

e-ISSN 2651-320X

Cilt:5 Sayı:2, Aralık 2022 / Volume:5 Issue:2, December 2022

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research
(e-ISSN): 2651-320X

Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 2022, 5 (2)



© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

DergiPark
AKADEMİK

bayterekdersisi@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/buaad>

BAYTEREK

Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

International Journal of Academic Research

Cilt: 5 Sayı: 2 Yıl: 2022 / Volume: 5 Issue: 2 Year: 2022

Editörler / Editors: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI & Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Editör Yardımcısı / Assistant Editor: **Uğur ÜLGEN**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Redaksiyon / Redaction: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Dizgi / Typographic: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Sayfa Tasarımı / Page Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Kapak Tasarımı / Cover Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

İletişim / Contact Person: **Uğur ÜLGEN**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **MLA, Asos İndeks, OpenAIRE, İdeal Online, Google Akademik**

Bayterek Dergisi **2018 yılından itibaren yılda iki defa düzenli olarak yayınlanmaktadır.**

Journal of Bayterek is published regularly **twice a year since 2018.**

Yayın Kurulu / Publication Board*

Dr. Gökhan ARI: Düzce Üniversitesi

Dr. Haluk DUMAN: Aksaray Üniversitesi

Dr. İbrahim DİLEK: Gazi Üniversitesi

Dr. Mehmet AKINCI: Aksaray Üniversitesi

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU: Mersin Üniversitesi

Dr. Mustafa GÖKÇE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Seyfullah YILDIRIM: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL: Akdeniz Üniversitesi

