erkek	96	7,593	2,364	,241			
Bilim öğrenme durumu	Kız	99	11,404	3,760	,377	-,437	193	,662
	Erkek	96	11,645	3,962	,404			

Tablo 2'ye göre, 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (t=-.437; p>.05). Ayrıca bilim öğrenme alt boyutları olan "bilimsel araştırma süreçleri" (t=.031; p>.05) ve "yaşam bilimi kavramları" (t=-.737; p>.05) puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzye
Fen ve okul öncesi fen etkinlikleri	195	3,481	,647	1,88	5,00	Orta
Yaşam bilimleri etkinlikleri	195	3,654	,681	1,07	5,00	Orta
Fiziksel bilimler etkinlikleri	195	3,378	,762	1,00	5,00	Orta
Dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri	195	3,690	,795	1,00	5,00	Yüksek
Okulda yapılan fen etkinlikleri	195	3,971	,701	1,57	5,00	Yüksek
Fen etkinliklerine ilişkin görüş	195	3,609	,583	1,94	5,00	Orta

Tablo 3' e göre çalışmaya katılan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanının ( $\bar{X}$ ) 3.609 olduğu ortaya çıkmış olup ebeveynlerin fen etkinliklerine ilişkin "orta" düzeyde görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Fen etkinliklerine ilişkin görüşlerin alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde "fen ve okul öncesi fen etkinlikleri" boyutunun 3.481, "yaşam bilimleri etkinlikleri" boyutunun 3.654 ve "fiziksel bilimler etkinlikleri" boyutunun 3.378 olduğu, bu boyutlarda da ebeveynlerin "orta" düzeyde olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin fen etkinliklerine ilişkin görüşünün diğer alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde "dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri" boyutunun ortalama puanının ( $\bar{X}$ ) 3.69, "okulda yapılan fen etkinlikleri" boyutunun ortalama puanının ( $\bar{X}$ ) 3.97 olduğu ortaya çıkmış olup bu boyutların "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

**Tablo 4.** Ebeveynlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Görüş Puanları İle Çocukların Bilim Öğrenme Puanları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Sonuçları

	Fen ve okul öncesi fen etkinlikleri	Yaşam bilimleri etkinlikleri	Fiziksel bilimler etkinlikleri	Dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri	Okulda yapılan fen etkinlikleri	Fen etkinliklerine ilişkin görüş	Bilimsel araştırma süreçleri	Yaşam bilimi kavramları	Bilim öğrenme durumu
Fen ve okul öncesi fen etkinlikleri	1.00								
Yaşam bilimleri etkinlikleri	,64*	1.00							
Fiziksel bilimler etkinlikleri	,58*	,73**	1.00						
Dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri	,51*	,69**	,74**	1.00					
Okulda yapılan fen etkinlikleri	,46*	,60**	,54**	,55**	1.00				
Fen etkinliklerine ilişkin görüş	,83*	,90**	,84**	,80**	,72**	1.00			
Bilimsel araştırma süreçleri	,38*	,29**	,29**	,26**	,22**	,36**	1.00		
Yaşam bilimi kavramları	,41*	,29**	,28**	,26**	,17*	,36**	,65**	1.00	
Bilim öğrenme durumu	,43*	,32**	,31**	,29**	,21**	,40**	,89**	,92**	1.00

\*\*<0,01; \*<0,05

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşleri ile çocukların bilim öğrenme puanları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda fen etkinliklerine ilişkin görüş ile bilim öğrenme durumu arasında ( $r = .40$ ;  $p < .01$ ) orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların bilim öğrenme alt boyutlarından "bilimsel araştırma süreçleri" ve "yaşam bilimi kavramları" ile "fen etkinliklerine ilişkin görüş" arasında ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ) zayıf düzeyde pozitif bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların bilim öğrenme puanları ile "yaşam bilimleri etkinlikleri" ( $r = .32$ ;  $p < .01$ ), "fiziksel bilimler etkinlikleri" ( $r = .31$ ;  $p < .01$ ), "dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri" ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ) ve "okulda yapılan fen etkinlikleri" ( $r = .21$ ;  $p < .01$ ) arasında zayıf düzeyde, "fen ve okul öncesi fen etkinlikleri" ( $r = .43$ ;  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bilimsel araştırma süreçleri alt boyutu ile "fen ve okul öncesi fen etkinlikleri" ( $r = .38$ ;  $p < .01$ ), "yaşam bilimleri etkinlikleri" ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ), "fiziksel

bilimler etkinlikleri" ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ), "dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri" ( $r = .26$ ;  $p < .01$ ) ve "okulda yapılan fen etkinlikleri" ( $r = .22$ ;  $p < .01$ ) arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yaşam bilimi alt boyutu ile "fen ve okul öncesi fen etkinlikleri" ( $r = .41$ ;  $p < .01$ ) arasında orta; "yaşam bilimleri etkinlikleri" ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ), "fiziksel bilimler etkinlikleri" ( $r = .28$ ;  $p < .01$ ), ve "dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri" ( $r = .26$ ;  $p < .01$ ) arasında zayıf; "okulda yapılan fen etkinlikleri" ( $r = .17$ ;  $p < .01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5.** Çocukların Bilim Öğrenme Durumları Puanlarının Ebeveynlerin Evde Etkinlik Yapma Değişkenine Göre İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

		f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
<i>Bilimsel araştırma süreçleri</i>	Her zaman	12	5,166	2,41	G.Arası	69,265	2	34,632			
	Nadiren	136	4,301	1,84	G.İçi	647,115	192	3,37	10,28	0	1>2, 1>3
	Hiç	47	3,063	1,67	Toplam	716,379	194				
<i>Yaşam bilimi kavramları</i>	Her zaman	12	8,833	2,76	G.Arası	100,47	2	50,235			
	Nadiren	136	7,757	2,16	G.İçi	932,064	192	4,854	10,35	0	1>2, 1>3
	Hiç	47	6,276	2,19	Toplam	1032,53	194				
Bilim öğrenme durumu	Her zaman	12	14	4,97	G.Arası	336,564	2	168,28			
	Nadiren	136	12,06	3,55	G.İçi	2544,08	192	13,25	12,7	0	2>3, 1>3
	Hiç	47	9,34	3,52	Toplam	2880,65	194				

1: Her zaman, 2: Nadiren, 3: Hiç

Tablo 5 incelendiğinde, 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanları ile ebeveynlerin evde etkinlik yapma durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=12.700$ ;  $p < .05$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tamamlayıcı analizler gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojen olmadığı belirlenmiş ( $L=3.656$ ,  $p < .05$ ), bundan dolayı Dunnett's C çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanlarında ortaya çıkan farklılığın "her zaman" ile "hiç" arasında her zaman etkinlik yapan ebeveynler lehine ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 4,659$ ;  $p = .000$ ;  $p < .05$ ) ve "nadiren" ile "hiç" arasında ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2,718$ ;  $p = .000$ ;  $p < .05$ ) nadiren etkinlik yapan ebeveynler lehine olduğu belirlenmiştir. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenmeye ilişkin "bilimsel araştırma süreçleri" ( $F=10.275$ ;  $p < .05$ ) ve "yaşam bilimi kavramları" ( $F=10.348$ ;  $p < .05$ ) alt

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

boyutlarının ebeveynlerin etkinlik yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

**Tablo 6.** Çocukların Bilim Öğrenme Durumları Puanlarının Ebeveynin Çalışma Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
<i>Bilimsel araştırma süreçleri</i>	Çalışıyor	80	4,175	1,960	,219	,718	193	,474
	Çalışmıyor	115	3,973	1,898	,177			
<i>Yaşam bilimi kavramları</i>	Çalışıyor	80	7,837	2,324	,259	1,884	193	,061
	Çalışmıyor	115	7,208	2,269	,211			
Bilim öğrenme durumu	Çalışıyor	80	12,012	3,899	,435	1,484	193	,139
	Çalışmıyor	115	11,182	3,801	,354			

Tablo 6'ya göre, 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanları ile ebeveynlerin çalışma durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (t=1.484; p>.05). Ancak çalışan ebeveynlerin çocuklarının bilim öğrenme puanlarının çalışmayan ebeveynlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bilim öğrenme alt boyutları olan "bilimsel araştırma süreçleri" (t=.718; p>.05) ve "yaşam bilimi kavramları" (t=1.884; p>.05) puan ortalamalarının ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Çocukların Bilim Öğrenme Durumları Puanlarının Ebeveynin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
<i>Bilimsel araştırma süreçleri</i>	İlköğretim	58	3,034	1,51	G.Arası	163,203	2	81,602			
	Ortaöğretim	59	3,627	1,91	G.İçi	553,176	192	2,881	28,32	0	3>1, 3>2
	Üniversite	78	5,141	1,66	Toplam	716,379	194				
<i>Yaşam bilimi kavramları</i>	İlköğretim	58	6,431	2,12	G.Arası	227,828	2	113,91			
	Ortaöğretim	59	6,745	2,15	G.İçi	804,705	192	4,191	27,18	0	3>1, 3>2
	Üniversite	78	8,782	1,91	Toplam	1032,53	194				
Bilim öğrenme durumu	İlköğretim	58	9,465	3,1	G.Arası	772,88	2	386,44			
	Ortaöğretim	59	10,37	3,72	G.İçi	2107,77	192	10,978	35,2	0	3>1, 3>2
	Üniversite	78	13,92	3,14	Toplam	2880,65	194				

1: İlköğretim, 2: Ortaöğretim, 3: Üniversite



Tablo 7 incelendiğinde, 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanları ile ebeveynlerin öğrenim durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=35.201$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tamamlayıcı analizler gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojen olduğu belirlenmiş ( $L=1.944$ ,  $p>.05$ ), bundan dolayı LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanlarında ortaya çıkan farklılığın “üniversite” ile “ilköğretim” ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 4.457$ ;  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) ve “üniversite” ile “ortaöğretim” ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 3.550$ ;  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında üniversite eğitimi almış ebeveynler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenmeye ilişkin “bilimsel araştırma süreçleri” ( $F=28.323$ ;  $p<.05$ ) ve “yaşam bilimi kavramları” ( $F=27.179$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarının ebeveynlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

**Tablo 8.** 60-72 Aylık Çocukların Bilim Öğrenme Durumları Puanlarının Ebeveynin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark	
Bilimsel araştırma süreçleri	29 yaş ve altı	40	3,075	1,403	G.Arası	49,844	2	24,92				
	30-39 yaş	123	4,357	1,933	G.İçi	666,535	192	3,472	7,179	0,001		2>1
	40 yaş ve üzeri	32	4,125	2,075	Toplam	716,379	194					3>1
Yaşam bilimi kavramları	29 yaş ve altı	40	6,875	2,09	G.Arası	18,191	2	9,095				
	30-39 yaş	123	7,65	2,371	G.İçi	1014,342	192	5,283	1,722	0,182		
	40 yaş ve üzeri	32	7,5	2,257	Toplam	1032,533	194					
Bilim öğrenme durumu	29 yaş ve altı	40	9,95	3,178	G.Arası	128,254	2	64,13				
	30-39 yaş	123	12,01	3,907	G.İçi	2752,392	192	14,34	4,473	0,013		2>1
	40 yaş ve üzeri	32	11,63	3,997	Toplam	2880,646	194					

1: 29 yaş ve altı, 2: 30-39 yaş, 3: 40 yaş ve üzeri

Tablo 8’e göre, 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanları ile ebeveynlerin yaşı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=4.473$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı analizler

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojen olduğu belirlenmiş ( $L=1.617$ ,  $p>.05$ ), bundan dolayı LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanlarında ortaya çıkan farklılığın “30-39 yaş” ile “29 yaş ve altı” arasında 30-39 yaş grubunda bulunan ebeveynler lehine ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2,058$ ;  $p=.003$ ;  $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenmeye ilişkin “bilimsel araştırma süreçleri” ( $F=7.179$ ;  $p<.05$ ) boyutu ebeveynlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ancak “yaşam bilimi kavramları” ( $F=1.722$ ;  $p>.05$ ) alt boyutu ebeveynlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 9.** Ebeveynlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Görüş Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
<i>Fen ve okul öncesi fen etkinlikleri</i>	İlköğretim	58	3,087	0,575	G.Arası	15,725	2	7,863	22,981	0	2>1, 3>1, 3>2
	Ortaöğretim	59	3,48	0,58	G.İçi	65,692	192	0,342			
	Üniversite	78	3,774	0,594	Toplam	81,417	194				
<i>Yaşam bilimleri etkinlikleri</i>	İlköğretim	58	3,2	0,733	G.Arası	19,702	2	9,851	26,858	0	2>1, 3>1, 3>2
	Ortaöğretim	59	3,684	0,557	G.İçi	70,421	192	0,367			
	Üniversite	78	3,968	0,531	Toplam	90,123	194				
<i>Fiziksel bilimler etkinlikleri</i>	İlköğretim	58	2,913	0,806	G.Arası	20,542	2	10,271	21,397	0	2>1, 3>1, 3>2
	Ortaöğretim	59	3,411	0,643	G.İçi	92,163	192	0,48			
	Üniversite	78	3,697	0,634	Toplam	112,706	194				
<i>Dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri</i>	İlköğretim	58	3,25	0,882	G.Arası	19,574	2	9,787	18,198	0	2>1, 3>1, 3>2
	Ortaöğretim	59	3,692	0,69	G.İçi	103,259	192	0,538			
	Üniversite	78	4,017	0,637	Toplam	122,833	194				
<i>Okulda yapılan fen etkinlikleri</i>	İlköğretim	58	3,63	0,754	G.Arası	10,556	2	5,278	11,953	0	2>1, 3>1
	Ortaöğretim	59	4,019	0,648	G.İçi	84,775	192	0,442			
	Üniversite	78	4,188	0,601	Toplam	95,331	194				
<i>Fen etkinliklerine ilişkin görüş</i>	İlköğretim	58	3,19	0,561	G.Arası	17,041	2	8,52	33,37	0	3>1, 3>2

Tablo 9 incelendiğinde 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanları ile ebeveynlerin öğrenim durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=35.201$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için

tamamlayıcı analizler gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojen olduğu belirlenmiş ( $L=1.944, p>.05$ ), bundan dolayı LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanlarında ortaya çıkan farklılığın “üniversite” ile “ilköğretim” ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 4.457; p=.000; p<.05$ ) ve “üniversite” ile “ortaöğretim” ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 3.550; p=.000; p<.05$ ) arasında üniversite eğitimi almış ebeveynler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenmeye ilişkin “bilimsel araştırma süreçleri” ( $F=28.323; p<.05$ ) ve “yaşam bilimi kavramları” ( $F=27.179; p<.05$ ) alt boyutlarının ebeveynlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

**Tablo 10.** Ebeveynlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Görüş Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
<i>Fen ve okul öncesi fen etkinlikleri</i>	29 yaş ve altı	40	3,317	0,578	G.Arası	5,435	2	2,718			
	30-39 yaş	123	3,441	0,662	G.İçi	75,982	192	0,396	6,87	0,001	3>1, 3>2
	40 yaş ve üzeri	32	3,841	0,551	Toplam	81,417	194				
<i>Yaşam bilimleri etkinlikleri</i>	29 yaş ve altı	40	3,383	0,742	G.Arası	4,624	2	2,312			
	30-39 yaş	123	3,684	0,629	G.İçi	85,499	192	0,445	5,19	0,006	2>1, 3>1
	40 yaş ve üzeri	32	3,877	0,709	Toplam	90,123	194				
<i>Fiziksel bilimler etkinlikleri</i>	29 yaş ve altı	40	3,057	0,754	G.Arası	7,681	2	3,841			
	30-39 yaş	123	3,396	0,754	G.İçi	105,024	192	0,547	7,02	0,001	2>1, 3>1, 3>2
	40 yaş ve üzeri	32	3,709	0,657	Toplam	112,706	194				
<i>Dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri</i>	29 yaş ve altı	40	3,508	0,842	G.Arası	3,368	2	1,684			
	30-39 yaş	123	3,684	0,781	G.İçi	119,465	192	0,622	2,71	0,069	
	40 yaş ve üzeri	32	3,942	0,744	Toplam	122,833	194				
<i>Okulda yapılan fen etkinlikleri</i>	29 yaş ve altı	40	3,778	0,766	G.Arası	2,384	2	1,192			
	30-39 yaş	123	3,991	0,657	G.İçi	92,946	192	0,484	2,46	0,088	
	40 yaş ve üzeri	32	4,133	0,747	Toplam	95,331	194				

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Fen etkinliklerine ilişkin görüş	29 yaş ve altı	40	3,387	0,564	G.Arası	4,431	2	2,216			
	30-39 yaş	123	3,609	0,56	G.İçi	61,634	192	0,321	6,9	0,001	2>1, 3>1, 3>2
	40 yaş ve üzeri	32	3,886	0,592	Toplam	66,065	194				

1: 29 yaş ve altı, 2: 30-39 yaş, 3: 40 yaş ve üzeri

Tablo 10'a göre, 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüş puanları ile yaş arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=6.902$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tamamlayıcı analizler gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojen olduğu belirlenmiş ( $L=.385$ ,  $p>.05$ ), bundan dolayı LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 60-72 aylık çocukların ebeveynlerin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan farklılık "30-39 yaş" ile "29 yaş ve altı" arasında 30-39 yaşındaki ebeveynler lehine ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = .222$ ;  $p=.033$ ;  $p<.05$ ); "40 yaş ve üzeri" ile "29 yaş ve altı" arasında 40 yaş ve üzeri lehine ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = .499$ ;  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) ve "40 yaş ve üzeri" ile "30-39 yaş" arasında 40 yaş ve üzeri lehine ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j = .277$ ;  $p=.015$ ;  $p<.05$ ) olarak belirlenmiştir. Fen etkinliklerine ilişkin görüşün alt boyutlarından "fen ve okul öncesi fen etkinlikleri" ( $F=6.867$ ;  $p<.05$ ), "yaşam bilimleri etkinlikleri" ( $F=5.191$ ;  $p<.05$ ) ve "fiziksel bilimler etkinlikleri" ( $F=7.021$ ;  $p<.05$ ) ebeveynlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak, alt boyutlardan "dünya ve uzay bilimleri etkinlikleri" ( $F=2.706$ ;  $p>.05$ ) ve "okulda yapılan fen etkinlikleri" ( $F=2.462$ ;  $p>.05$ ) ebeveynlerin yaşlarında göre anlamlı düzeyde bir farklılığı ortaya çıkarmamıştır.

#### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada 60- 72 aylık çocukları olan ebeveynlerin fen etkinliklerine yönelik görüşleri ile çocuklarının bilim öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

60-72 aylık çocukları olan ebeveynlerin fen etkinliklerine ilişkin görüşleri ile çocukların bilim öğrenme durumları incelendiğinde, pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ebeveynlerin, fen etkinliklerine ilişkin olumlu görüşleri çocukların bilim öğrenme puanlarını olumlu yönde etkilemektedir. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda sonucu destekler niteliktedir. Çocukların fen ile ilgili tutumlarının, ailelerin konuyla alakalı tutumlarından hangi yönde etkilendiğini belirlemek için bir araştırma yapılmıştır. Aktamış, Ünal ve Ergin'in 2008 yılında yaptıkları çalışmada ailelerin fene olan ilgisinin çocukların günlük hayatta fen etkinliklerinin önemini anlamasına yardımcı olduğu kanısına varılmıştır. Çocukların yakın çevrelerine karşı çok duyarlı ve ilgili oldukları bu dönemde ailelerinin birer yansıması oldukları için fen etkinliklerinde de ebeveynlerinin çocuklar üzerindeki etkisi araştırma sonucumuzla ortaya çıkmıştır. Sadece okul öncesi dönemde değil bu

dönemde atılan temelin etkisi çocukların ileride ki eğitim öğretim hayatına da yansımaktadır. Kula (2011), okul öncesi eğitim alan çocukların 9., 10., 11., sınıflarda bilimsel süreç becerilerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çocukların erken yaşlarda bilimsel süreç beceriyle karşılaşmalarının ileriki eğitim hayatlarına etkisinin olup olmadığını araştırdığı bu çalışmaya 150 öğrenci katılmıştır. Veriler incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 9., 10. Ve 11. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha iyi geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız (2010), yaptıkları çalışmada fen okuryazarı olan ebeveynleri, çocuklarının da fen derslerinde başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada; Crowley, Callanan, Tenenbaum ve Allen (2001), yaptıkları bir çalışmada Kaliforniya Çocuk Müzesi'nde bilimsel etkinliklere katılan 298 aileyi videoya kaydederek, ailelerin çocuklarıyla aralarında geçen diyalogları dinlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, ailelerin bilimsel etkinlikleri destekleyen davranışları ile çocukların bilimsel etkinliklere isteyerek katılım gösterme davranışı sergilemeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

60-72 aylık çocukların ebeveynlerin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinde yaşa göre incelendiğinde büyük yaş grubunda ki ebeveynlerin genç yaş grubundaki ebeveynlere göre fen etkinliklerine dair görüşleri daha olumludur. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme durumları ebeveynin yaş değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında ortaya çıkan farklılığın 30-39 yaş grubunda bulunan ebeveynler lehine olduğu belirlenmiştir. 40 yaş üstü ebeveynlerin fen etkinliklerine dair görüşleri daha olumluyken bu durum çocuklarının bilim puanının artmasına katkı sağlamamıştır. Sadece görüşün olumlu olması yetmemekte, bu durumu çocukların lehine çevirerek çocukların dikkatini fen etkinliklerine çekerek, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını bilerek yaş grubuna göre etkinlikler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

60-72 aylık çocukları olan ebeveynlerin fen etkinliklerine ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 60-72 aylık çocukların ebeveynlerin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan farklılığın "üniversite" ile "ilköğretim" arasında üniversite eğitimi almış ebeveynler lehine ve "üniversite" ile "ortaöğretim" arasında üniversite eğitimi almış ebeveynler lehine olduğu belirlenmiştir. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme durumları ebeveynin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde de, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanlarında ortaya çıkan farklılığın "üniversite" ile "ilköğretim" ve "üniversite" ile "ortaöğretim" arasında üniversite eğitimi almış ebeveynler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırma sonuçlarının benzer şekilde olduğu görülmektedir. Güneş (2018), okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği adlı araştırmasında incelediği bir çalışmada ebeveynlerin eğitim durumlarının çocukların FİSO puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Kılıç ve Ünal (2020), yaptıkları araştırmaya katılan 302 ebeveynlerden elde edilen veriler sonucunda eğitim durumu arttıkça

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

ebeveynlerin fene olan ilgisinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Kunt (2016), okul öncesi eğitimine devam eden altı yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini farklı değişkenler açısından inceleyerek karşılaştırma yapmak için yaptığı çalışmada, 342 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların bilimsel süreç becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

60-72 aylık çocukların bilim öğrenme durumları ebeveynlerin evde etkinlik yapma durumuna göre incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme puanlarında ortaya çıkan farklılığın "her zaman" ile "hiç" arasında her zaman etkinlik yapan ebeveynler lehine ve "nadiren" ile "hiç" arasında nadiren etkinlik yapan ebeveynler lehine olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların sonuçları da çalışmayı destekler niteliktedir. Büyüktaşkapu (2012), anasınıfına devam eden 6 yaş çocukları için hazırlanan aile destekli okumaya hazırlık programının çocukların 1. Sınıfta okuma başarılarına etkisini araştırmıştır. Aile destekli okumaya hazırlık programına katılmış ilkökul 1. Sınıfa devam eden 25 çocuk ile anasınıfına gitmiş ilkökul 1. Sınıfa devam eden 25 çocuğun okuma başarısını incelemiştir. Aile destekli okumaya hazırlık programına katılan çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlarla okul öncesi eğitimde okul ile birlikte aile desteğinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Vandermaas Peeler, Westerberg, Fleisman, Sands ve Mischka (2018) yaptıkları çalışmada evde yemek pişirme, oyunlar ve doğa etkinlikleri sırasında ebeveyn rehberliğinin çocukların matematik ve bilimsel sorgulamalarına etkisinin araştırmışlardır. 30 ailenin katıldığı araştırma sonucunda, yemek pişirme ve oyun etkinliklerinin matematik sorgulamasına daha çok katkı sağladığı ve evde gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerde ebeveyn rehberliğinin çocukların matematik ve bilimsel sorgulamanın kavramsal anlayışını geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel araştırmalar da gösteriyor ki ebeveynleriyle verimli zaman geçiren, okulu destekleyecek şekilde evde etkinlikler yapan çocuklar eğitim hayatlarında diğer akranlarına göre bir adım önde olacaklardır.

Yukarıdaki bütün sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin fen etkinliklerine dair olumlu görüşlerinin ve çocuklarıyla evde yaptıkları fen etkinliklerinin, çocuklarının bilim puanlarını arttırdığı görülmüştür. Çocukların bilim puanlarını etkileyen diğer değişkenlerin ise; ebeveynin öğrenim durumu ve yaşı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırmacılara, ebeveynlere ve eğitimcilere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur;

- Ebeveynlerin fen etkinliklerine karşı tutumlarının çocukların bilim insanı algısı üzerindeki etkisi bir başka çalışmanın konusu olabilir.
- Ülkemizde bilim ve fen eğitiminin öneminin anlaşılması adına bu konu ile ilgili çalışmaların artırılması, araştırmacıların fen ve bilim eğitimi konularına sevk edilmesi ve özellikle okul öncesi dönem çocuklarıyla daha fazla çalışılması sağlanmalıdır.
- Araştırma için kullanılan ölççekler, daha geniş ve farklı sosyo ekonomik düzey örneklemelerde kullanılabilir.

- Sınıf dışı etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Müzeler, bilim merkezleri, doğada yapılacak incelemeler çocuklara farklı yaşantılar sunarak bilime yönelik algılarını olumlu yönde etkileyecektir. Dönem içerisinde dış mekan gezilerine yer vererek çocukların yerinde, yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalı.
- Eğitimciler, fen eğitimi ile ilgili etkinlikler yaparken uygulamalara ebeveynlerin katılımını sağlayarak fen etkinlikleriyle ilgili farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

### Kaynakça

- Aktamış, H., Gül, Ü., & Ergin, Ö. (2008). Öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ailelerin etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 39-48.
- Ayvacı, H., & Yurt, Ö. (2016). Çocuk ve bilim eğitimi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 15-28.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen - aile - çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 131-145.
- Crowley, K., Callanan, M. A., Jipson, J. L., Galco, J. Topping, K. ve Shrager, J. (2001). Shared scientific thinking in everyday parent-child activity. *Science Education*, 85(6), 712-732.
- Demir , V. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Uyguladıkları Anne-Baba Tutumları İle Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Dere, Z., & Koyunlu Ünlü, Z. (2020). Çocuğu Anaokuluna Devam Eden Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Katılımlarının İncelenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 154-182.
- Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş., & Ülker, P. (2015). Bilimi yaratan duygu: çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 207-229.
- Güneş, G. (2018). A screening study about preschool science education studies: A case study from Turkey / Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 33-67.
- Hamurcu, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi 'Proje Yaklaşımı'. *Eğitim Araştırmaları*, 66-72.
- İlhan, N., & Tosun, C. (2016). Kindergarten students' levels of understanding some science concepts and scientific inquiry processes according to demographic variables (the sampling of Kilis Province in Turkey). *Cogent Education*, 1-17.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kesicioğlu, O. S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 Ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-14.

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Kılıç, R., & Ünal, M. (2020). Ebeveynlerinin fene ve okul öncesi dönem fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi( Elazığ İl örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1-20.

Kula, G. (2011). *Okul öncesi eğitimin 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi: Polatlı İlçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kunt, B. (2016). *60-72 ay okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Mantzicopoulos, P., Patrick, H., French, B., & Samarapungavan, A. (2003). The development and validation of the science learning assessment (sla): A measure of kindergarten science learning. *Advanced Academics*, 502-535.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları : Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Peterson, S. M., & French, L. (2008). supporting young children's explanations through inquiry science in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 395-408.

Şahin, Ç., Gedikli, E., Gonca, U., & Karakaya, L. (2018). Ebeveynlerin, fene ve okul öncesi dönemde fen etkinliklerine yönelik görüşlerini belirleme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 101-108.

Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum*, 30-39.

Vandermaas Peeler, M., Westerberg, L., Fleishman, H., Sands, K., & Mischka, M. (2018). Parental guidance of young children's mathematics and scientific inquiry in games, cooking, and nature activities. *International Journal Of Early Years Education*, 369-386.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik . *Gazi Sağlık Bilimler Dergisi*, 1-9.

Yurt, Ö., & Ömeroğlu, E. (2013). 60-72 aylık çocuklar için bilim öğrenmeyi değerlendirme testi' nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 19-38.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Preschool period is the period when the foundations of an individual's life are laid. During this period, children grow up very quickly. Therefore, their psychomotor, cognitive and affective development is very rapid. With the education given in the pre-school period, a strong infrastructure is created for the future life of the individual. In this period, children start to explore their surroundings and do research. They notice the slightest change in their environment, ask questions and try to find out the reason for this change.

The fact that children are so sensitive and curious about their environment in the first years of their life makes their learning more permanent. The child who wants to quench his/her curiosity realizes that s/he reaches more information by asking questions, observing and researching. With these experiences, children begin to understand that natural phenomena around them can be observed, measured and sometimes controlled. Thus, children's science learning adventure begins (Nrc,1996; Durbin, Pickett and Powell, 2011; Yurt and Ömeroğlu, 2013).

Therefore, considering that the child interacts with the family first, children start their science learning adventure with their families. The family becomes a role model for the child in learning science, as in every subject. The problem-solving skills of children who have received answers to every question they've asked from birth and been allowed to research and discover will also develop at the same rate. They will be individuals who are more sensitive to their environment and acquire scientific thinking skills. Preschool children are very good observers so they learn by observing and imitating their families and the people around them. They also have a maximum level of curiosity. A child lives thanks to their curiosity, and thanks to this driving force, they want to learn and question everything around him/her. According to Litman (2005), curiosity is a desire to see and know, which enables access to new information (Gözün Kahraman, Ceylan and Ülker, 2015). During this period, children constantly ask questions to their parents and try to make sense of their surroundings. This is proof that children have a maximum level of desire to research and learn. In short, the learning that children willingly participate in the process by wondering, researching, exploring is permanent learning. When a child finds an adult who answers his/her questions, s/he wants to ask more questions to learn more (Güneş, 2013; Demir, 2019).

As stated above, parents' attitudes towards science activities are highly correlated with children's interest in science. Although science activities are mostly seen as activities done with teachers at school, the attitudes and competencies of parents, who are the first teachers of children, towards science activities will directly affect children's interest in science and their performance in scientific activities. Based on all this information, the correlation between the attitudes towards science

*Ebeveynlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

activities of parents of children aged 60-72 months and their children's science learning was investigated in this study.

**Method**

In this study, which aimed to determine the correlation between the interest in science activities of parents of children aged 60-72 months and their children's scores of interest in science, the screening model, one of the quantitative research methods, was used. The population of the study consisted of parents of children aged 60-72 months attending schools affiliated to the Ministry of National Education in Büyükçekmece district of Istanbul. The random sampling method was used to determine the sample of the study. The sample of the study comprised 195 parents who have children aged 60-72 months and students. Statistical calculations were made according to demographic variables of parents of children aged 60-72 months in the sample group, such as gender, age, educational status, income status, employment status, number of children, child's gender and children's doing activities at home. For the purpose of the study, the "Personal Information Form", "Scale for Determination of Parents' Opinions about Science and Preschool Science Activities" and "Test for Assessment of Science Learning for Children Aged 60-72 Months" were used to collect data from the parents of children aged 60-72 months. The Scale for Determination of Parents' Opinions about Science and Preschool Science Activities (SDPOS) is a measuring tool developed by Şahin, Uludağ, Gedikli and Karakaya (2018) to determine the parents' opinions about science and science activities in the preschool period. The Science Learning Assessment Test developed by Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrich, and French (2009) and adapted into Turkish by Yurt and Ömeroğlu (2013) was used to evaluate the science learning of children aged 60-72 months.

**Conclusion and Discussion**

At the end of this study, when the attitudes towards science activities of parents of children aged 60-72 months were examined, it was found that there is a significant difference between the parents' opinion scores on science activities by the variables of age and educational status. When the science learning of the children was examined, no significant difference was found by gender. In addition, a significant difference was identified by the parents' home activity, age and education level. Since children are a reflection of their families in this period when they are very sensitive and interested in their immediate environment, the effect of their parents on children in science activities has also emerged with our research results, along with other studies in the literature. Not only in the pre-school period, the effect of the foundation laid in this period is also reflected in the future education life of the children. Kula (2011) investigated whether there is an effect on the science process skills of preschool children in the 9th, 10th, and 11th grades. 150 students participated in this study, in which it was investigated whether children's encounters with scientific process skills at an early age had an effect on their further education life. When the data were examined, it was concluded that the science process skills

of the 9th, 10th and 11th grade students who received pre-school education were better developed than the students who did not receive preschool education. When the data results obtained from the research and the literature are examined; It was concluded that the positive attitudes of parents towards science activities and the fact that they do science activities with their children at home affect their children's science learning scores positively.

In line with the information obtained as a result of the research, suggestions for researchers, parents and educators are presented below:

- The effect of parents' attitudes towards science activities on children's perception of scientists may be the subject of another study.
- In order to understand the importance of science and science education in Turkey, the number of studies conducted on this subject should be increased, researchers should be directed to science and science education, and more work should be done especially with pre-school children.
- The scales used for the research can be used in larger and different socio-economic level samples.
- In the preschool age, which is recognized as a critical period on many subjects, the science learning adventure of children begins. Children first start learning from their immediate environment, so they experience their first learning experiences with their families. They observe and imitate their families. Our research showed that if the level of importance attached by families to science activities becomes higher, their children will also develop a positive attitude towards science.

## BEDEN ÖZ-ŞEFKAT ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI\*

**Şerife DÖNMEZ**

Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu,  
Aydın, Türkiye

serifedonmezpdr@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-2133-278X

**Öner ÇELİKKALELİ**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla,  
Türkiye

celikkaleli@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0003-0210-3647

**Makale Geliş Tarihi:** 02.09.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 08.10.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Dönmez, Ş. & Çelikkaleli, Ö. (2021). Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 244-262.

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, Altman, Linfield, Salmon ve Beacham (2017a) tarafından geliştirilen Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin (BÖŞÖ) Türkçeye uyarlanmasını sağlamak ve bu kapsamda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmektir. Araştırmada pilot çalışma için 126 (79 kadın, 47 erkek), yapı geçerliği için 303 (204 kadın, 99 erkek), test-tekrar test için 41 (36 kadın, 5 erkek) yetişkin bireyden veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, BÖŞÖ'nün orijinal ölçme aracında olduğu gibi 21 maddelik, toplam varyansın %59.78'ini açıklayan üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve bu yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ( $\chi^2/sd (423.75/186) = 2.28$ ,  $NFI = .88$ ,  $CFI = .93$ ,  $IFI = .93$ ,  $RFI = .87$ ,  $GFI = .88$ ,  $AGFI = .85$ ,  $RMSEA = 0.065$ ). Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında yapılan çalışmada, BÖŞÖ ile Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS 21) Kısa Formu'nun alt boyutları olan depresyon, anksiyete ve stres boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişkiler elde dirmiştir. Güvenirlik çalışmalarında, BÖŞÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ ) .88 olarak bulunmuştur. BÖŞÖ'nün tüm maddeleri için %27'lik alt ve üst gruplar arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Test tekrar test aşamasında 41 yetişkin bireyden elde edilmiş ve iki ölçüm arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $\rho = .65$ ,  $p < 0.01$ ). Elde edilen bulgular BÖŞÖ'nün*

\* Bu çalışma, 19.04.2021 tarih 210185/153 sayılı ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurul'undan izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

*Türkiye yetişkin örnekleminde beden öz-şefkatini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebilecek psikometrik değerlere sahip olduğunu göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Beden Öz-Şefkati, Ölçek Uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik*

## **ADAPTATION OF THE BODY COMPASSION SCALE INTO TURKISH: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY**

### **Abstract**

*The aim of this study is adaptation the Body Compassion Scale (BCS) which developed by Altman, Linfield, Salmon and Beacham (2017a) into Turkish and examining its validity and reliability studies. In this study, the data obtained from 126 adult individuals (79 women, 47 men) for pilot study, 303 adult individuals (204 women, 99 men) for construct validity and 41 adult individuals (36 women, 5 men) for test-retest. The BCS has three-dimensional structure that explains 59.78% of the total variance with 21 items and has acceptable fit indices ( $\chi^2/sd$  (423.75/186) = 2.28, NFI = .88, CFI = .93, IFI = .93, RFI = .87, GFI = .88, AGFI = .85, RMSEA = 0.065). In the criterion-related validity study, there was a positive and significant correlation between the BCS and The Brief Resilience Scale (BRS), negative and significant relationship between subdimensions of The Depression Stress and Anxiety Scale (DASS 21) Short Form. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as .88 and there was a significant difference between the upper and lower groups (27%) in terms of all items. It was found that there was a moderate relationship between the two measurements of the test-retest results which was obtained from 41 adults ( $\rho = .65$ ,  $p < 0.01$ ). Obtained findings show that BCS has psychometric values in Turkish adult sample.*

**Keywords:** *Body Compassion, Scale Adaptation, Validity, Reliability*

### **1. Giriş**

Günümüz dünyasında bireyler üzerinde neredeyse bir tahakküm oluşturan idealleştirilmiş bedensel görünüme ilişkin normlar ile başedebilmek giderek zorlaşan bir durum haline gelmiştir. Sahip olunan fiziksel görünüm, yeterlilikler ve sınırlılıkların, bu ideallerle örtüşmesi durumu giderek önem kazanmaktadır ve birçok birey kendisini bu normlara göre olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmektedir. Bu nedenlerle, bireylerin kendilerini olduğu gibi kabul etmeleri ve fiziksel, duygusal ve davranışsal anlamda değişime açık olmaları, yerini fiziksel görünümünü kabullenme ve değişime açık olma şeklinde kapsayıcı ifadelerle bırakmıştır. Günlük yaşamda değişen fiziksel görünüm ideallerinin yarattığı baskı ve stres etkisinin artması, yeme tutumlarının değişmesi, yeme bozukluklarının artması gibi durumlar bireyin kendi bedenine yönelik tutumunun incelenmesini daha da önemli kılmaktadır.