Dr. Yılmaz YEŞİL: Gazi Üniversitesi

Dr. Yunus GÜNİNDİ: Aksaray Üniversitesi

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Abdullah KÖK

Dr. Abdulmuttalip İPEK

Dr. Abdulvahit SOFİZADEH

Dr. Adem SEZER

Dr. Ahmet MERMER

Dr. Alaattin AKÖZ

Dr. Ali YAKICI

Dr. Alpaslan DEMİR

Dr. Atıla KARTAL

Dr. Ayhan BIÇAK

Dr. Aynur KOÇAK

Dr. Aysun YEMEN

Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI

Dr. Bekir DİREKÇİ

Dr. Betül KERAY DİNÇEL

Dr. Bünyamin TAŞ

Dr. Cihat YILDIRIM

Dr. Celal KARACA

Dr. Dilek CERAN

Dr. Dursun YILDIRIM

Dr. Ekrem ARIKOĞLU

Dr. Eman HAYAJNEH

Dr. Ercan OKTAY

Dr. Erdal YILDIRIM

Dr. Eren YÜRÜDÜR

Dr. Erkan SALAN

Dr. Esma ŞİMŞEK

Dr. Eyüp AKIN

Dr. Eyüp AKMAN

Dr. Eyüp ŞİMŞEK

Dr. Eyyup YARAŞ

Dr. Farhod MAKSUDOV

Dr. Fatma AÇIK

Dr. Fatma ÖZKAN

Dr. Figen GÜNER DİLEK

Dr. Gökhan ARI

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Gökhan ÖZSOY

Dr. Gülay MİRZAOĞLU SIVACI

Dr. Gürsoy AKÇA

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Hakan KOÇ

Dr. Hakan SELDÜZ

Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Dr. Haluk DUMAN

Dr. Hamza KELEŞ

Dr. Haneen ABUDAYEH

Dr. Hasan İŞİK

Dr. Hatice GEDİK

Dr. Hayati BEŞİRLİ

Dr. Ivan FUKALOV

Dr. İbrahim ERDAL

Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Dr. İsa ÖZKAN

Dr. İsmet ÇETİN

Dr. Karjavbay Sartkojauli

Dr. Kenan ARIBAŞ

Dr. Kürşat KURTULGAN

Dr. M. Engin DENİZ

Dr. M. Faruk ÖZÇINAR

Dr. M. Tevfik HEBEBCİ

Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU

Dr. Mehmet AÇA

Dr. Mehmet AK

Dr. Mehmet AKINCI

Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

Dr. Mehmet ÇEVİK

Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Dr. Melek ÇOLAK

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU

Dr. Mohammad Nabi SALİM

Dr. Muammer NURLU

Dr. Muhammed BEZİRCİ

Dr. Muhammed SALMAN

Dr. Muhammed AVAROĞULLARI

Dr. Muhammed BAŞTUĞ

Dr. Mustafa BAŞI

Dr. Mustafa GÖKÇE

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Dr. Mustafa YILDIZ

Dr. Muvaffak EFLATUN

Dr. N. Tayyibe EKEN

Dr. Necmettin AYGÜN

Dr. Nedim BAKIRCI

Dr. Oğuzhan Serdar

KESİCİOĞLU

Dr. Oman DOĞANAY

Dr. Onur Emre KOCAÖZ

Dr. Osman UYANIK

Dr. Ömer ÖZKAN

Dr. Özgür ÖNDER

Dr. Özgür YILDIZ

Dr. Özlem YURT

Dr. Pap NORBERT

Dr. Petr KUÇERA

Dr. Refik TURAN

Dr. Remzi KILIÇ

Dr. Remzi KUZUOĞLU

Dr. Ruhi İNAN

Dr. Saadettin Yağmur GÖMEÇ

Dr. Savaş KARAGÖZ

Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dr. Serkan Selim ÜKTEN

Dr. Seyfullah YILDIRIM

Dr. Tahsin YILDIRIM

Dr. Turan AÇIK

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Dr. Ünal ŞİMŞEK

Dr. Veli Savaş YELOK

Dr. Yalçın DİLEKLİ

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Yunus CERAN

Dr. Yunus GÜNİNDİ

Dr. Zahra ABOLHASSANİ

Dr. Zekeriya KARADAVUT

Dr. Zelfira ŞÜKÜRÇİYEV

Dr. Zeliha SEÇKİN

Dr. Zübeyir OVACIK

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

İletişim Bilgileri / Contact Information

E-Posta / E-Mail: bayterekdersisi@gmail.com

Telefon / Phone: +90 (382) 288 3437

Adres/Address: Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana Yolu Üzeri E-90 Karayolu 7. Km 68100
Aksaray / TÜRKİYE

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

Cilt:5 Sayı:2 Yıl:2022 / Volume:5 Issue:2 Year:2022

(e-ISSN): 2651-320X

Editorial...

BAYTEREK International Journal of Academic Research share review, research, and introductory articles of various science fields, especially Social Sciences, Humanities and Administrative Sciences, Educational Sciences and Teacher Training and Philology, with open access to the readers in electronic environment. In this issue, 12 articles have been published from various branches of science. We invite scientists to support our journal and the scientific community with their original articles in their fields; hope to meet at our new issue.

Editörden...

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi; Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme ile Filoloji Temel Alanları başta olmak üzere çeşitli bilim alanlarının araştırma, inceleme, derleme ve tanıtma içerikli bilimsel çalışmalarını elektronik ortamda açık erişimle okuyucuları ile paylaşmaktadır. Dokuzuncu sayısında farklı bilim dallarından 12 makale yayınlanmıştır. Bilim insanlarını alanlarında özgün makaleleriyle dergimize ve bilim âlemine destek vermeye davet ediyoruz; yeni sayımızda buluşmak üzere.