Bu çerçevede, beden öz-şefkati bireylerin bedenleri ile nasıl bir ilişki kurduğuna dair anlayışa ışık tutan, çok boyutlu kavramlar olan, beden algısı ve öz-şefkat kavramlarını birleştiren yeni bir yapıdır (Altman, Linfield, Salmon ve

Beacham, 2017a). Bu nedenle beden öz-şefkatini incelerken beden algısı ve öz-şefkat kavramlarını incelemek önemli görülmektedir.

Beden algısı kavramı, bireyin beden veya fiziksel benliğine yönelik tutumlarını kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Cash, 2004). Bu boyutlar, değerlendirme, duygulanım ve yatırım boyutlarıdır (Sandoval, 2008). Bu yapı bireyin fiziksel özelliklerinin yanısıra kültürel ve ailesel etmenler ve sosyal ilişki deneyimleri gibi alanlardan etkilenmektedir. Beden algısı bireyin bedeninin başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve bireyin kendi bedeni ile ilgili algısını içerir. Bu bağlamda beden algısı nesnel olmaktan çok öznel bir yapıdır (Arslangiray, 2013). Bireyin kendisine yönelik duyguları, algıları, davranışları, kendi fiziksel görünüşüne ilişkin tutumları ve bu tutumların psikolojik ve sosyal yansımaları beden algısıyla yakından ilişkili boyutlardır (Cash ve Pruzinsky, 2002). Beden algısı insanların kendilerini görme biçimlerine etki etmesinin yanı sıra, günlük zorlayıcı yaşam olaylarına karşı da bireyin kendisini savunmasına yardımcı olan bir yapıdır. Bu bağlamda bireyin kendisine olan güvenine, yeterliliklerine ve sınırlılıklarına ilişkin algısına katkı yaptığı söylenebilir (Arslangiray, 2013). Ayrıca, bireylerin dış görünüşleriyle ilgili öznel deneyimleri, nesnel ya da sosyal gerçeklikten daha etkili bir güce sahiptir (Cash, 2004).

Bireyler kendi bedenlerine ilişkin zayıf ya da negatif algılara sahip olduklarında sağlıkla ilgili olumlu davranışlara katılmaktan kaçınma eğiliminde olmakla birlikte (Vartanian ve Novak, 2010); duygudurum bozuklukları (Jackson vd., 2014), yeme bozuklukları (Stice, 2002), riskli cinsel davranışlar (Woertman ve Van Den Brink, 2012), kişiler arası ilişkilerde zayıf etkileşim gibi durumlarla karşılaşabilmektedir (Cash, 2004). Bu sebeplerle olumlu ya da sağlıklı beden algısı konusunda yapılan çalışmaların artmakta olduğu görülmektedir (Altman vd., 2017a).

Beden öz-şefkati kavramını açıklamak için önemli görülen diğer bir konu öz-şefkat kavramıdır. Öz-şefkat, kişinin kendi şefkatli tutum ve davranışlarını kendisine yönlendirmesidir (Yıldırım, 2018). Kişinin yetersizlik, başarısızlık, acı hissettiği durumlarda bunları kabul etmesi, insan olmanın gereği olarak bunları yaşadığını bilerek kendisine karşı daha sevecen olması durumudur. Öz-şefkat, öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama, farkındalığa karşı aşırı özdeşleşme ve ortak paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon olmak üzere, her biri pozitif ve negatif uçlara sahip üç bileşenden oluşmaktadır. Öz-şefkat, bireyin yaşadığı acıya şefkatli ve merhametsiz tepkilerin dengesini temsil eder (Neff, 2015). Öz-şefkat bireyin kendisi ile ilgili değiştirmesi ya da geliştirmesi gereken yönlerini keşfedebilmesi noktasında ihtiyaç duyduğu duygusal desteği sağlar. Bu da beraberinde bireyin sağlıklı bir yaşam sürmesi için motivasyon oluşturmaktadır. Öz-şefkati yüksek bireyler, kendileri hakkında olumlu duygular yaşamak için başarılı olmaya ya da başkalarından üstün hissetmeye gereksinim duymazlar. Aslında öz-şefkat, tam da bireylerin yetersiz hissettiği ya da başarısız olduğu durumlarda ortaya çıkar (Neff, 2011).

Bu genel çerçevede beden öz-şefkati, beden algısı ile öz-şefkat kavramları arasında bir köprü niteliği taşımaktadır. Beden öz-şefkati, kişinin bedeniyle ilgili memnuniyet ve rahatsızlıklarını ve bu durumlara karşı bireyin fiziksel benliğine yönelik tutumlarını ifade etmektedir (Altman vd., 2017a). Beden öz-şefkati, bireylerin beden imajına vurgu yaparak öz-şefkatin üç bileşeni ile nasıl ilişki kurduğuna dair bir yapı içerir (Oliveira, Trindade ve Ferreira, 2018). Bireyin kendi bedenine yönelik şefkati; sağlık ve dış görünüm ile ilgili esneklik kapasitesine de etki ederken (Altman, Zimmaro ve Woodruff-Borden, 2017b), beden algısı ve yeme bozukluklarına karşı koruyucu bir mekanizma görevi de görmektedir (Barata-Santosa, Marta-Simões ve Ferreirab, 2019). Bununla beraber beden öz-şefkatinin yüksek olması, bireyde varolan olumlu durumların artmasına etki ederken, olumsuz durumların da azalmasına katkı sunmaktadır (Oliveira vd., 2018). Beden öz-şefkati, öz-şefkat ve vücut imajı esnekliği gibi diğer yapılarla daha önce gösterilenin ötesinde, sağlık ve sağlıklı ilgili davranış değişikliği için sonuçları ön görme ve müdahalelere rehberlik etme olanağı sunmaktadır (Sandoz, Wilson, Merwin ve Kate Kellum, 2013). Ayrıca, beden öz-şefkatinin utangaç beden imajı ve yeme bozuklukları alanlarında tampon etkiye sahip olduğu görülmüştür (Oliveira vd., 2018). Bu nedenlerle beden öz-şefkati, günümüzde önemi artan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beden öz-şefkati fiziksel görünüm ile bağlantılı olan birçok sorun alanının belirlenmesi konusunda önemli bir belirleyicidir. Özellikle sağlık alanında kullanılarak bu tür sorunlara ışık tutması beklenmektedir. Beden öz-şefkati yüksek olan bireyler fiziksel görünümünün hem estetik, hem de sağlık açısından değişime daha açık hale gelmektedir. Farkındalık ve kabul temelli yaklaşımlara göre, beden ile ilgili rahatsızlıklar ve esneklik konularını temel alan beden öz-şefkati bireyin iyi oluş düzeyinin belirlenmesi açısından önemlidir (Altman vd., 2017a).

Beden öz-şefkatini ölçmek için geliştirilmiş olan Beden Öz-Şefkat Ölçeği (BÖŞÖ) üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan "Ayrışma"; bireyin kendisi dışında, dışarıdan bir gözle nasıl algılandığı durumudur. "Ortak İnsani Değerler" alt boyutu; bireyin kendisinde ve diğer kişilerce deneyimlenen, ortak durumları temsil eder. "Bedensel Kabul" alt boyutu ise; bireyin kendi fiziksel görüntüsünü, sağlık durumunu, fiziksel yeterliliklerini olduğu gibi kabul etme durumudur (Altman vd., 2017b). BÖŞÖ, psikolojik iyi oluşun ve yaşam kalitesinin belirlenmesi ve geliştirilmesinde beden öz-şefkati rolüne ilişkin değerlendirme yapılması ve müdahale yöntemleri geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde beden öz-şefkatini ölçmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Ancak, beden öz-şefkatinin alt boyutlarından olan Bedensel Kabul alt boyutuyla yakınlık gösteren ve beden değerini ölçmeye yönelik Oktan ve Saylan (2020) tarafından uyarlanmış Beden Değeri Ölçeği-2'nin yer aldığı görülmektedir. Beden Değeri Ölçeği-2, bireylerin kendi bedenlerine yönelik düşüncelerine saygı duyup duymadıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Beden Öz-Şefkat Ölçeği (BÖŞÖ) ise

bireylerin kendi bedenlerine yönelik ve dışarıdan nasıl göründüklerine ilişkin algılarını belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ayrıca başkalarının da deneyimlenen fiziksel görünüme dair ortak yaşantıları da belirleyebilmesi açısından BÖŞÖ'nün kapsamlı bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle çalışmanın ulusal alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu genel çerçevede çalışmanın amacı, yetişkin bireylerin beden öz-şefkat düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Altman vd. (2017a) tarafından geliştirilmiş Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin (BÖŞÖ) Türkçeye uyarlamasını yapmaktır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Yeri ve Zamanı**

Bu araştırma kapsamındaki verileri Nisan 2021-Mayıs 2021 tarih aralığında Google form üzerinden elde edilmiştir.

### **2.2. Çalışma Grupları**

Ölçme aracı uyarlama çalışmasında birçok gruptan veri toplanmıştır. Bu aşamada basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılar uygulamaya dahil edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi tüm bireylerin seçilme olasılığının aynı olduğu, bununla birlikte bir bireyin seçiminin diğer bireylerin seçimini etkilemediği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020). Öncelikle pilot uygulama için yaşları 18 ile 56 arası değişen, 143 kişiden veri elde edilmiştir. Bu katılımcılardan ölçekte yer verilen 2 kontrol maddesini doğru yanıtlamayan katılımcıların verileri, analiz öncesi veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca standart z puanları belirlenerek, uç değerlerde yer alan veriler (+3, -3 aralığı dışında yer alan) veri setinden çıkartılmış, toplam 126 katılımcının (79 kadın, 47 erkek) verileriyle analize geçilmiştir. Asıl uygulamada ise yaşları 18 ile 60 arasında değişen 420 kişiden veri elde edilmiştir. Kayıp veri, uç değer analizleri yapılmış ve 117 katılımcının verileri, veri setinden çıkarılmıştır. Çalışmaya 204'ü kadın (%67.3), 99'u erkek (%32.7) olmak üzere toplam, 303 kişinin verileriyle devam edilmiştir. Çalışmada asıl uygulamada yer alan kişilerin yaş ortalaması 39.58'dir (Ss=9.1) olup, 223'ü (%73.6) evli, 80'i (%26.4) bekadır. Son olarak test tekrar test için 36 kadın (%87.8), 5 erkek (%12.2) olmak üzere toplam 41 kişiden veri toplanmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

#### **2.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Alan yazın doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, eğitim ve medeni durumunu içeren dört soru yer almaktadır.

#### **2.3.2. Beden Öz-Şefkat Ölçeği**

Altman vd. (2017a) tarafından geliştirilen Beden Öz-Şefkat Ölçeği (BÖŞÖ) orijinal formu, üç alt boyuttan (Ayrışma, Ortak İnsani Değerler ve Bedensel Kabul) oluşan 23 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekteki ifadelerin seçenekleri 1 (hiçbir zaman), 2 (nadiren), 3 (bazen), 4 (çoğu zaman), 5 (her zaman) şeklindedir.



Bu ölçeğin orijinal araştırmadaki Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri;  $\chi^2/sd= 2.20$ ,  $RMSA= .069$  şeklindedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Pozitif ve Negatif Etki Ölçeği, Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu, Beden İmajı Kabul ve Eylem Ölçeği, Yeme Tutum Testi Kısa Formu ve vücut kitle indeksi kullanılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması sonucu BÖŞÖ ile vücut kitle indeksi, Yeme Tutumları ve Negatif Etki Ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki; Pozitif Etki, Beden İmajı Kabul ve Eylem, Öz-Şefkat ve Bilinçli Farkındalık Ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı, BÖŞÖ toplam puanı, Ayrışma, Ortak İnsani Değerler ve Bedensel Kabul alt boyutlarının sırayla .92, .92, .91 ve .87 olarak bulunmuştur. Alt boyutların birbirleriyle pozitif yönde ve anlamlı ilişki gösterdiği (.25, .43, .61) belirlenmiştir. Ölçme aracının ayrışma boyutundaki (1, 2, 3, 4, 5, 11, 12, 14, 15) maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçme aracından alınabilecek puanlar 23 ile 115 aralığındadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar beden öz-şefkat düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

#### **2.3.3. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS 21) Kısa Formu**

Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilen Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS), 42 maddeden oluşan bir ölçektir. Bu araştırmada kullanılan ölçek, DASS 42'nin Henry ve Crawford (2005) ve Mahmoud, Staten, Hall ve Lennie'nin (2012) çalışmalarından alınarak oluşturulmuş kısa formudur. DASS 21'in geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Nazan ve Bilgel (2010) ile Akin ve Çetin (2007) çalışmalarından yararlanılarak Yılmaz, Boz ve Arslan (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek depresyon, anksiyete ve stres boyutlarını 7'şer maddeyle ölçek 21 soruluk ve 4'lü Likert tipi bir ölçektir. DASS 21; 0 (bana uygun değil), 1 (bana biraz uygun), 2 (bana genellikle uygun) ve 3 (bana tamamen uygun) şeklinde bir derecelendirmeye sahiptir. Tüm ifadelerle ait yük değerlerine bakıldığında  $GFI= 0.98$ ,  $AGFI= 0.98$ ,  $RMR= 0.02$ ,  $NFI= 0.97$  olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında, depresyon alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80, anksiyete alt boyutu için .81, stres alt boyutu için .75 olarak elde edilmiştir. DASS 21'in alt boyutları kapsamında alınabilecek puanlar 0 ile 28 aralığındadır. Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda DASS 21'in ( $\alpha$ ) değerlerine bakılmıştır. Yapılan analizlere göre DASS 21'in alt boyutlara bakıldığında, depresyon alt boyutu için ( $\alpha$ ) değeri .81, anksiyete alt boyutu için .79, stres alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır.

#### **2.3.4. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği**

Smith vd. (2008) tarafından geliştirilen Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Toplam 6 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki seçenekler 1 (hiç uygun değil), 2 (uygun değil), 3 (biraz uygun), 4 (uygun), 5 (tamamen uygun) şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekte ters kodlanmış maddeler bulunmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda, toplam varyansın %54.66'sını açıklayan tek faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu, uyum iyiliği indeksleri  $CFI = 0.99$ ,  $NFI = 0.99$ ,  $IFI = 0.99$ ,  $GFI = 0.99$ ,  $RFI = 0.97$ ,  $NNFI = 0.99$ ,  $AGFI = 0.96$ ,  $RMSEA =$

0.05, SRMR = 0.03 olarak hesaplanmıştır. KPSÖ'nün iç tutarlık katsayısı .83 olarak elde edilmiştir. Madde analizi sonucu, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .49 ile .66 arasında değiştiği ifade edilmiştir. KPSÖ iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puanlar 6 ile 30 aralığındadır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek psikolojik sağlamlığı ifade etmektedir (Doğan, 2015). Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda bakılan KPSÖ ( $\alpha$ ) değeri .82 olarak elde edilmiştir.

### **3. İşlem**

Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin uyarlama çalışması için ölçeği geliştiren Jennifer K. Altman'la e-posta yoluyla iletişime geçilerek, ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için gereken izin alınmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çeviri aşamasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında bir öğretim elemanı ve bu alanda doktora eğitimine devam eden iki uzmandan fikir alınmıştır. Ardından ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formu, beden algısı, öz-şefkat konularında çalışmaları bulunan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında üç öğretim elemanı, psikoloji alanında bir öğretim elemanı ve bir doktor psikolojik danışman tarafından uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri değerlendirilerek ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunun anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla yaşları 18 ile 65 arası değişen 143 bireye ulaşılarak pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan analizde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak (Skewness -.22, Kurtosis -.27) dağılımın normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre değişkenlere ilişkin dağılımların çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 -1.5 aralığında olması değişkenlerin normal dağılım sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir.

Uygulama sonrası gelen tepkiler değerlendirilerek bazı düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ardından ölçeğin asıl uygulaması gerçekleştirilmiş ve analizler yapılmıştır. Araştırmada Google form üzerinden 420 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu aşamada kayıp veri, uç değer analizleri yapılmış ve 117 katılımcının verileri, veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın devamında 303 bireyin yanıtlarıyla Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong'a (1999) göre faktör analizi yapabilmek için, örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5-10 katı aralığında olması gerekmektedir. Bu bağlamda 21 maddelik ölçek kapsamında 303 kişilik örneklem yeterli büyüklükte olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca yapılan analizde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak (Skewness -.15, Kurtosis -.25) dağılımın normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapı geçerliğinin test edilebilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Çalışmanın model uyumunu belirlemek amacıyla öncelikle Ki kare değerini serbestlik derecesine oranı değerlendirilmiştir. Bu değer 3'ten küçük olması iyi uyuma, 5'ten küçük olması ise uyum değerinin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2005). CFI Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Artan Uyum İndeksi (IFI), Görelî Uyum İndeksi

(RFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) değerlerinin .95'ten büyük olmasının iyi uyuma, .90-.94 arasında olmasının ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) .05'ten küçük olması iyi uyum, .06-.08 arası kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005). Diğer bir geçerlik çalışmasında ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasına başvurulmuştur. Güvenirlik çalışmalarında ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ), test tekrar test korelasyon katsayısı (iki hafta arayla), her bir maddenin üst %27 ile alt %27'lik gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Verilerin, faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek için örneklem uygunluğu ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25 ve AMOS 20 paket programları kullanılmıştır.

### **3.1. Araştırmanın Etik Yönü**

Ölçeğin uyarlama çalışması için öncelikle, Jennifer K. Altman'la elektronik ortamda iletişime geçilmiş ve ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için gereken izin alınmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütülebilmesi için 19.04.2021 tarih 210185/153 sayı ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurul'undan izin alınmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam ile izin alınmıştır. Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

## **4. Bulgular**

### **4.1.Yapı Geçerliği**

#### **4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Yapılan analizde, KMO örneklem uygunluk katsayısı .905 (>.60), Barlett Sphericity testi  $\chi^2=3968.293$  ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. KMO'nun .60'tan yüksek çıkması ve Barlett Sphericity testi sonucunun anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2020). Temel bileşenler analizi kapsamında Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktörlü ve toplam varyansın %63.57'sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Ancak dördüncü faktörde üç maddenin yer aldığı ve bu maddelerin binişiklik göstermesi, toplam varyansa yaptığı katkının (%4.66) düşük olması nedenleriyle orijinal halinde olduğu gibi üç faktörle sınırlandırılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan analizde Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış ve toplam varyansın %58.91'ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Sırasıyla alt boyutlara bakıldığında, Ayrışma %28.57, Ortak İnsani Değerler %24.05, Bedensel Kabulün ise toplam varyansın %6.3'sünü açıkladığı görülmüştür. Madde 13'ün iki faktörde de yük gösterdiği görülmüş (.59, .62), ancak DFA için tüm maddelerin durumunu görebilmek adına ölçekten çıkarılmadan, ölçeğin orijinal halinde de yer aldığı ve

madde yükünün diğerine göre yüksek olduğu 'bedensel kabul' alt boyutuna alınarak doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir (Bkz. Tablo 2).

DFA sonucunda yapılan modifikasyonların ardından analiz tekrarlanmış ve ölçeğin orijinal halindeki gibi toplam varyansın %59.78'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında; Ayrışma %30.35, Ortak İnsani Değerler %22.74, Bedensel Kabul alt boyutunun ise toplam varyansın %6.7'sini açıkladığı görülmüştür.

#### 4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

BÖŞÖ'nün yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda elde edilen üç faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirleyebilmek amacıyla DFA uygulanmıştır. BÖŞÖ'ye ilişkin yapılan DFA'da alternatif modeller denenmiştir. Öncelikle tek faktörlü model denenmiş ve uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd$  (2432.17/230) = 10.58, CFI = .43, NFI = .40, IFI = .43, RFI = .35, GFI = .44, AGFI = .32, RMSEA = 0.18 olarak bulunmuştur. Ardından ikinci model olarak ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi üç faktörlü birinci düzey DFA modeli denenmiştir. Bu modeldeki uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd$  (625,57/227) = 2.76, CFI = .90, NFI = .85, IFI = .90, RFI = .83, GFI = .84, AGFI = .80, RMSEA = 0.076 olarak bulunmuştur. En iyi uyum indeksleri değerlerine ulaşabilmek için alternatif modellere devam edilmiştir. Üçüncü model olarak üç faktörlü ikinci düzey DFA denenmiş ve çıkan sonuçlarda ikinci modelle aynı değerlere ulaşılmıştır. Bu nedenle üçüncü modelin işlemediği söylenebilir. Ardından dördüncü model olarak üç faktörlü birinci düzey modeli bir modifikasyon yapılarak değerlendirilmiştir. 8. madde 'Bedenimin yetersiz olduğumu hissettiğimde, çoğu insanın da böyle hissedebileceğini kendime hatırlatırım.' ve 10. madde 'Bedenimin yetersizliğinden dolayı hayal kırıklığına uğradığımda, benzer durumdaki çoğu insanın da böyle hissedebileceğini kendime hatırlatırım.' modifikasyon indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve madde 8'in yük değeri .53, madde 10'un yük değeri ise .68 olduğu görülmüş ve yakın anlamları ifade eden bu maddelerden daha anlaşılır olduğu düşünülen 10. maddenin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçta elde edilen uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd$  (514.95/206) = 2.76, CFI = .92, NFI = .87, IFI = .93, RFI = .87, GFI = .86, AGFI = .83, RMSEA = 0.070 olarak bulunmuştur. Dördüncü modelde uyum iyiliği değerlerinin yükseldiği görülmüştür. Son olarak beşinci modelde üç faktörlü birinci düzey DFA ikinci bir modifikasyonla denenmiştir. Bu aşamada 16. madde 'Yaralandığımda, hastalandığımda veya fiziksel semptomlar gösterdiğimde, kendime dünyada benim gibi hisseden pek çok insan olduğumu hatırlatırım.' ve 19. madde 'Fiziksel semptomlar, hastalıklar veya yaralanmalar sırasında en kötü durumdayken bile, böyle hisseden tek kişi olmadığımı bilirim.' modifikasyon indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve madde 16'nın yük değeri .70, madde 19'un yük değeri .68 olduğu görülmüştür. 16. madde ile 19. maddenin yakın anlamları ifade ettiği, bu nedenle daha anlaşılır olduğu düşünülen 16. maddenin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan modifikasyon sonucu oluşan uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd$  (423.75/186) = 2.28, CFI = .93, NFI = .88, IFI = .93, RFI = .87, GFI = .88, AGFI = .85, RMSEA = 0.065 şeklindedir. Bu bağlamda  $\chi^2/sd$  değerinin

3'ten küçük olması nedeniyle iyi uyuma sahip olduğu, CFI ve IFI, AGFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca en iyi değerlere sahip uyum iyiliği indekslerinin beşinci modelde elde edildiği görülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin standartlaştırılmış yükler, t-değerleri ve R<sup>2</sup> değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Bu uyum değerleri ile ölçme aracının birinci düzey çok faktörlü yapısının Türkiye kültürü için uygun olduğu söylenebilir. Ölçümleri ilişkin elde edilen model uyum değerleri şu şekildedir:

**Tablo 1. BÖŞÖ'ye Ait Alternatif Modeller ve Uyum İyiliği Değerleri**

Model	$\chi^2$	Sd	p	$\chi^2/sd$	CFI	NFI	IFI	RFI	GFI	AGFI	RMSEA
1-Tek Faktörlü Model	2432.17	230	0.00	10.58	.43	.40	.43	.35	.44	.32	.18
2-Üç Faktörlü Birinci Düzey Model	625.57	227	0.00	2,76	.90	.85	.90	.83	.84	.80	.076
3-Üç Faktörlü İkinci Düzey Model	625.57	227	0.00	2.76	.90	.85	.90	.83	.84	.80	.076
4-Üç Faktörlü Birinci Düzey Model (Birinci Modifikasyon Sonrası)	514.95	206	0.00	2,76	.92	.87	.93	.87	.86	.83	.070
5-Üç Faktörlü Birinci Düzey Model (İkinci Modifikasyon Sonrası)	423.75	186	0.00	2.28	.93	.88	.93	.87	.88	.85	.065

Tablo 1'e bakıldığında, doğrulayıcı faktör analizinde alternatif modeller denenmiştir. Ölçeğin orijinal formunda üç faktörlü birinci düzey DFA yapılmış olduğu, uyarlama çalışmasında ise benzer şekilde üç faktörlü birinci düzey DFA'nın en iyi uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmektedir. İkinci düzey üç faktörlü DFA yapıldığında, Bedensel Kabul ( $p=.51$ ,  $p >.01$ ) ile Ortak İnsani Değerler ( $p=.10$ ,  $p >.01$ ) alt boyutları ile Beden Öz-Şefkati arasındaki yolun anlamlı olmadığı, bu iki alt boyutun Beden Öz-Şefkatini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Ayrıca modifikasyon indekslerine bakılarak, iki modifikasyonlu model (model 4 ve model 5) denenmiştir. Yapılan modifikasyonların ardından oluşan uyum iyiliği değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

*Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

**Tablo 2:** BÖŞÖ İlişkin Madde Yükleri, Madde Toplam Korelasyonları, t-Testi ve DFA Sonuçları

Maddeler	Ayrışma	Ortak İnsani Değerler	Bedensel Kabul	%27 Alt-Üst Grup Farkı	DFA
	AFA				
M1	.47			-10.44*	.42
M2	.75			-20.43*	.70
M3	.79			-22.83*	.74
M4	.71			-17.35*	.71
M5	.68			-18.15	.69
M11	.74			-12.39*	.72
M12	.73			-14.67*	.74
M14	.74			-12.23*	.76
M15	.74			-15.51*	.70
M8		.62		-24.39*	.56
M10		.75		-22.36*	.69
M16		.78		-15.80*	.72
M17		.80		-16.55*	.76
M18		.82		-21.56*	.80
M19		.75		-16.93*	.70
M20		.87		-14.92*	.87
M21		.88		-24.29*	.89
M22		.81		-21.79*	.80
M6			.64	-8.15*	.66
M7			.60	-16.58*	.25
M9			.75	-19.59*	.64
M13		.59	.62	-8.73*	.89
M23			.62	-6.94*	.79
N		303			
Açıklanan Varyans (%)	28.56	24.05	6.30	* p< .01	
Öz değerler	6.58	5.53	1.45		
Cronbach alpha ( $\alpha$ )		.88			
rho.		.65			

AFA= Açıklayıcı Faktör Analizi, MTTK= Madde Toplam Test Korelasyonu, DFA= Doğrulayıcı Faktör Analizi, rho=Spearmen'in Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

#### 4.2. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

**Tablo 3:** BÖŞ puanlarının Kısa Psikolojik Sağlık ve Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği Kısa Formu Puanlarıyla İlişkisi

Değişkenler	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Psikolojik sağlık	21.67	4.15	1	-.38**	-.39**	-.49**	.37**	.44**	.09	.33**
2-Depresyon	2.38	2.69		1	.69**	.64**	-.36**	-.43**	-.05	-.41**
3-Anksiyete	2.45	2.58			1	.73**	-.30**	-.39**	-.02	-.36**
4- Stres	4.08	3.12				1	-.27**	-.43**	.06	-.36**
5-BÖŞ toplam puan	87.18	12.34					1	.65**	.73**	.64**
6-BÖŞ Ayrışma alt boyutu	37.18	6.17						1	.00	.56**
7-BÖŞ Ortak insani değerler alt boyutu	30.32	8.51							1	.14*
8-BÖŞ Bedensel kabul alt boyutu	19.68	3.24								1

\*\*p< .01, \*p< .05,  $\bar{x}$ = Aritmetik ortalama, Ss= Standart sapma

BÖŞÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında BÖŞÖ toplam puanı ile Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ) toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. BÖŞÖ toplam puanı ile DASS 21'in Depresyon, Anksiyete, Stres alt ölçekleri toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir (p< .01). Bir başka deyişle yetişkinlerin beden öz-şefkati arttıkça psikolojik sağlık düzeyleri de artmakta iken; depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin azalmakta olduğu söylenebilir.

#### **4.3. Güvenirlik**

BÖŞÖ'nün toplamı için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .88 olarak elde edilmiştir. BÖŞÖ alt boyutlarına göre iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında Ayrışma boyutunun .88, Ortak İnsani Değerler alt boyutunun .92, Bedensel Kabul alt boyutunun .76 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

BÖŞÖ'nün test-tekrar-test güvenirliliğinin hesaplanması için yetişkin bireyler üzerinde iki hafta arayla ölçek uygulanmış ve bu iki ölçüm arasındaki ilişki incelenmiştir. 41 kişinin katıldığı uygulamada yapılan istatistiksel analiz sonucunda iki ölçüm arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $\rho = .65$ ,  $p < 0.01$ ). Ayrıca, her bir maddenin ortalamasına göre belirlenmiş üst %27 ile alt %27'lik gruplar arasındaki farkın varlığına ilişkin bağımsız gruplar için T-testi değerlerinin  $p < .01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 2).

#### **5. Tartışma**

Bu çalışmada Altman vd. (2017a) tarafından geliştirilmiş Beden Öz-Şefkat Ölçeği (BÖŞÖ) 'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda BÖŞÖ'nün geçerlik çalışmaları AFA, DFA ve ölçüt bağımlı geçerlik yöntemleri ile; güvenirlik çalışmaları ise iç tutarlılık, test tekrar test, %27'lik alt ve üst gruplar puan ortalamaları arasındaki fark yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Türkiye yetişkin örnekleminde yapılan bu çalışma BÖŞÖ'nün psikometrik değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

BÖŞÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. AFA'ya göre ölçeğin toplam varyansın %59.78'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DFA'ya göre ölçeğin orijinal halindeki yapının Türkiye yetişkin örnekleminde de yapı geçerliliğine sahip olduğu görülmüştür. DFA sonucu modifikasyon indeksleri çerçevesinde yapılan değerlendirilmeler çerçevesinde yakın anlam taşıdığı görülen (madde 8-madde 10 ile madde 16-madde 19) ve madde yük değeri diğerine göre düşük olan iki madde (madde 8 ve madde 19) ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan bu iki modifikasyon sonrası iki alt boyutta da yük gösteren ve aralarında .10'lik bir fark bulunmayan (.587-.615) madde 13'ün yük değerinin iyileştiği (.543-.665) ve ayırt edici bir değere ulaştığı görülmüştür. Ayrıca DFA sonucunda elde edilmiş olan uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçüt bağlantılı geçerlilik kapsamında yapılan çalışmada BÖŞÖ ile KPSÖ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, DASS 21'in alt boyutları olan depresyon, anksiyete ve stres boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Uyarlanan ölçme aracı ile ölçüt olarak kabul edilen ölçme araçları arasındaki korelasyon puanlarının anlamlı olması ölçme aracının ölçüt geçerliliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında öncelikle Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına ( $\alpha$ ) bakılmıştır ve ( $\alpha$ ) .88 değerinin yüksek düzeyde güvenirliliği sahip olduğu görülmüştür. Bir ölçme aracının güvenirlik katsayısı .70 ve daha yukarıda bir



değer alması, bu ölçe aracının güvenilir olduğunun göstergelerinden biridir (Büyüköztürk, 2019). Bu anlamda BÖŞÖ'nün toplam puan iç tutarlılık katsayısının yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Test tekrar test korelasyon katsayısı  $\rho = .65$  olarak elde edilmiştir. Elde edilen güvenilirlik çalışmaları bulgularının ölçeğin orijinal hali ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. %27'lik alt ve üst gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Elde edilen bulgular BÖŞÖ'nün Türkiye yetişkin örnekleminde psikometrik değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

BÖŞÖ'nün, Ferreira, Marta-Simões ve Oliveira (2018) tarafından yapılan Portekiz uyarlamasında iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .88 olarak elde edilmiştir. BÖŞÖ alt boyutlarına göre iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında, Ayrışma boyutunun .90, Ortak İnsani Değerler alt boyutunun .93, Bedensel Kabul alt boyutunun .88 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasıyla aynı şekilde (.88) olduğu, BÖŞÖ'nün ayrışma (.90-.88) ve ortak insani değerler (.93-.92) alt boyutlarının da yakın düzeyde olduğu görülmüştür. Bu anlamda Portekiz uyarlamasında elde edilen bulguların, Türkçe uyarlama çalışmasında elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir.

Sonuç olarak BÖŞÖ'nün üç boyutlu yapısının uygun olduğu söylenebilir. Ölçekteki ifadelerin seçenekleri 1 (hiçbir zaman), 2 (nadiren), 3 (bazen), 4 (çoğu zaman), 5 (her zaman) şeklindedir. Ölçme aracının ayrışma boyutundaki maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçme aracından alınabilecek puanlar 21 ile 105 aralığındadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar beden öz-şefkat düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

### 5.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma 18 yaş üstü yetişkin bireyler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin farklı sınırlandırılmış yaş grupları (üniversite öğrencileri gibi) üzerindeki psikometrik değerler araştırılabilir. Ayrıca bu çalışmanın 303 kişinin katılımıyla gerçekleştirildiği düşünüldüğünde daha geniş bir örneklem grubunda çalışmanın yapılması önerilebilir. Ölçeğin orijinal formu ile Portekiz uyarlamasında yeme tutumları ölçüt geçerliği kapsamında ele alınmıştır. Bu bağlamda BÖŞÖ'nün yeme tutumları, yeme bozuklukları gibi farklı ölçütlerle ilişkisine bakılması önerilebilir.

### Kaynakça

Akın, A. ve Çetin, B. (2007). The depression anxiety and stress scale (DASS): The study of validity and reliability. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 260-268.

Altman, J. K., Linfield, K., Salmon, P. G. ve Beacham, A. O. (2017a). *The body compassion scale: development and initial validation*. Journal of Health Psychology, 1-11. doi:[10.1177/1359105317718924](https://doi.org/10.1177/1359105317718924)

*Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Altman, J. K., Zimmaro, L. A. ve Woodruff-Borden, J. (2017b). Targeting body compassion in the treatment of body dissatisfaction: A case study. *Clinical Case Studies*, 16(6), 431–445. doi:10.1177/1534650117731155.

Arslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajının yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri* (Tez No. 339114) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Barata-Santos, M., Marta-Simões, J. ve Ferreira, C. (2019). Body compassion safeguards against the impact of major life events on binge eating. *Appetite*, 134, 34–39. doi:10.1016/j.appet.2018.12.016

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Cash, T. F. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image*, 1(1), 1–5. doi:10.1016/s1740-1445(03)00011-1

Cash, T.F. ve Pruzinsky, T. (Eds.) (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1080/00029157.2004.10403620>

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

Ferreira, C., Marta-Simões, J., ve Oliveira, S. (2018). The body compassion scale: A confirmatory factor analysis with a sample of Portuguese adults. *European Psychiatry*, 48S (EV0322), S453–S764. doi:10.1016/j.eurpsy.2017.12.010.

Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. doi:10.1080/10705519909540118

Jackson, K. L., Janssen, I., Appelhans, B. M., Kazlauskaitė, R., Karavolos, K., Dugan, S. A. ve Kravitz, H. M. (2014). Body image satisfaction and depression in midlife women: the study of women's health across the nation (SWAN). *Archives of Women's Mental Health*, 17(3), 177–187. doi:10.1007/s00737-014-0416-9

Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd. ed.). The Guilford Press.

Lovibond, P. F. ve Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343. doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. doi:10.1037/1082-989x.4.1.84

Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A. ve Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in mental health nursing*, 33(3), 149-156.

Nazan, B. ve Bilgel, N. B. (2010). Turkish version of the depression anxiety stress scale (DASS-42): psychometric properties. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 47, 118-126.

Neff, K. D. (2015). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264–274. doi:10.1007/s12671-015-0479-3

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social And Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.

Oktan, V. ve Saylan, E. (2020). Beden değeri ölçeği-2'nin (BDÖ-2) Türkçe adaptasyonu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 94-103. doi: 10.17860/mersinefd.631242

Oliveira, S., Trindade, I. A. ve Ferreira, C. (2018). The buffer effect of body compassion on the association between shame and body and eating difficulties. *Appetite*, 125(1), 118–123. doi.org/10.1016/j.appet.2018.01.031.

Sandoval, E. L. (2008). *Secure attachment, self-esteem and optimism as predictors of positive body image in women*. (PhD thesis), A&M University, Texas.

Sandoz, E. K., Wilson, K. G., Merwin, R. M. ve Kate Kellum, K. (2013). Assessment of body image flexibility: The body image-acceptance and action questionnaire. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2(1-2), 39–48. doi:10.1016/j.jcbs.2013.03.002

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. ve Bernard, J. (2008). The brief 16 resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200.

Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128(5), 825–848. doi:10.1037/0033-2909.128.5.825

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th. Ed.). Pearson.