Dr. Onur Alp KAYABAŞI

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

İçindekiler / Contents

Editörden / Editorial	Sayfa /Page
Makaleler / Articles	
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi (Examining of Social Studies Textbooks in Terms of Root Values) Kemal KÖKSAL, Zeynep YAYLACI KILIÇ, Ümit YEL, Sadettin ERBAŞ ve Bahadır KILCAN	74-87
Eğitsel Bir Problem Olarak Hiper Ortamda Kaybolmanın Ölçülmesi (Measuring Lost in Hypermedia as an Educational Problem) Müge VURAN ve Tolga GÜYER	88-105
Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi Fatih DUMAN ve Ertuğrul ÖZDEMİR	106-119
Sosyal Medya Kullanıcılarının Dijital Yayıncılık Platformu ve İçerik Seçimi Tercihlerine Yönelik Bir Araştırma: Aksaray Üniversitesi Örneği (A Study on Digital Publishing Platform and Content Selection Preferences of Social Media Users: Aksaray University Example) Serhat TOPTAŞ ve Fikret YAZICI	120-138
Pragmatizm ve Popülizm Sarkacında Ak Parti ve Milliyetçilik (The AK Party and Nationalism in the Pendulum of Pragmatism and Populism) Abdullah TURAN	139-178
Z Kuşağının Yaşam Anlam ve Amaç Algılarının İncelenmesi (Examination of Perceptions of Life Meaning and Goals of Generation Z) Ender Kardelen GÜLER, Aylin TUTGUN ÜNAL ve Nevzat TARHAN	179-198

Makaleler / Articles -Devamı	
<i>Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi Yönteminin Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri</i> (Opinions of Pre-service Teachers on the Use of Bibliotherapy Method in Turkish Education) Tuncay TÜRK BEN	199-221
<i>Aksaray/Hamidiye Yerleşimi Kırım Tatarlarının Halk Takvimi ve Hıdırellez Kutlamaları Üzerine Bir İnceleme</i> (A Research on the Folk Calendar and Hıdırellez Celebration of the Crimean Tatars in Aksaray/ Hamidiye) Yağmur DERİN ÜKTEN	222-236
<i>Meanings of The Phenomenon of Culture and Integrating Culture Into English Classes</i> (Kültür Olgusunun Anlamları ve Kültürün İngilizce Sınıflarına Entegre Edilmesi) Elif KEMALOĞLU ER	237-249
<i>Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Sosyal Bilimler Kitabının Okunabilirliği</i> (Readability of Academic Turkish Social Sciences Textbook for International Students) Mustafa Özgün HARMANKAYA	250-264
<i>Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Tutumları: Eleştirel Düşünme Becerileri ve Demografik Değişkenlerin Rolü</i> (Crisis Management Attitudes of School Managers: Critical Thinking Skills and the Role of Demographic Variables) Halil BERK ve Hüseyin ERGEN	265-283
<i>Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi</i> (Determining the Views of Teachers Who Have Special Needs Students in Their Classrooms on Inclusion) Yasin GÜNLÜ ve Çağla ÖZGÜR YILMAZ	284-297



Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

(Examining of Social Studies Textbooks in Terms of Root Values)

Kemal KÖKSAL¹ Zeynep YAYLACI KILIÇ² Ümit YEL³ Sadettin ERBAŞ⁴ Bahadır KILCAN⁵

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:

12/06/2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

07/07/2022

Kabul edildi/Accepted:
25/07/2022

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.52.1

Öz

Türkiye’de çağın gerekliliklerine uyumlu bireyler yetiştirmek amacıyla 2018 yılında derslerin öğretim programlarında bir takım değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliklerden birisi olarak görülen kök değerler daha önceki programın aksine sadece sosyal bilgiler dersi öğretim programında değil diğer derslerin öğretim programlarında da yer almıştır. Mevcut çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim programı temel alınarak oluşturulan ilkököl 4. sınıf, ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde kök değerlerin yer alma durumları incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak planlanan çalışmada doküman incelemesine bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan dört sosyal bilgiler kitabından veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi betimsel analize uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Analiz neticesinde incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde bulunan kök değerlerin hem kök değerler ve sınıf seviyesi hem de sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanları bağlamında dengeli bir dağılım gözetilmeden gelişigüzel yer aldığı saptanmıştır. Buradan hareketle sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kök değerlerin sınıf, öğrenme alanları ve kök değerler bağlamında dengeli bir dağılım gözetilerek yeni ders kitaplarının oluşturulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler, ders kitapları, kök değerler.