Vartanian, L. R. ve Novak, S. A. (2010). Internalized societal attitudes moderate the impact of weight stigma on avoidance of exercise. *Obesity*, 19(4), 757–762. doi:10.1038/oby.2010.234

Woertman, L. ve Van Den Brink, F. (2012). Body image and female sexual functioning and behavior: a review. *Journal of Sex Research*, 49(2-3), 184–211. doi:10.1080/00224499.2012.658586

Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermektten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Tez No. 511250) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, Ö., Boz, H. ve Arslan, A. (2017). Depresyon anksiyete stres ölçeğinin (DASS 21) Türkçe kısa formunun geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 78-91.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

It has become increasingly difficult to cope with changing physical appearance ideals, nowadays. The idea that the physical appearance, competencies and limitations that one has, and the correspondence of these ideals with these ideals are directly related to being healthy is gaining importance. Situations such as increasing pressure and stress created by changing physical appearance ideals in daily life, changing eating attitudes, and increasing eating disorders make it even more important to examine the individual's attitude towards her/his own body. Body compassion is a new structure that sheds light on the understanding of how individuals relate to their bodies and combines the concepts of body perception and self-compassion, which are multidimensional concepts. Body compassion is like a bridge between the concepts of body perception and self-compassion. Body compassion reflects to the satisfaction and discomfort of the person about her/his body and attitudes towards these situations (Altman et al., 2017a). Body compassion is an important determinant of many problems that related to physical appearance. It is expected to be helpful such problems, especially in the field of health. The Body Compassion Scale (BCS) is considered important in terms of evaluating the role of body compassion in determining and improving psychological well-being and quality of life and developing intervention methods.

#### **Method**

In this study, the data were obtained from adult individuals reached by simple random sampling method with Google form between April 2021-May 2021. First of all, a pilot application was made which data were obtained from 143 people aged between 18 and 56 years. In the actual application, 420 people aged between 18 and 60 were reached. As data collection tools in the research; personal information form, The Body Compassion Scale (original form), The Depression Stress and Anxiety Scale (DASS 21) Short Form and The Brief Resilience Scale (BRS) were used. For the adaptation of the Body Compassion Scale, was contacted via e-mail with Jennifer K. Altman, who developed the scale and was taken permission.

The trial form of the scale was created by consulting the expert opinion after translated into Turkish by experts in the field. The actual implementation was started after making necessary corrections result of pilot implamentation. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed to test the construct validity. In reliability studies, Cronbach's alpha internal consistency coefficient ( $\alpha$ ), test-retest correlation coefficient (at two-week intervals), t-test for independent groups was used to test whether each item could reveal the difference between the upper 27% and lower 27% groups. Sample suitability and Barlett Sphericity tests were performed in order to apply factor analysis of the data. In addition, the criterion-related validity method was used. SPSS 25 and AMOS 20 package programs were used in the analysis of the data. Although, permission was obtained from the Non-Interventional Ethics Committee of Muğla Sıtkı Koçman University with the number 210185/153 dated 19.03.2021 to carry out the research.

#### **Result and Discussion**

EFA and CFA were conducted to determine the factor structure of the BCS. According to EFA, a three-factor structure was obtained explaining 59.78% of the total variance of the scale. Two items were found to have close meanings (item 8-item 10 and item 16-item 19) and were excluded from the scale which had lower modification indices as a result of the CFA. After these two modifications, it was observed that the load value of item 13, which showed load in both sub-dimensions and did not differ by .10 (.587-.615), improved (.543-.665) and reached a distinctive value. It was seen that results of CFA has acceptable fit indices ( $\chi^2/sd$  (423.75/186) = 2.28, CFI = .93, NFI = .88, IFI = .93, RFI = .87, GFI = .88, AGFI = .85, RMSEA = 0.065).

In the criterion-related validity study of the BCS, positive and significant correlation coefficients were obtained between the BCS total score and The Brief Resilience Scale (BRS) total scores. Negatively significant correlation coefficients were obtained between the total score of BCS and the total scores of DASS 21's Depression, Anxiety, and Stress subscales ( $p < .01$ ).

The internal consistency coefficient ( $\alpha$ ) of BCS was obtained as .88. When the internal consistency coefficients were examined according to the sub-dimensions of BCS, it was seen that the Defusion subdimension had .88, the Common Humanity subdimension had .92, and Acceptance subdimension had an internal consistency coefficient of .76. In order to calculate the test-retest reliability of the BCS, the scale was applied to adult individuals with an interval of two weeks and the relationship between these two measurements was examined.

As a result of the statistical analysis performed in the application with 41 participants, it was determined that there was a moderate relationship between the two measurements ( $\rho = .65$ ,  $p < 0.01$ ). The t-test values for the independent groups regarding the difference between the upper 27% and the lower 27% groups determined according to the mean of each item were found to be significant at the

*Beden Öz-Şefkat Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

$p < .01$  level. This study, which was carried out in a sample of adults in Turkey, shows that the BCS has psychometric values.

In conclusion, it was seen that the Body Compassion Scale, which was adapted into Turkish, is a 21-item 5-point Likert-type measurement tool consisting of three sub-dimensions (Defusion, Common Humanity and Acceptance). The options for the statements in the scale are 1 (never), 2 (rarely), 3 (sometimes), 4 (often), 5 (always). Items in the dissociation dimension of the measurement tool are reverse scored. The scores that can be obtained from the measurement tool range from 21 to 105. High scores from the scale indicate a high level of body compassion.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİ İLE İLGİLİ FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİ\*

### Meryem Bilge ÇAM

Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi  
bilgecam80@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-9853-6759

### Nurcihan ÇELİK

Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi  
nurcihancelik97@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0714-3066

### Ebru TURAN GÜNTEPE

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri  
Eğitimi Bölümü

ebrutgntp@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-4858-2180

### Ümmü Gülsüm DURUKAN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Bölümü

u.g.durukan@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-9279-2812

**Makale Geliş Tarihi:** 11.05.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 28.10.2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E. & Durukan, Ü. G., (2021). Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 263-285.

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili düşüncelerini ve farkındalıklarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma, mevcut durumu betimlemeyi amaçlayan özel durum yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir*

---

\* - Bu çalışma Ankara'da 25-28 Nisan 2019 tarihleri arasında düzenlenen 28th International Conference on Educational Sciences (ICES-UEBK) adlı konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

- Bu çalışmanın verileri 2020 yılı öncesine ait olduğu için etik kurul onay belgesi bulunma zorunluluğu yoktur. Ayrıca 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.

*Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının  
Belirlenmesi*

*devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören 34 fen bilgisi ile 34 bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adayı olmak üzere toplam 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve dokuz açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Formdan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlanarak ortak temalar altında frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine yönelik farkındalıklara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları yapay zekâyı insan zekâsını temel alarak oluşturulmuş bir yapı olarak tanımlarken, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adayları bu tanımlamanın yanı sıra yapay zekânın öğrenebilen bir teknoloji olduğunu da vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmen adayları yapay zekâ teknolojilerinin günlük hayatımızda tıp ve eğitim alanlarında çokça kullanılabileceğine değinmiştir. Bu teknolojilerin ders anlatma, sınıf içi öğretim uygulamalarını gerçekleştirme, öğretmeni destekleme, öğrencileri bireysel olarak değerlendirme ve eksiklerini giderme amacıyla eğitim-öğretim sürecinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Yapay zekâ teknolojileri, Farkındalık, Öğretmen adayı.*

**DETERMINING TEACHER CANDIDATES' AWARENESS OF ARTIFICIAL  
INTELLIGENCE TECHNOLOGIES**

**Abstract**

*The aim of this study is to reveal teacher candidates' thoughts and awareness about artificial intelligence technologies (AITs). This study was carried out the case study method which aims to describe the current situation is used. The study group consisted of 34 third grade science teacher candidates and 34 third grade computer and instructional technology teacher. The data collection tool is a form of seven open-ended questions prepared by researchers. Data obtained from the form were analyzed by content analysis. The answers to the open-ended questions were coded under common themes and presented with their frequency values. Within the findings, it was seen that the teacher candidates had awareness of AITs. While teacher candidates defined artificial intelligence as a structure, created on the basis of human intelligence, teacher candidates in computer and instructional technologies emphasized that artificial intelligence is a learning technology as well as this definition. In addition, the teacher candidates mentioned that AITs can be widely used in our daily lives in the fields of medical and education. They stated that these technologies can be used in the education and training process for lecturing, realizing in-class teaching practices, supporting the teacher, evaluating students individually and eliminating their deficiencies.*

**Key words:** *Artificial intelligence technologies, Awareness, Teacher candidate.*



## **Giriş**

Zekâ kavramı bireylerin yeteneklerinin açığa çıkmasında önemli bir role sahiptir. Bireyler zekâ sayesinde daha önce karşılaşmadığı veya beklemeyen bir şekilde karşısına çıkan bir duruma/olaya karşı birçok zihinsel yeteneği kullanarak uyum sağlayabilmekte ve ayrıntılar üzerine yoğunlaşabilmektedir. Ayrıca zekâ ile soyut düşünme, yargıya varabilme, nesnelere arası ilişki kurabilme ve bu zihinsel işlevleri bir amaca yönelik olarak kullanabilmek de mümkündür (Nabiyev, 2012). Belirli bir konuda çalışarak, öğrenerek, bilgi edinimi sağlanarak, uygulamaya dayalı beceriler edinerek ve karşılaşılan bir olay ya da olguyu analiz ederek zekâ geliştirilebilir (Kazu ve Özdemir, 2009). Zekânın çalışma prensiplerinin yazılım ve donanımlarla taklit edilmesi yapay zekâ kavramını gündeme getirmiştir (Elmas, 2003). Bu bağlamda zekâ, yapay zekânın temelini oluşturmaktadır. Yapay zekâ ve zekâ kavramlarının birbirine göre farklılıkları ve üstünlükleri olduğu alanyazında yer almaktadır. Bu doğrultuda Adalı (2017) yapay zekânın, zekâyâ kıyasla öğrenmede kalıcılığı sağlamak için daha etkili olduğuna değinmiştir. İnsan zekâsı öğrendiği veya deneyimlediği olayı ve konuları zamanla unutabilir. Ancak bu, yapay zekâda mümkün değildir. Bunun yanı sıra yapay zekâ tutarlıdır. İnsan aynı olaya farklı tepkiler verebilirken yapay zekâ olaylara hep aynı tepkileri gösterir. Zekânın öğrenme ve deneyimlerle birlikte kendini geliştirebileceği, bu yolla yaratıcı ve hızlı çözümler üretebileceği anlaşılabilirken; yapay zekâ ise ona entegre edilen bilgi ile sınırlıdır. Öte yandan yapay zekânın üretebileceği çözümler kendisine yüklenen bilgiler ve öğretilen çözüm yöntemleriyle sınırlıdır. Diğer bir ifadeyle, yapay zekâ sisteminin programsız hiçbir şey öğrenmesi mümkün değildir (Kaku, 2016: 91). Ayrıca yapay zekâ oldukça karmaşık programlardan oluşsa da zekâyâ sahip olan insan beyni kadar karmaşık ve üstün tasarlanmamıştır (Çelebi ve İnal, 2019).

En zeki varlıkları model olarak belirli bir problem doğrultusunda çözüm üreten zeki sistemlerin geliştirilebilmesinde yapay zekâ çalışmalarına büyük roller düşmektedir (Coppin, 2004). Yapay zekâ insan zekâsını temel alıp bilgisayar aracılığıyla taklit edebilen ve günlük hayatın farklı alanlarında ürünler ortaya koyan bir çalışma alanıdır. Yapay zekâ ile doğadaki varlıkların akıllı düşüncelerini ve davranışlarını yapay olarak üreten bilgisayar sistemlerini geliştirmek mümkündür (Aydın, 2017; Balaban ve Kartal, 2015). Ayrıca yapay zekâ kavramı içinde yer alan yapay sinir ağlarının eldeki mevcut verilerden öğrenerek daha önce hiç karşılaşmamış olaylara çözümler üretebilme yetisinin bulunmasıyla, yapay zekâ teknolojileri hayatın birçok alanında ön plana çıkarmıştır (Atasoy, 2012: 39; Yılmaz, 2012: 34). Yapay zekâ kavramının gelecekte daha sık karşımıza çıkacağı aşikârdır. Sağlık, güvenlik, yazılım, iletişim gibi hemen hemen her alanda gündelik hayatımıza dâhil olan bu teknolojiler, NMC (New Media Consortium) Horizon Raporu'nun 2018 yükseköğrenim versiyonunda da belirttiği üzere eğitim teknolojisi alanında da kullanılmaktadır (Becker ve diğer., 2018). Bu doğrultuda Rusya, Çin gibi birçok ülke aşamalı olarak eğitim süreçlerine yapay zekâ teknolojilerini entegre etme çalışmalarına başlamıştır (Nabiyev ve Erümit, 2020). Ülkemizde de Cumhurbaşkanlığı

*Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının  
Belirlenmesi*

bünyesinde hizmet veren Dijital Dönüşüm Ofisi koordinatörlüğünde yapay zekâya yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK, üniversiteler gibi eğitim alanlarında hizmet veren kurum/kuruluşlarda çeşitli projeler hazırlanarak bu projelerin hayata geçirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu projeler dijital sınıflar, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, nitelikli insan kaynağına yönelik yetenek avcılığı ve yeni eğitim modelleri gibi alanları kapsamaktadır (Tamer ve Övgün, 2020). Bu kapsamda ilk uygulamalardan biri olarak MEB, uzaktan eğitimde öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarını anında giderebilmek için EBA Asistan uygulamasını başlatmıştır. Bu durum, COVID-19 pandemisi gibi özel durumlarda yapay zekâ tabanlı çevrimiçi eğitim uygulamalarına olan ihtiyacı bir kez daha göstermektedir. Günümüzde pandemi gibi özel durumlar eğitim-öğretim süreçlerinin uzaktan eğitim ile yürütülmesini ve bu alanda dijital ortama geçiş süreci yaşanmasını zorunlu kılmıştır. Yüksek bağlantı hızına sahip internet ağı, yapay zekâ, büyük veri ve bulut hizmetlerinden oluşan bu alandaki teknik devrim (Nabiyev ve Erümit, 2020), dijital ortama geçiş sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada pek çok ülkede yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanına entegre edilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacı, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde öğretmenlerin yerini alması için değil; onların rutin faaliyetlerden kurtulması, derslerin daha profesyonel, ilgi çekici ve eğlenceli duruma getirilmesi, belirli bir öğrenci kitlesi için en uygun öğretim materyalinin seçilmesi ve öğrenme süreçlerini daha kolay hâle getirerek öğrenmenin kalıcı hâle getirilmesidir (Nabiyev ve Erümit, 2020). Ayrıca yapay zekâ teknolojilerinin eğitim sürecine entegre edilmesi ve bu teknolojilere sahip çevrimiçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla ilgili çalışmalar, öğrencilerin öğrenme yaşantılarından yola çıkılarak öğrenci dinamiklerinin tespit edilmesi ve bu değişkenler çerçevesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için kullanılabilir. Bu doğrultuda, yapay zekâ teknolojilerinin öğretmen için öğrenme sürecinde bir asistan olarak kullanılması önerilmektedir. Öğretmenin öğretim sürecini düzenlerken yapay zekâ teknolojilerinden faydalanabilmesi için bu teknolojiler ile ilgili bilgi ve farkındalık sahibi olması gereklidir. Son yıllarda yapay zekânın yükseköğretim düzeyinde kullanımına yönelik yapılan çalışmaların da alanyazında yer aldığı görülmektedir (Khare, Stewart ve Khare, 2018; Popenici ve Kerr, 2017; Taşçı ve Çelebi, 2020). Bu çalışmalardan biri olan Taşçı ve Çelebi'nin (2020) araştırmasında yapay zekâ teknolojilerinin yükseköğretimdeki uygulamaları sorgulanarak, bu kurumların yapay zekâ teknolojileri ile geleceğe nasıl hazırlanabileceği ele alınmıştır. Bir başka çalışmada Khare, Stewart ve Khare (2018) teknolojik, sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve etik değişkenlerini dikkate alarak yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanımının benimsenmesi üzerine araştırma yapmışlardır. Popenici ve Kerr (2017) ise yükseköğretimde yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin öğrenme biçimini, eğitim kurumlarının öğretim süreçlerini ve bu süreçlerin gelişim durumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu bağlamda gelecekte eğitim öğretim sürecine yön vermek üzere yetiştirilen öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramını tanımaları ve bu teknoloji ile yapılabilecek uygulamaların bilincinde olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma, fen bilgisi ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri

eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına ilişkin bilgileri nelerdir?
- 2) Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin kullanım alanları ve kullanım amaçları konusunda görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisiyle eğitimde çözülebilecek sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri kullanımının avantajları ve dezavantajları konusunda görüşleri nelerdir?

#### **Yöntem**

Öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Özel durum yöntemi, güncel bir olguyu veya var olan durumu kendi koşulları içerisinde betimlemeye çalışan (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yin, 2009) bir araştırma yöntemidir. Cohen, Manion ve Morrison (2007), durum çalışması yöntemi ile yapılan çalışmaların insan ilişkileri, olaylar ve diğer dış faktörler arasında ortaya çıkan dinamik ve çok yönlü bağlantılara odaklandığını ifade etmektedir. Bu nedenlerle durum çalışması yönteminin çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmektedir. Durum çalışmaları altında iç içe geçmiş durum deseni, bu çalışma içerisinde bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelinmesi sebebiyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 291).

#### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu 2018-2019 yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 34, üçüncü sınıf fen bilgisi (FB) öğretmen adayı ile 34, üçüncü sınıf bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) öğretmen adayı olmak üzere toplam 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi çerçevesinde maksimum çeşitlilik örneklemesinden çalışma grubu oluşturulurken yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak, bu örnekleme çalışmada problem taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 108). Bu doğrultuda, çalışma grubu olarak eğitim fakültesi öğrencileri arasından FB ve BÖTE öğretmen adayları seçilmiştir. Farklı branştaki öğretmen adaylarının arasından BÖTE öğretmen adaylarının seçilme sebebi; bu öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreçleri boyunca aldıkları derslerde güncel teknolojilere yer verilmesi ve bu kapsamda bahsedilen içeriklerden birisinin de yapay zekâ teknolojileri olmasıdır. Bunun yanı sıra farklı branştaki öğretmen adaylarının arasından FB öğretmen adaylarının seçilme sebebi ise bu öğretmen adaylarının da "Fizikte Özel Konular" dersinde dersi veren öğretim elemanı tarafından nanoteknoloji, yapay zekâ teknolojileri gibi güncel konulara ders içeriğinde

## *Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

değınmesidir. Bu doğrultuda bu iki branşta öğrenim gören öğretmen adaylarının diğeri branşlara kıyasla yapay zekâya yönelik farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olan Yapay Zekâ Farkındalık Formu (YZFF) araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 9 açık uçlu sorudan oluşan bir formdur. Oluşturulan YZFF için iki alan eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. YZFF, yapay zekâ teknolojilerinin ne olduğu, hangi alanlarda kullanıldığı ve bu kullanımının avantaj-dezavantajlarına yönelik konuları içermektedir. Google Formlar aracılığıyla oluşturulan YZFF, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde FB ile BÖTE ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına elektronik ortamda iletilerek veriler toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

YZFF'den elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, genel olarak "nitel veya nicel verilerin belirli temalara veya kategorilere dayalı olarak sistematik bir şekilde kodlanması" olarak tanımlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analiziyle elde edilen veriler, belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılır ve böylelikle veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Bu çalışmada, açık uçlu sorulara öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar, içerik analizi çerçevesinde kodlanarak ortak kategoriler altında toplanmıştır. Analizler ilk önce iki araştırmacı tarafından yapılmış, ardından diğeri iki araştırmacı tarafından kontrol edilerek analize son hâli verilmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi, Miles ve Huberman (1994)'ın uyum yüzdesi formülü ile (Uyum yüzdesi= [Görüş birliği/görüş ayrılığı+Görüş birliği]\*100) çalışmada güvenilirliği belirlemek amacıyla hesaplanmıştır. Bu uyum yüzdesi değeri .84 olarak bulunmuştur. Bu değerin .70'ten yüksek olması verilerin analizinin güvenilir olduğunun göstergesidir.

Doldurulan formlar içerisinde 3 tanesi FB öğretmen adayına ve 2 tanesi BÖTE öğretmen adayına ait toplam 5 form yeterli veri olmadığı için elenmiştir. Bu eleme sonrasında 34 tanesi FB öğretmen adayına ve 34 tanesi BÖTE öğretmen adayına ait toplam 68 form analize dâhil edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden alıntılar yapılırken FB öğretmen adayları FB1, FB2, ..., FB34 ve BÖTE öğretmen adayları BT1, BT2, ..., BT34 şeklinde kodlanmıştır. Sorulan bir soruya öğretmen adayları sıralı bir şekilde cevap verdiyse kodlama, koddaki sayılar arasına "-" konularak kısaltılmıştır (FB1, 2, 3, 4, 5: FB1-5). Ayrıca öğretmen adayları YZFF'deki sorulara birden fazla yanıt verebildikleri için toplam frekans araştırma grubundaki öğretmen adayı sayısından fazla çıkabilmektedir.

### **Bulgular**

YZFF'ndan elde edilen bulgular, YZFF'deki soruların nitelikleri düşünülerek dört başlık altında sunulmuştur.

### Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kavramına İlişkin Bilgileri

Çalışmadan elde edilen veriler, YZFF’de yer alan sorular çerçevesinde sunulmuştur. YZFF’deki ilk soru olan “Daha önce yapay zekâ kavramını duydunuz mu?” sorusuna çalışmaya katılan adayların tamamının “Evet, duydum” şeklinde cevap verdiği belirlenmiştir.

Yapay zekâ kavramını duyan öğretmen adaylarının bu kavrama dair bilgi kaynaklarını sorgulayan “Bu kavramı daha önce nereden/hangi kaynaklardan duydunuz?” sorusuna yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar öğrenim gördüğü programlar bazında Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kavramına Dair Bilgi Kaynakları**

Kodlar	Öğretmen adayı	f <sub>FB</sub>	Öğretmen adayı	f <sub>BT</sub>	f <sub>TOP</sub>
Dijital medya	FB3, 6, 8, 13, 16-18, 20-22, 26, 29-30, 32, 34	15	BT1-3, 6-11,14-22, 26, 28-30, 32-34	25	40
Lisans Dersleri	FB1-3, 7, 9-13, 19-25, 27-28, 31, 33	19	BT4-5, 7, 10, 12, 20, 24-25	8	27
Öğretmen	FB4, 5, 15, 17	4	BT3, 13, 20, 23-24	5	9
Basılı medya	FB6, 14, 21	3	BT6, 11, 27	3	6
Dijital oyun	---	---	BT31, 33	2	2

Yapay zekâ kavramını nereden ya da hangi kaynaklardan duydukları incelendiğinde, öğretmen adaylarının kavramı; dijital medyadan, lisans derslerinden, öğretmenlerinden, basılı medyadan ve dijital oyunlardan duyduklarını belirttikleri Tablo 1’de görülmektedir. Tablo incelendiğinde; FB öğretmen adayları kavramı genellikle lisans derslerinden, buna karşın BÖTE öğretmen adaylarının ise kavramı genellikle dijital medyadan duydukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramının tanımı ile ilgili YZFF’ de bulunan “Yapay zekâ sizce nedir” sorusuna verdiği yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kavramına Dair Tanımlamaları**

Kodlar	Öğretmen adayı	f <sub>FB</sub>	Öğretmen adayı	f <sub>BT</sub>	f <sub>TOP</sub>
İnsan zekâsını temel alan yapı	FB8-11, 13-14, 16-17, 21-22, 24, 26	12	BT1-5, 7, 12, 14-16, 20, 24, 28-29	14	26
Mevcut verilerden öğrenen makineler	---	---	BT9-11, 18, 22-23, 25-26, 31-33	11	11

*Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

İnsan gücünün önüne geçen teknoloji	FB1-3, 7, 15	5	BT17	1	6
Kodlarla yapılan bir sistem	FB6, 20	2	BT8, 19, 30	3	5
Üst düzey teknolojiye sahip robot	FB4, 12	2		---	2
Robotun insan faaliyetlerini yapabilme kabiliyeti	FB5, 32, 34	3		---	3
Bilgisayarın çeşitli faaliyetleri yapabilme kabiliyeti	FB31	1	BT6	1	2
İnsan yapımı bir teknoloji	FB18, 29	2		---	2
Robot teknolojilerinin uygulamaları	FB19, 27	2		---	2
İnsan yükünü azaltan bir teknoloji	FB28, 30	2		---	2
Verilen komutları yerine getiren bir program		---	BT21, 27	2	2
İnsan yapımı robotlar	FB33	1		---	1
Sanal ortam uygulamaları		---	BT13	1	1
Robotların zekâ türü	FB23	1		---	1
İnsan kadar gelişmemiş bir zekâ	FB25	1		---	1
İnsan aklından daha akıllı bir sistem		---	BT34	1	1

Tablo 2'deki öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tanımları incelendiğinde hem FB hem de BÖTE öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yapay zekânın, insanın zekâsını temel alarak bilgisayarlar aracılığıyla oluşturulan bir yapı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra yine BÖTE öğretmen adayları, yapay zekânın sıklıkla mevcut verilerden öğrenerek daha önce hiç karşılaşmamış olaylara çözümler üretebilen makineler olduklarına değinmiştir.

YZFF'de bulunan "Yapay zekâ denilince aklınıza gelen kavram ya da kelimeler nelerdir?" soruna yönelik öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar kelime bulutları ile Şekil 1'de sunulmuştur.



*Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde adaylar bu teknolojinin en çok tıp ve eğitim alanında kullanılabileceğini belirtmişlerdir. FB öğretmen adayları bu alanlar içinde daha çok tıp, eğitim, günlük hayat, elektronik ve bilim alanında; buna karşın BÖTE öğretmen adayları ise daha çok tıp, eğitim, bilişim teknolojileri, günlük hayat ve sanayi alanlarında bu teknolojinin kullanılacağını sıklıkla dile getirmişlerdir.

**Yapay Zekâ Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı**

YZFF’de yer alan “Yapay zekâ teknolojileri eğitimde hangi amaç ya da amaçlara yönelik kullanılabilir?” soruna yönelik öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar Tablo 3’te özetlenmiştir.

**Tablo 3: Öğretmen Adaylarına Göre Yapay Zekâ Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı**

Kategori	Kodlar	Öğretmen adayı	f <sub>FB</sub>	Öğretmen adayı	f <sub>BT</sub>	f <sub>TOP</sub>
Öğretim sürecine yönelik	Ders anlatımını destekleme	FB2, 4, 6, 9, 10, 12-13, 15, 18-19, 23-24, 29, 34	14	BT3-11, 13, 16-18, 22-23, 26, 30, 33-34	18	32
	Sınıf-içi öğretim uygulamalarını gerçekleştirme	FB2-3, 6-7, 10-11, 14-16, 19, 22, 24, 26-28	15	BT7, 10, 12, 20, 26, 28, 33-34,	8	23
	Öğretim sürecini nitelikli hâle getirme	FB1, 3, 6-7, 31-32	6	BT2, 6, 13-14, 16-17, 22-23, 27-28	10	16
	Öğretim materyallerini hazırlama ve kullanma	FB3, 6, 15-16, 21, 32-33	7	BT1-3, 7, 15, 28-29	7	14
	Bireysel öğretim sürecini yürütme	FB5, 14, 17, 26	4	BT1, 12, 23-25, 32	6	10
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	FB6, 11-12, 19, 23	5	BT2, 5, 15, 29	4	9
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	FB19, 28, 34	3	BT11, 14-15, 29, 31	5	8
	Günlük hayattan örnekler sunma	FB11, 20, 33	3	BT1, 20	2	5
	Dersi eğlenceli işleme	FB6	1	BT27	1	2



	Uzaktan eğitim verme	FB25	1	BT21	1	2
	Not alma	FB18	1		---	1
Öğretmene yönelik	Öğretmeni destekleme	FB4, 8-10, 18, 21-24, 27, 29, 30, 33	13	BT3-6, 14, 18-21, 26, 30, 33	12	25
	Öğretmenin yükünü azaltma	FB2, 8, 26,	3	BT16, 17, 30-31	4	7
Öğrenciye yönelik	Öğrencileri bireysel olarak değerlendirme	FB5, 26, 30-31	4	BT9, 11, 32	3	7
	Öğrencilerin eksik bilgilerini giderme	FB4-5, 17, 29, 31	5	BT30,	1	6
	Ders çalışma sürecine rehberlik etme	FB13	1	BT30-31	2	3
	Dersteki ilgiyi/motivasyonu arttırma	FB20,	1		---	1

Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik yanıtları öğretim sürecine, öğretmene ve öğrenciye yönelik olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır (Tablo 3). Adayların öğretim sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde, genellikle FB öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin ders anlatımını destekleme ve sınıf içi öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek amacıyla, buna karşın BÖTE öğretmen adaylarının ders anlatımını desteklemek ve öğretim sürecini nitelikli hâle getirmek için kullanılabileceği düşüncesine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu düşüncelerden birine örnek olarak BT16 kodlu öğretmen adayının “Probleme dayalı öğrenme formatında yapay zekâ ve insan zekâsının sunduğu çözümler ve sonuçlar karşılaştırılarak fark üzerinden öğrenim gerçekleştirilebilir” ifadesi örnek verilebilir. Öğretmen adaylarının ders anlatımı kodu altında yer alan açıklamalarına FB10 kodlu adayın “Robota sınıf düzeylerine göre ders bilgileri yüklenip derslerde anlatım yapılabilir” ve BT8 kodlu adayın “Derslerde bize konuları ince detaylarına kadar anlatan bir robot olabilir” ifadeleri örnek olarak verilebilir. Sınıf içi öğretim uygulamalarını gerçekleştirme kodu altında ders içerisinde yapılan deneylerin yürütülmesi için kullanılabileceği ifade edilmiştir. Yapay zekâ ile deneylerin yürütülmesine yönelik açıklamalara örnek olarak BT7 kodlu adayın ifadesi verilebilir: “Fen bilgisi derslerinde somutlaştırmak ya da yapımı zor olabilecek, karıştırılabilecek bir deney konusunu bu ortamda hazırlamak için yapay zekâ destekli sanallaştırılmış ortamları kullanabiliriz. Bu ortamların fen bilgisi derslerinde deney

## *Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

adına kolaylık ve somutluk sağlayacağını düşünüyorum". Bununla birlikte, yapay zekâ teknolojilerinin sınıf içi öğretim uygulamalarında kullanılmasına yönelik bir başka örnekte FB23 kodlu adayın "Akıllı tahtalarla öğrenci sıralarında bir teknoloji geliştirip sıralara tahtadakiler yansıtılır" ifadeleri olarak sunulabilir.

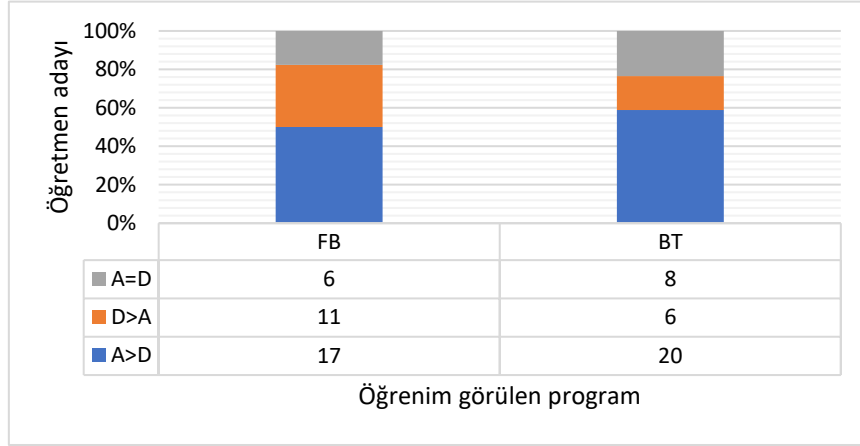
Öğretmene yönelik kategorisindeki adayların açıklamaları incelendiğinde bu açıklamaların iki kod altında toplandığı görülmüştür (Tablo 3). Öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanım amacına yönelik açıklamaları içerisinde "Tablet benzeri bir cihaz olabilir, bizim gibi düşünüp derste konuyla alakalı yerleri not alabilir, arka kamerasını göz gibi kullanıp tahtaya yazılanları not alabilirler (FB18)", "Öğretmenin ağzından çıkan örneklerin anında tahtada görüntülenmesi (FB22)", "Derste öğretmen teorik kısmı anlatır ve teknik kısma geldiğinde yapay zekâya başvurarak dersin işlenişine devam eder (BT5)" ve "Çözülmesi zor olan ya da zaman alacak matematiksel işlemlerin daha sürede çözülebilmesi için öğretmenlere yardımcı olur (BT18)" gibi ifadelerde öğretmenin öğretim süreci içerisinde yapay zekâ teknolojileri kullanarak farklı şekillerde öğretmenleri desteklemeyi amaçladığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yükünü azaltmak için bu teknolojilerin kullanılabilmesini belirten BÖTE öğretmen adaylarının ifadelerine BT30 kodlu adayın ifadesi örnek olarak sunulabilir: "...Konunun tekrarı için kullanılabilir. Öğretmenin yükünü azaltır ve öğrenci istediği kadar tekrar yapabilir".

Öğrenciye yönelik kategorisinde yer alan adayların açıklamaları ise üç kod altında gruplanmıştır (Tablo 3). Öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi kodu altında FB26 kodlu adayın "Günümüzde liseye giden bir öğrenci için oluşturulan ödev ve testlerin amacı; öğrenci yeterliliğinin analiz edilerek konu ile ilgili eksiklerinin tamamlanması ve bu bağlamda gelecekte hangi meslek grubunda başarılı olabileceğinin belirlenmesidir. Yapay zekâ ise bu süreci öğrenciye ait bilgileri değerlendirerek bir planlama ile oluşturur." ve BT11 kodlu adayın "Yazılı sınavlarda öğrencileri bireysel olarak değerlendirerek öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesini ve öğrencilere gerekli bilgilerin verilmesini kolaylaştırabilir." şeklindeki açıklamaları incelendiğinde yapay zekâ teknolojileri ile öğrencilerin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda bireysel olarak yönlendirme yapılmasının temel alındığı anlaşılmaktadır. Bu yönlendirmelerden biri de FB31 kodlu adayın "Öğrenci eksik yönlerini daha iyi anlar ve öğrenmesine yardımcı olur..." ifadesinde de görüldüğü gibi öğrencilerin eksik bilgilerini gidermek için bu teknolojilerin kullanılabilmesi belirtilmektedir.

### ***Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanımının Avantajları ve Dezavantajları***

Yapay zekâ teknolojilerinin gelecekteki etkileri konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan "Yapay zekâ teknolojilerinin gelecekteki etkileri düşünüldüğünde, avantajlarının mı yoksa dezavantajlarının mı daha ağır basacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna adayların verdikleri yanıtların dağılımı Grafik 2'de sunulmuştur.

**Grafik 2: Öğretmen Adaylarına Göre Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanımının Etkileri**



Yapay zekâ teknolojileri kullanımının gelecekteki etkileri konusunda öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde (Grafik 2), FB öğretmen adaylarının %50'sinin (adayların 17'si) avantajlarının dezavantajlarından fazla; %32,4'ünün (adayların 11'i) dezavantajlarının avantajlarından fazla ve %17,6'sının (adayların 6'sı) avantajları ile dezavantajlarının eşdeğer olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. BÖTE öğretmen adaylarının ise %58,8'i (adayların 20'si) avantajlarının dezavantajlarından fazla; %17,6'sı (adayların 6'sı) dezavantajlarının avantajlarından fazla ve %23,5'i (adayların 8'i) avantajları ile dezavantajlarının eşdeğer olduğunu belirtmiştir (Grafik 1). Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının avantajlarının daha fazla olduğunu düşünen öğretmen adaylarının sıklıkla bu teknolojilerin hayatı kolaylaştırabileceğini ve yeni teknolojilerin önünü açabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. FB öğretmen adaylarının hayatı kolaylaştırabileceği (FB20: “Çünkü yaygınlaştığında insan hayatı kolaylaşacak”) ifadesini daha çok kullandıkları görülürken; BÖTE öğretmen adaylarının yeni teknolojilerin önünü açabileceği (BT10: “Teknoloji sonuçta sadece bununla sınırlı kalmayacak ve yapay zekâda ilerleme yapıldıkça yeni teknolojilerin önü açılır”) ifadesini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının avantajları ve dezavantajlarının birbirine eşit olduğunu ifade eden öğretmen adayları, bu teknolojilerin kullanımının fayda ve zararlarının dengeleneceğini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak BT20 kodlu adayın ifadesi örnek olarak verilebilir: “Gelen her kolaylık bir o kadar da zorluk getirir. ... Çünkü ne kadar çok yapay zekâ artarsa o kadar çok tembellik artar, istihdam sağlanmaz, kirlilik artar gibi birçok örnek verilebilir”. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının dezavantajlarının daha fazla olduğunu düşünen öğretmen adaylarının ise bu teknolojilerin kullanımının tehlikeli olabileceğini (FB22: “...bizden çok daha üstün yapılırsa tahmin bile edemeyeceğimiz boyutlarda zararlı olabilir”) ve işsizliğin artabileceğini (BT28: “Yapay zekâ kullanımı ve üretimi arttıkça insan gücü gitgide ortadan kalkacak ve bu büyük bir sorun hâline gelecek”) ileri sürmüşlerdir.

*Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

Tablo 5'te YZFF'de yer alan "Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı gelecekte ne gibi avantajlar sağlayabilir?" soruna yönelik öğretmen adaylarının yanıtları yer almaktadır.