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74-87.
doi:10.48174/buaad.52.1

Summary

It is the duty of societies of this time to ensure that the values that perform important tasks for societies and the people who create them can be seen in future generations and that the values adopted at the moment can be given to them. This task is carried out in a planned manner through values education activities through educational institutions. Values education can be evaluated as overall activities, at homes where individuals live, the institutions and clubs where they spend their time and in youth centers where religious organizations in which they are located as a result of a certain purpose can also be included, that individuals who have competence in value-adding activities is to evaluate whether the values inherent in their attitudes about themselves, others, and the community is effective for short term and long term peace and to reflect other values that may be more effective for the intended peace to put it distinctly (Robb, 1998). The most important share in values education is carried out in schools that are educational

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, koksalk@gazi.edu.tr

² Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, zeynepyyilc@gmail.com

³ Dr., Gazi Üniversitesi, umtyel@gmail.com

⁴ Dr., Gazi Üniversitesi, s.erbas66@gmail.com

⁵ Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, bahadir@gazi.edu.tr

institutions. The values education activity given in schools inevitably takes place in every activity of the schools and in almost every behavior in the school. For example, when teachers are choosing subjects and textbooks, giving assignments and distributing notes (Harris, 1991, p.31) values education takes place while the rules of the classroom and the school are being established, various activities are being carried out, and even behaviors that exist in the school stakeholders are occurring. Perhaps the most important share in the realization of values education in schools is in the courses aimed at being taught in a planned and programmed manner. It is known that the programs of these courses and the textbooks created on the basis of these programs are also part of the values education, which is formed both in a planned and implicit sense. This situation, which mentioned the importance of values education, led to a number of changes related to values in Turkey in 2018, and as a result of the changes made, the curriculum of the courses taught in secondary schools were reorganized throughout the curriculum. With this arrangement, a title called "Our Values" was created in the curriculum and ten root values were mentioned under this title.

In the current study, it is aimed to examine the status of the root values in all educational programs in social studies textbooks in accordance with the qualitative research perspective and the document analysis technique. The collection of the research data was obtained by examining the social studies textbooks in use. In the examined books, it was determined whether the root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence) were found in social studies textbooks or not. Then, the data obtained were analyzed in accordance with the descriptive analysis method, which is one of the qualitative data analysis methods, and the findings part of the study was established.

By considering the findings obtained from the research, it is seen that the maximum root value exists in "Production Distribution and Consumption" learning area in the fourth grade of the primary school social studies book examined while minimum root value exists in "People, Places and Environments" learning area; the maximum root value exists in "Individual and Society" learning area in fifth grade of the secondary school and imam hatip secondary school social studies textbook while the learning area where there is no existence of root values is the "People, Places and Environments" learning area; the maximum root value exists in "Effective Citizenship" learning area in the sixth grade of social studies book while the learning area where there is no existence of root values is the "People, Places and Environments" learning area; finally the maximum root value exists in "Effective Citizenship" learning area in the seventh grade of social studies book while minimum root value exists in "People, Places and Environments" and "Science, Technology and Society" learning area.

It was determined that the book with the highest root value among the examined books is the primary school fourth grade social studies book and that the textbook with the least root value is the fifth-grade social studies textbook of the secondary school and imam hatip secondary school. Based on all these results, it can be seen that the root values do not show a balanced distribution in the relevant books. However, values education is not an activity that can be achieved by referring to it once, using the value too much, and not using any value at all. Therefore, it is recommended to recreate the texts in the primary and secondary schools-imam hatip secondary school social studies textbooks by taking into account both the learning areas and the root values and observing a balanced distribution.