**Tablo 5: Öğretmen Adaylarına Göre Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanımının Avantajları**

Kodlar	Öğretmen adayı	f <sub>FB</sub>	Öğretmen adayı	f <sub>BT</sub>	f <sub>TOP</sub>
Hayatı kolaylaştırır	FB1-4, 6, 8, 10, 13, 16, 18, 20-21, 23-24, 26, 28-29	17	BT4-6, 8, 10-11, 13, 17, 19, 20, 23, 29, 33,	13	30
İnsan gücünü azaltır/tasarruf ettirir	FB7, 9, 11, 14, 25, 27	6	BT14, 16-17, 31-32	5	11
Zamandan kazanç sağlar	FB21, 31	2	BT14, 18, 22-23, 27, 30, 32, 34	8	10
Yeni teknolojilerin önü açılabilir	FB24, 32, 34	3	BT1, 10, 12-15, 17,	7	10
İnsanların yapamadığı (zor) işleri yapabilir	FB14, 16-17, 22, 30	5	BT4, 12, 23	3	8
Eğitimi geliştirir/verimli hâle getirir.	FB5, 11, 19, 29	4	BT6, 15, 21, 26	4	8
Her alanda toplumu geliştirebilir	FB12, 18	2	BT3, 21, 25, 28	4	6
Daha verimli iş yapılır		---	BT5, 7-9	4	4
Eğitimde öğrencilere rehberlik edebilir	FB5, 33	2	BT2	1	3
Ekonomiktir		---	BT14, 22	2	2
Bilginin uzun süreli depolanmasını sağlar	FB12, 20-21	3		---	3
Sağlık alanında kullanılabilir		---	BT21, 24	2	2
Problem çözümünde avantaj sağlar	FB28	2		---	2
Bilgiye kolay ulaşım sağlar	FB23	1		---	1
Kısa sürede veri elde edilir	FB15	1		---	1
Hızlı öğrenme sağlar	FB24	1		---	1
Bireyleri aktif hâle getirir		---	BT1	1	1
Teknolojik beceriyi geliştirir		---	BT15	1	1

Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının avantajı olarak sıklıkla hayatımızı kolaylaştıracağını ifade ettikleri görülmektedir: “Her işte yardımcı olabilecek bir kabiliyete sahip olacağını düşünüyorum (FB4)”. Bununla birlikte zamandan kazanç sağlaması, insan gücünü azaltması, zor işleri yapması, toplumu geliştirmesi ve eğitimi geliştirmesi yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının avantajları olarak sıralanmıştır (Tablo 6). Eğitim ile ilgili belirtilen birkaç avantajı içerisinde ise öğrencilere rehberlik edilmesi kodu altındaki BT2 kodlu öğretmen adayının “Çocukların bilgiyi farklı yollarla öğrenmelerini sağlamak ve çocukların ilgisini çekerek öğrenmeyi güzelleştirmek” şeklindeki ifadesi dikkat çekmektedir.

Yapay zekâya yönelik YZFF’de yer alan “Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı gelecekte ne gibi dezavantajları yaratabilir?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının yanıtları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Öğretmen Adaylarına Göre Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanımının Dezavantajları

Kodlar	Öğretmen adayı	f <sub>FB</sub>	Öğretmen adayı	f <sub>BT</sub>	f <sub>TO P</sub>
İnsanlığa/topluma zarar verebilir	FB1, 8-11, 13-14, 16, 18-19, 22-23, 25, 33	14	BT7, 11, 21, 25-27, 29, 31, 33	9	23
İnsanları tembelleştirir/rahatlığa alıştıırır	FB3, 21, 25-26, 31-32, 34	7	BT3-5, 10, 12, 14, 16-18, 20, 23-24	12	19
İşsizlik artabilir	FB2, 14, 21, 26, 30, 33	6	BT3, 6, 8, 16, 19, 28	6	12
İşgücü/insan gücü azalabilir	FB2, 6, 15, 21, 24, 27, 30, 33	8	BT2-3, 16, 28	4	12
İnsanların çalışacak alanları kısıtlanabilir	FB2, 5-6, 12, 17	5	BT22, 32	2	7
Maliyetlidir	FB20, 29	2	BT1, 30,	2	4
İnsanlar arasındaki iletişim kaybolabilir		---	BT13, 23, 30	3	3
Sistem arıza yapabilir	FB7, 28	2		---	2
Düşünmeyen toplum oluşabilir	FB15	1	BT18	1	2
İnsanoğlunun yerini alabilir	FB3	1	BT33	1	2
İnsan sağlığını olumsuz etkiler		---	BT4, 34	2	2
Duygusal değerlendirme yapamaz		---	BT9	1	1
Dezavantajı yoktur		---	BT15	1	1

*Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

Yaşamı zorlaştırabilir	---	BT20	1	1
Yalnızca bir konuda iyi olabilir	FB4	1	---	1

Öğretmen adayları, yapay zekâ kullanımının en önemli dezavantajı olarak bu teknolojilerin kullanımının insanlığa ya da topluma zarar verebileceğini belirtmişlerdir. Bu koda örnek olarak FB18 kodlu adayın “Kontrolü kaybedersek, çok fazla gelişmelerine neden olursak ve yapay zekâ kendi kararlarını almaya başlarsa robotlar insanlara karşı durabilirler” ifadesi verilebilir. Öğretmen adaylarının, yapay zekânın insanları tembelleştirebileceği ya da rahatlığa alıştırmabileceği sıklıkla ifade ettikleri bir diğer dezavantajdır. BT4 kodlu adayın “Hayatımızı basitleştirdiği için bizim yapmamız gereken yerde onlara yaptırarak yerimizde kalacağız, obezite artacak vb...” ifadesi bu koda örnek olarak sunulabilir. İşsizliğin artması, insanların çalışabilecekleri alanların kısıtlanması ve insan gücünün azalması gibi kodlar öğretmen adaylarının dile getirdikleri diğer dezavantajlı durumlar olarak sıralanmıştır. Bu durumlara örnek olarak BT8 kodlu adayın ifadesi sunulabilir: “Eğitim alanında öğretmenler açıkta kalırdı. Yapay zekâ teknolojisinin yaygınlaşması ile birlikte yeni meslek alanları ortaya çıkabilir. Fakat bu fikir bile öğretmen olanları ve öğretmen adaylarını olumsuz etkiler”.

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada bulgular; yapay zekâ kavramını FB öğretmen adaylarının sıklıkla derslerinde, BÖTE öğretmen adaylarının ise dijital medyadan duydukları yönündedir. Bu durum BÖTE öğretmen adaylarının güncel teknolojileri takip edebileceği, teknoloji bilgilerini artırabileceği görüşü ile ilişkilidir (Kılıçer, 2011). Ayrıca dijital medyanın sağlık, ekonomi, eğitim gibi pek çok farklı alanda bilginin edinilmesi ve yayılmasına yardımcı olduğu bilinmektedir (Sönmez, 2020). Bunun yanı sıra FB öğretmen adayları yapay zekâyı; insan zekâsını temel alarak oluşturulmuş bir yapı olarak tanımlarken, BÖTE öğretmen adayları ise yapay zekânın bu yönünün yanı sıra yapay zekânın öğrenebilen bir teknoloji olduğunu da vurgulamaktadır. Bu durum, BÖTE öğretmen adaylarının FB öğretmen adaylarına kıyasla yapay zekânın “öğrenebilen” yönünü dikkate değer bulduklarının bir göstergesidir. Yapay zekânın “öğrenebilen” yönünün algoritma, kodlama, programlama gibi kavramlarla olan ilişkisi (Luckin, 2017) ve BÖTE öğretmen adaylarının ilgili kavramlara olan yakınlığı bu durum ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, ilgili araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yapay zekâ kavramının çağrıştırdığı kavramlara bakıldığında; FB ve BÖTE öğretmen adaylarının genellikle benzer kavramları belirttikleri görülmektedir. Her iki farklı alandaki öğretmen adayı da yapay zekâ ile sıklıkla robot kavramını ilişkilendirmiştir. Bu durum insan mimiklerini, sesini, ifadelerini, kafa hareketlerini kullanan insan benzeri robotların yakın geçmişte hayatımıza dâhil olmasından kaynaklanabilir (Williams, Won Park ve Breazeal, 2019). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileriyle ilgili sahip oldukları bilgileri incelendiğinde, öğretmen adaylarının farklı noktalara değinmelerine rağmen bu teknolojilere ait farkındalık sahibi oldukları söylenebilir.

Yapay zekâ teknolojileri spor, sağlık, sanayi, finans ve ekonomi, robot ve bilgisayar vb. gibi farklı alanlarda kullanılmaktadır (Cibaroğlu ve Yalçınkaya, 2019). Bununla birlikte, yükseköğretimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının en az benimsendiği alanların, eğitim ve sağlık hizmetleri alanları olduğu bilinmektedir (Bughin ve diğer., 2017). Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin günlük hayatımızda tıp ve eğitim alanlarında çokça kullanılabileceğine değindikleri görülmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin daha çok eğitimde kullanılması gerektiğini belirtmeleri, mesleklerinde desteklenmeye ihtiyaç duyulan durumları daha iyi analiz etmelerinden ve eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için bu teknolojilere daha çok ihtiyaç duyulacağını düşünmelerinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde, Tekgüç ve Adalier (2019) öğretmenlerin her bir öğrencinin tercih ve ihtiyaçlarının doğru analiz edilerek uygun öğrenme sürecinin yapılandırılmasında yapay zekâ teknolojilerinin kullanması gerektiğine değinmiştir.

Öğretmen adayları yapay zekânın; öğretim sürecinde ders anlatmak, sınıf içi öğretim uygulamalarını gerçekleştirme sürecinin yanı sıra öğretmeni desteklemek, öğrencileri bireysel olarak değerlendirmek ve eksiklerini gidermek için de eğitimde kullanılabileceğine değinmişlerdir. Sheikh (2020) ilgi çekici, esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi iyileştirmek amacıyla yapay zekânın öğretim sürecinde uygulanabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Nabiyev ve Erümit (2020) çalışmasında yapay zekâ teknolojilerinin öğretmen asistanı olmak, bilginin değerlendirilmesini sağlamak, öğrenci davranışlarını analiz etmek ve kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri sunmak amacıyla eğitim alanında kullanılabileceğini belirtmiştir. Böylece öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretim sürecini şekillendirmek (Chatterjee ve Bhattacharjee, 2020; Taşçı ve Çelebi, 2020) ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek (Kumar, Rajan, Venkatesan ve Lecinski, 2019) mümkün olacaktır. Bu şekilde yapılandırılan bir öğretim sürecinin kalıcı öğrenme, etkin ders anlatımını sağlama, derse olan ilgiyi ve eğitimin kalitesinin arttırmaya yönelik çözümler sunabileceği öğretmen adayları tarafından öne sürülmektedir. Böylelikle, yapay zekâ teknolojileri ile desteklenmiş öğrenme platformları, öğrenciler için bireysel öğrenme deneyimlerini yaşamak ve öğrenme sürecini kişiselleştirmek için etkili bir yol olabilir (Kış, 2019). Ayrıca yine eğitimde kullanılan yapay zekâ teknolojileriyle öğretmene ders anlatımı sürecinde yardımcı olunabileceği, adaylar arasında hâkim bir düşüncedir. Benzer şekilde, yapay zekâ teknolojilerinin öğretime yardımcı olduğu bir süreçte, öğrenciler için en uygun öğretim materyali seçilebilir, öğrencilerin motivasyonları artırılabilir ve kalıcı öğrenme sağlanabilir (Nabiyev ve Erümit, 2020). Bu noktada, eğitimin kalitesini arttırmak ve niteliğini desteklemek için (Taşçı ve Çelebi, 2020) yenilikçi teknolojilerden biri olan yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

İki farklı branştaki öğretmen adayları da yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının gelecekteki etkileri açısından avantajlarının dezavantajlarına oranla daha çok olduğuna değinmişlerdir. Yapay zekâ teknolojisinin gelecekte hayati

## *Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

kolaylaştıracağı, iş gücünden ve zamandan tasarruf sağlatacağı ve yeni teknolojilerin önünü açacağı öğretmen adaylarının birçoğu tarafından vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının, yapay zekânın insanlığa savaş, kontrol vb. durumlarla zarar verebileceğine, insanlığı tembelleştirebileceğine, işsizliği ve işgücünü azaltabileceğine yönelik görüşlere sahip oldukları da araştırmada elde edilen bulgular arasındadır. Benzer şekilde, Nabiye ve Erümit (2020) çalışmasında insansız teknolojilerin kullanımının işsizliğe yol açabileceğini ifade etmiştir. Ancak bunun aksine, dijital devrime ayak uydurmak için yükseköğretim bünyesinde personel istihdamına gitmek gerekecektir (Taşçı ve Çelebi, 2020). Böylece bu alanda istihdam edilen personeller, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı konusunda öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının gelişim süreçlerine destek olacaktır (Cellan-Jones, 2014). Ayrıca günümüzde olmasa bile yapay zekânın 2051 yılına kadar insanların yapabileceği birtakım işleri gerçekleştireceği Oxford ve Yale Üniversitelerindeki yapay zekâ araştırmacıları tarafından vurgulanmaktadır (Öztuna, 2017: 99). Chiacchio, Petropoulos ve Pichler (2018) robotların verimliliği arttırmanın sonucu olarak, gelecekte insanların yerine geçerek işsizliğe neden olabileceğini savunmaktadır. Buna karşın alanyazında robotlar sebebiyle işten çıkarmaları ve işgücündeki zararları karşılamaya yönelik birtakım önlemler alınması gerektiğinden bahsedilmektedir (Erdoğan ve Karaca, 2017). Böylece alınacak tedbirlerle, yapay zekâ teknolojileriyle birlikte artan robot kullanımının iş gücünde negatif yönlü etki yaratmasının önüne geçilebilir.

Yapay zekâ teknolojilerinin bireyselleştirilmiş öğrenmeyi desteklediği sonucundan yola çıkarak, içerisinden geçtiğimiz bu zorlu pandemi sürecinde uzaktan eğitimle sürdürülen ders anlatma, öğrenci değerlendirme gibi öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyici faaliyetlerin yanı sıra eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve verimliliğinin arttırılması amacıyla yapay zekâ teknolojilerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra birçok üniversitenin yapay zekâ alanında dersler verdiği (Nabiye ve Erümit, 2020) düşünülduğünde; yapay zekâ teknolojilerine yönelik adayların farkındalığını arttırmak için bu gibi konular lisans öğrenimleri sürecinde gördükleri derslere eklenerek öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı geliştirilebilir. Özellikle bu derslerde yapay zekâ teknolojilerinin öğrenebilen yönüne vurgu yapılabilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin yapay zekâ teknolojilerinin öğretim sürecinde kullanılması için sundukları eğitim ile (McArthur, Lewis ve Bishary, 2005) öğretmenlerin daha geniş ölçekte yapay zekâ teknolojilerini benimsemesi ve derslerinde bu teknolojilerin kullanımına yer vermesi sağlanabilir. Ayrıca eğitim alanında yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının avantajları ve dezavantajları incelenerek, yakın gelecekte okul öncesi öğretim kademesinden yükseköğretime kadar öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını tespit ederek akademik destek sağlayacak, öğrenci başarısını belirleyerek uygun kariyer planlamasını yürütecek ve istihdam süreçlerini etkin bir şekilde düzenleyecek şekilde eğitim-öğretim sürecine yönelik planlı adımların atılması sağlanabilir.



### Kaynakça

Adalı, E. (2017). Yapay zekâ. *İnsanlaşan makineler ve yapay zekâ*. İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları, s. 8-13.

Atasoy, S. (2012). *Yapay sinir ağları ve sinirsel bulanık ağlar ile insan kaynaklarında performans yönetimi modellenmesi* (Tez No. 322637). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, Ş. E. (2017). *Yapay zekâ teknolojisi (yapay zekâların dünü bugünü yarını)*. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Çukurova Üniversitesi, Adana. [https://www.academia.edu/35714946/YAPAY\\_ZEK%C3%82\\_TEKNOLOJ%C4%B0S%C4%B0](https://www.academia.edu/35714946/YAPAY_ZEK%C3%82_TEKNOLOJ%C4%B0S%C4%B0) (15.08.2020).

Balaban, M. E., ve Kartal, E. (2015). *Veri madenciliği ve makine öğrenmesi*. Çağlayan Kitabevi.

Becker, A. S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V. & Pomerantz, J. (2018). *Horizon Report: 2018 Higher Education*. Louisville, CO: EDUCASE.

Bughin, J., Hazan, E., Ramaswamy, S., Chui, M., Allas, T., Dahlström, P., Henke, N., & Trench, M. (2017). *Artificial intelligence: The next digital frontier?* Edited by McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Advanced%20Electronics/Our%20Insights/How%20artificial%20intelligence%20can%20deliver%20real%20value%20to%20companies/MGI-Artificial-Intelligence-Discussion-paper.ashx> (11.12.2020).

Çelebi, V., ve İnal, A. (2019). Yapay zekâ bağlamında etik problemi. *Journal of International Social Research*, 12(66), 651-666. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3614>

Cellan-Jones, R. (2014). Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind. BBC News. <http://www.bbc.com/news/technology-30290540> (25.01.2021)

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. baskı). Celepler Matbaacılık.

Chatterjee, S., & Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3443-3463. doi:10.1007/s10639-020-10159-7

Chiacchio, F., Petropoulos, G., & Pichler, D. (2018). *The impact of industrial robots on EU employment and wages: A local labour market approach*. Bruegel Working Paper, Issue 2, 1-33. <http://hdl.handle.net/10419/207001>

Cibaroğlu, M. O., ve Yalçinkaya, B. (2019). Belge ve arşiv yönetimi süreçlerinde büyük veri analitiği ve yapay zekâ uygulamaları. *Bilgi Yönetimi*, 2(1), 44-58.

*Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi*

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge Falmer.

Coppin, B. (2004). *Artificial intelligence illuminated*. Junes and Bartlett Publishers.

Elmas, Ç. (2003). *Bulanık mantık denetleyiciler*. Seçkin Yayıncılık.

Erdoğan, M. M., ve Karaca, C. (2017). The fourth industrial revolution and a possible robot tax. In İ. Berksoy, İK. Dane, ve M. Popović (Edl.), *Institutions & economic policies: Effects on social justice, employment, environmental protection & growth* (pp. 103-122), IJOPEC Publication.

Kaku, M. (2016). *Geleceğin fiziği*. Y. Saraç Oymak ve H. Oymak (Çev.). ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Kazu, İ. Y., ve Özdemir, O. (2009). Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yapay zeka ile belirlenmesi (Bulanık mantık örneği). *Akademik Bilişim*, 11-13.

Khare, K., Stewart, B., & Khare, A. (2018). Artificial intelligence and the student experience: An institutional perspective. *IAFOR Journal of Education*, 6(3), 63-78. <http://dx.doi.org/10.22492/ije.6.3.04>

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (Tez No. 286820). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kış, A. (2019). Eğitimde Yapay Zeka. İçinde 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (2-4 Mayıs 2019) Tam Metin Bildiri Kitabı* (ss. 197-202).

Kumar, V., Rajan, B., Venkatesan, R., & Lecinski, J. (2019). Understanding the role of artificial intelligence in personalized engagement marketing. *California Management Review*, 61(4), 135-155. <http://dx.doi.org/10.1177/0008125619859317>.

Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligencebased assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1(3), 1-3. <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-016-0028>.

McArthur, D., Lewis, M., & Bishary, M. (2005). The roles of artificial intelligence in education: Current progress and future prospects. *Journal of Educational Technology*, 1(4), 42-80. <http://dx.doi.org/10.26634/jet.1.4.972>.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Pbc.

Nabiyev, V. ve Erümit, A. K. (2020). Yapay zekanın temelleri. İçinde V. Nabiyev ve A. K. Erümit (Edl.), *Eğitimde yapay zeka kuramdan uygulamaya* (ss. 2-37), Pegem Akademi Yayınları.

Nabiyev, V. (2012). *Yapay zeka: İnsan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.

Öztuna, B. (2017). *Endüstri 4.0 (dördüncü sanayi devrimi) ile çalışma yaşamının geleceği*. Gece Kitaplığı.

Meryem Bilge Çam, Nur Cihan Çelik, Ebru Turan Güntepe & Ümmü Gülsüm Durukan

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 22(12). <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>

Sheikh, S. (2020). *Understanding the role of artificial intelligence and its future social impact*. IGI Global.

Sönmez, Ö.F. (2020). Öğrenme aracı olarak medya okuryazarlığı ve eğitimi. İçinde E. Koçoğlu, ve Ö. Akman (Edl.), *Medya okuryazarlığı eğitimi* (ss.179-190), Pegem Akademi Yayınları.

Tamer, H. Y., ve Övgün, B. (2020). Yapay zeka bağlamında dijital dönüşüm ofisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(2), 775-803.

Taşçı, G. ve Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: Yükseköğretimde yapay zekâ. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2346-2370. <https://doi.org/10.26466/opus.747634>

Tekgüç, U. ve Adalier, A. (2019). Eğitimde derin öğrenme ve uygulamaları. İçinde A. Şişman, H. F., Odabaşı, ve B. Akkoyunlu (Edl.), *Eğitim Teknolojisi Okumaları* (ss.243-260), Pegem Akademi Yayınları.

Williams, R., Won Park, H & Breazeal, C. (2019). A is for artificial intelligence: The impact of artificial intelligence activities on young children's perceptions of robots. In *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 1-11), ACM. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300677>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, İ. (2012). *Personel planlamada norm kadro hesabı için bir yapay zekâ uygulaması*. (Tez No. 387319). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yin, R.K. (2009). *Case study methods: Design and methods* (4. Baskı). Sage Pbc.

## Extended Abstract

### Introduction

Today, special situations such as pandemics have necessitated the use of distance education in teaching process, as well as a transition to digital environment in this field. The technological revolution in artificial intelligence (AI), in particular, is critical in the transition to digital environment. At this point, studies are carried out in many countries to integrate artificial intelligence technologies (AIT) into the education field. These studies are not aimed at replacing teachers in the classroom, but rather at removing their routine tasks, making lessons more professional, interesting, and enjoyable, selecting the most suitable teaching material for a specific student group, and making learning permanent by making learning processes simpler (Nabiyev &

Erümit, 2020). In this regard, it is thought that teacher candidates who are trained to direct the education and training process in the future should recognize the concept of AI and be aware of the applications that can be made with these technologies. In this context, this study was carried out to determine the awareness of AIT among the teacher candidates.

### **Method**

The case study approach was used to conduct the study. In the spring semester of 2018-2019, the study group consists of 68 teacher candidates, 34 science teacher candidates (STCs) and 34 computer and instructional technology teacher candidates (CITTCs). As a data collection tool, form of artificial intelligence awareness (AIAF) was used. The AIAF includes topics on what AITs are, in which areas they are used and the advantages and disadvantages of this usage. The data were analyzed by content analysis.

### **Results**

When asked where or from whom they learned about AI, teacher candidates reported that they learned about it from digital media, undergraduate classes, teachers, print media, and digital games. When the definitions of AI were examined, it was seen that the majority of both STCs and CITTCs stated that AI was a structure generated by computers based on human intelligence. In addition, AI, according to CITTCs, is a machine that can frequently learn from existing data and generate solutions to incidents that have never occurred before. The teacher candidates stated that AITs, in general, can be used in the field of medicine and education. When examining the opinions of the candidates regarding the educational process, it is generally observed that STCs think that the AITs can be supported the lectures and in-class teaching practices; while it has been determined that CITTCs have the opinion that it can be used to support the lectures and make the teaching process more qualified. Furthermore, it is seen that they express that they will use AITs to solve problems such as providing permanent learning in education, achieving an effective lecture, assisting teachers, attracting students' attention to the lesson, and improving educational quality. It is seen that teacher candidates often express that the use of AITs will make our lives easier. However, it is listed as the advantages of using AITs to save time, minimize manpower, perform hard work, improve society, and improve education. The teacher candidates stated that the most important disadvantage of using AI is that the use of AITs can harm humanity or society. Another disadvantage of AITs, as candidates often point out, is that they can cause people to become lazy or accustomed to comfort. Codes such as rise in unemployment, a limit on where people can work, and a reduction in manpower are listed as other disadvantageous situations frequently expressed by teacher candidates.

### **Discussion and Conclusion**

The teacher candidates stated that STCs learned about the AI in their classes and that CITTCs learned about it through digital media. This situation is related to the

view that CITTs should keep up with current developments and expand their technological knowledge (Kılıçer, 2011). In addition, STCs make use of AI; while describing it as a structure based on human intelligence, teacher candidates emphasize that AI is also a learning technology. This situation indicates that, in comparison to STCs, CITTs find the learner component of AI to be exceptional as opposed to other aspects of AI. It is known that the areas where the use of AITs in higher education are least implemented are education and health services (Bughin et al., 2017). In this study, the teacher candidates mentioned that AITs can be used extensively in our daily life in the fields of medicine and education. In the study, the teacher candidates stated that AITs should be used more in education, which may be due to their better analysis of the situations that need support in their professions and their thinking that these technologies will be required more in the future to improve education quality. The teacher candidates mentioned the AI that it can be used in education to assist the teacher, to assess the students individually and to make up for their deficiencies, as well as the process of lecturing and classroom teaching practices in the teaching process. As a result, it will be possible to form the teaching process to meet the needs of learners (Chatterjee & Bhattacharjee, 2020; Taşçı & Çelebi, 2020) and to personalize learning experiences (Kumar, Rajan, Venkatesan, & Lecinski, 2019). At this point, it can be said that the use of AITs, one of the innovative technologies, should be implemented in order to improve and promote the quality of education (Taşçı & Çelebi, 2020). It has been determined that the teacher candidates have views that AI can harm humanity through war, control/power, and other means, as well as become humanity lazy, and reduce unemployment and labor. Similarly, Nabiyev and Erümit (2020) predicted that the use of unmanned technologies would lead to unemployment. It is thought that AITs can be used to enhance education and training activities carried out through distance education and increase their productivity in this challenging pandemic, based on the conclusion that AITs support individualized learning. In addition, in order to increase the awareness of candidates for AITs, AI literacy of teacher candidates can be enhanced by incorporating similar subjects to the courses they took during their undergraduate education.

## HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

### Dergi Hakkında

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* yılda 2 kez (Nisan ve Ekim) yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin her alanına ait araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makalelere yer verilir. HMKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, sosyal bilimler alanındaki çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

### Yayın İlkeleri

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların hangi sempozyumda/kongrede, ne zaman ve nerede sunulduğu, yazının başlığına eklenen dipnot ile belirtilmelidir. Ayrıca, bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmelidir. Gönderilen çalışmanın başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

Makalelerin açık dergi takip sistemi üzerinden gönderilmesi gerekir. Dergiye gönderilen yazılarda literatür güncel ve kapsamlı olmalı ve yazılar, kendi alanında uygun araştırma, yöntem ve modeller kullanılarak hazırlanmalıdır.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu esas alınmalı, yabancı terim ve kavramlar yerine olabildiğince Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır. Türkçede henüz tam yerleşmemiş bazı terim ve kavramlar kullanılıyorsa bunların uluslararası literatürdeki karşılığı ilk geçtiği yerde parantez içinde verilmelidir.

### Yazı Değerlendirme Süreci

Dergiye gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan ve yayın politikalarını karşılamayan çalışmalar reddedilir. Uygun bulunan çalışmalar ise ön değerlendirme için çalışmanın ilgili olduğu alana yönelik bir alan editörüne gönderilir.

Alan editörleri çalışmaların, giriş ve literatür, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerini dergi yayın politikaları ve kapsamı ile özgünlük açısından ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu inceleme sonucunda uygun bulunmayan çalışmalar iade edilir. Uygun bulunan çalışmalar ise hakemlendirme sürecine alınır.

Çalışmalar içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre alan editörleri tarafından iki hakeme gönderilir. Hakemlerin kimlikleri hakkında yazarlara, makalenin kime ait olduğu konusunda da hakemlere bilgi verilmez. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda iki yayımlanabilir raporu alan makale, dergi

yönetimince uygun görülen bir sayıda yayımlanır. Hakem raporlarının birisinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Bu durumda makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına üçüncü hakemin raporuna göre karar verilir.

Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli düzeltmeler için yazarına geri gönderilir. Düzeltmiş metnin belirtilen sürede dergi sistemine yüklenmesi yazarın sorumluluğundadır. Düzeltmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişikliği isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir. Dergi editörleri gerektiğinde makalede içeriği etkilemeyen küçük değişiklikler yapabilir.

Yayıma kabul edilen makalelerin, intihal yazılım programı kullanılarak benzerlik oranı kontrol edilir. Benzerlik oranı %20'in altında ise, yazı en kısa sürede Yayın Kurulunun belirleyeceği sayıda yayımlanır.

Yazının yayımlanması konusunda son karar, dergi editörlüğüne aittir.

#### **HMKÜ Sosyal Bilimler Dergisi Yazım İlkeleri**

Gönderilen yazılar, Microsoft Word 2010 ve üstü programlarda (\*.docx), Calibri yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraflar arasında satır boşluğu bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluk, paragraf öncesi 3 nk, paragraf sonrası 0 nk olarak düzenlenmelidir. Tablolarda ise otomatik boşluk kullanılmamalıdır. Paragraf girintileri 1 cm, kenar boşlukları alt ve üst kenarlarda 5,5 cm; sol ve sağ kenarlarda 4,5 cm olmalıdır.

Dergide yayımlanacak yazılar, aşağıda verilen yazım kurallarına ve örneklere göre yazılmalıdır. Verilen örneklerin dışındaki durumlar için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan "Publication Manual of American Psychological Association (6<sup>th</sup> Edition) 2010" adlı kitapta belirtilen ilkeler (APA stili) dikkate alınmalıdır (Örnekler için [http://library.nmu.edu/guides/userguides/style\\_apa.htm](http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm) web adresine başvurulabilir.).

Yazıların sırasıyla öz, abstract, ana metin, (varsa) ekler ve extended abstract bölümlerden oluşması gerekir.

#### **Başlık Sayfası**

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 11 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtması gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır.

Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır. Birden fazla yazarlı makalelerde yazar-kurum adları alt alta yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Öz 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özde

çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özden sonra 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

#### **Türkçe Ana Metin**

Çalışmalarda sırasıyla *giriş, yöntem, bulgular, tartışma* bölümlerine yer verilir.

❖ **Giriş** bölümünde, yapılan çalışma ile ilgili olarak güncel literatürdeki temel kavramlar, kuramsal gelişim ve yaklaşımlar ile araştırmadaki problem durumu, amaç, denenceler (hipotezler) varsayımlar (sayılılar), sınırlılıklar vb. yer almalıdır. Bu bölüm yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.

❖ **Yöntem** bölümünde, araştırmada kullanılan evren, örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, işlem aşamaları vb. açıklanmalıdır.

❖ **Bulgular** bölümünde, araştırma problemiyle / denencelerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar verilmelidir.

❖ **Tartışma** bölümünde, araştırma bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak açıklanmalı, tartışılmalı, yorumlanmalı ve sonuç/sonuçlara bağlı olarak öneriler dile getirilmelidir.

Metindeki tablo, grafik ve şekillere sıra numarası verilmeli, isimleri üstte yazılmalıdır. Tablolarda dikey çizgi kullanılmamalı, sadece üstten iki alttan tek olmak üzere 3 yatay çizgi kullanılmalıdır.

Örnek:

**Tablo 1: Sanat Kategorisindeki Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yapboz	5	33.3
El Sanatları (Örgü ve dikiş)	2	13.3
Resim	7	46.6
Tual	1	6.6
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Tablolar sayfa sınırlarını aşmamalıdır. Büyük tablolarda gerekirse yazı puntosu küçültülebilir veya sayfa yapısı yatay hale getirilebilir.

#### **Kaynakça**

Kaynakça, "Kaynakçanın Düzenlemesi" başlığı altında verilen örneklere uygun biçimde düzenlenmelidir.

#### **(Varsa) Ekler**

Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir. Ekler Ek-1,Ek-2, şeklinde numaralandırılmalı ve metin içinde bu numaralarla atıf yapılmalıdır.

#### **Extended Abstract (Uzun Özet)**

Türkçe yazılmış makalelerin Kaynakça bölümünden sonra İngilizce Extended Abstract eklenmesi gerekmektedir. (İngilizce yazılmış makalelere Türkçe uzun özet eklenmeyecektir). Uzun özet, 750-1000 kelime arasında olmalıdır. Derginin esas



metin için geçerli olan biçimsel yazım özellikleri uzun özet için de geçerlidir. Extended Abstract, "Introduction", "Method" ve "Result and Discussion" alt başlıklarını içermelidir. Uzun özeti İngilizce dil kontrolü (proofreading) yazarın sorumluluğundadır. Özeti dil açısından yetersiz olan makaleler düzeltilene kadar yayımlanmayacaktır.

Metin içindeki **başlıklar ve alt başlıklar** şu şekilde düzenlenmelidir:

✓ Birinci Derecedeki Alt Başlık: İlk harfi büyük diğer harfleri küçük tamamı **kalın** harflerle, paragraf başından başlayacak şekilde.

Örnek: **Giriş**

✓ İkinci Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı **kalın ve italik** harflerle.

Örnek:

**Çalışmanın Amacı**

✓ Üçüncü Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı italik harflerle.

Örnek: *Türkçede Kişi Zamirleri*

Bütün başlıklardan önce bir satır boşluk bırakılmalıdır.

#### **Metin İçinde Atıf Yapma**

✎ Metin içinde kaynaklara atıf yapılırken yazarın/yazarların soyad(lar)ı, ilgili yayının basım yılı ve sayfa numarası kullanılır. Yazarın soyadı ile eserin basım yılı arasına virgöl (,) sonra iki nokta konularak sayfa numarası yazılır.

**Örnek:** Konuşma sırasında yapılan bir hareket, bir toplumda mesajın etkisini artırırken diğerinde tam tersi bir etki yaratabilir (Baltaş, 1998: 46).

✎ Atıf yapılan eserden bir bölüm aynen aktarıyorsa bu bölüm tırnak işareti ( " " ) kullanılarak gösterilmeli ve atıf yapılan eserin basım yılından sonra iki nokta (:) konularak alıntının yapıldığı sayfa numarası da yazılmalıdır. Yazarın adı cümlelerin bir parçası olarak söyleniyorsa yayın yılı ve sayfa numarası parantez içinde ismin hemen yanında yer almalıdır.

**Örnek:** Korkmaz'a (2007: 68) göre dil bilgisi, "çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır."

✎ Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise ilk atıfta, yazar soyadları eserdeki sıraya göre verilir. Aynı esere daha sonra yapılacak atıflarda ise sadece ilk yazarın soyadı yazılır ve Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


**Örnek:** 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programı'nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

5'ten fazla yazarlı eserlere ilk atıftan itibaren ilk yazarın soyadı ile birlikte, Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


**Örnek:** Böylece anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Korkmaz ve diğer., 1995).

Aynı bilgi için birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar cümle sonunda parantez içinde, aralarına noktalı virgül konularak, kronolojik sıralama ile verilmelidir.


**Örnek:** *Okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten çalışmalar da vardır (Savery, 1993; Feitler, 1996).*

 Atıf yapılan eser bir kurum adına hazırlanmışsa ilk atıfta, kurumun açık adı, yanında kısaltması, basım yılı ve sayfa numarası verilir. Daha sonraki atıflarda kurumun açık adı değil sadece kısaltması kullanılır.

**Örnek:** (Türk Dil Kurumu, [TDK], 1997)  
(TDK, 1997)

 Bir yazarın aynı yıla ait iki ayrı eserine atıf yapılıyorsa bu yayınların yıllarına bir harf eklenir.

**Örnek:** (Aydın, 1998a)  
(Aydın, 1998b)

 Doğrudan ulaşılamayan bir yayına metin içinde atıf yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir.

**Örnek:** ... (Karahan, 1985'ten aktaran Gündüz, 1998)

#### **Kaynakçanın Düzenlenmesi**

Çalışmanın sonunda kullanılan tüm kaynaklar alfabetik sırayla aşağıdaki ilkelere uygun olarak verilmelidir.

#### **Tek yazarlı kitap**

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

#### **Çok yazarlı kitap**

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

#### **Editörlü kitap**

Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

#### **Kurum yazarlı kitap**


Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

#### **Çeviri kitap**

Bloom, B. J. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.

 **Sürekli yayınlardaki makale**

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim*, 196, 85-105.

 **Editörlü kitapta bölüm**

Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 477-551.

 **Basılmış sempozyum ve kongre bildirisi**

Huber, E. ve Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. *XIII. Dilbilim Kurultayı (13-15 Mayıs 1999) Bildirileri*, (Ed.: A. S. Özsoy ve E. E. Taylan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 201-215.

 **Gazete Yazısı**

Akyol, T. (2001, Aralık 24). Edebiyat Tartışması. *Milliyet*, s. 12.


 **Tez**

Uzun, L. (1992). *Köktürk metinleri üzerine bir metindilbilimsel çalışma: Kullanımbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleriyle*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

 **Elektronik dergilerdeki / veri tabanlarındaki makale**

Brewster, C., & Railsback, J. (2002). Fullday kindergarten: Exploring an option for extended learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472733). (Erişim Tarihi: 18.09.2008)

Arajji, R. Y., & Lang, K. R. (2008). Avatar business value analysis: a method for the evaluation of business value creation in virtual commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 9, 207-218. <http://www.csulb.edu/journals/jecr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2008)

 Basılmamış ders notları, yayımlanmamış bilimsel toplantı bildirileri kaynak olarak gösterilmez.

**HMKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Web Adresi / Web:** : <https://dergipark.org.tr/hmkusbed>

**E-posta / E-mail:** mkusbed@gmail.com

**İletişim Adresi / Adress:** Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Tayfur Sökmen Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Antakya / Hatay / TÜRKİYE

**Telefon / Phone:** + 90 326 2455812 **Faks / Fax:** + 90 326 2455811