Keywords: Social Studies, textbooks, root values.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanın çeşitli nedenlerden dolayı bir arada yaşamaya istekli ya da zorunlu olması onların sosyal birer varlık olmalarını beraberinde getirmiştir. Sosyal bir varlık haline gelen insanın bu beraberliğinin toplumsal boyutlarda sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle beraber yaşanan değişimlerin toplumların birlikte yaşama kültürüne zarar vermemesi, toplumsal karmaşıklıklar oluşturamaması, toplumlar tarafından kabul gören kültürel ve ahlaki birtakım kurallar olarak da nitelendirilebilecek olan değerlerin işleyişiyle mümkündür (Chowdhury, 2016; Türkyılmaz, 2021:159).

İnsanların ve toplumların hayatlarının merkezinde yer alan değer kavramı felsefeden sosyolojiye, psikolojiden ekonomiye kadar birçok farklı disiplin tarafından ilgilenilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Günör, 2021:83). Bu durum hem değer konusundaki literatürde yer alan tanımlamaların hem de değer temalı çalışmaların çeşitliliğinin önünü açmıştır.

Değerler davranışlara yönelik genel kılavuzlar olarak hareket eden belirli eylemlerin iyi veya arzu edilir olduğuna karar verilen standartlara atıfta bulunmak için kullanılan (Halstead & Taylor, 2000:169); faydalı olan ve istenilen ya da ilgi duyulan ve bunlardan dolayı da ulaşılmak istenen (Gökalp, 2021:7); toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının işleyişinde önemli bir yer teşkil eden (Özensel, 2021:61) referans noktaları olarak hareket eden ilkeler, temel inançlar, idealler (Halstead, 2005:4) ve bireylerin nasıl düşündüğü, nasıl karar verdiği ve nasıl davrandığı konusunda bir çerçeve sağlayan köklü inançlar (Brand, 1999:42) olarak görülmektedir. Yukarıda yer alan tanımlar, değerlerin insan hayatının her şeyini kapsayan bir ögesi gibi görünmesine yol açmaktadır ve bu durum çok çarpıcı bir gerçekliktir. Çünkü değerler hem insan zihnine hem de eylemine bağlıdır ve bireyler, kültürel gruplar ve toplumlar düzeyinde meydana gelirler (Johansson, Emilson, & Puroila, 2018:14).

Genel manada toplumlar, özelde ise insanlar için bu denli önemli görevler üstlenen değerlerin gelecek kuşaklarda görülebilmesi, onlara şu an benimsenen değerlerin kazandırılabilmesi bu zamanın toplumlarının görevidir. Bu görev planlı bir şekilde eğitim kurumları aracılığıyla değerler eğitimi faaliyetleri ile gerçekleştirilmektedir.

Değerler eğitimi, bireylerin yaşadıkları evlerin, vakitlerini geçirdikleri kurumların ve kulüplerin, belli bir amaç neticesinde buldukları dini kuruluşların da içerisine dâhil edilebileceği gençlik merkezlerinde değer kazandırma faaliyeti konusunda yetkinliği olan bireylerin kendi tutumlarının özünde bulunan değerleri kendilerinin, başkalarının ve toplumun kısa ve uzun vadeli huzuru için etkili olup olmadığını değerlendirmek ve amaçlanan huzur için daha etkili olabilecek başka değerleri de yansıtmak ve belirgin bir şekilde ortaya koymak için bireylere yardım edilen faaliyetler bütünü (Robb, 1998) olarak değerlendirilebilir. Görüldüğü gibi değerlerin kazandırılması olarak görülen değerler eğitimine bireyin vakit geçirdiği hemen her ortamın katkısı bulunmaktadır. Ancak son yıllardaki yapılan çalışmalar, değerler eğitiminde bireyin daha önceki kazanımlarının üzerine daha fazla çabaların harcanarak yenilerinin inşa edildiği ve değerler için gerekli güven ve öz yeterliğin sağlandığı yerler olan okulların daha etkin rolünün olduğu gözler önüne sermektedir (Cummings, 2009; Toomey, 2009:148).

Okul, değerlerin ve tutumların aktarılması ve karakterizasyonu süreciyle ilgili olarak iki kutuplu bir rol oynar. Bir yandan olumlu olarak kabul edilen değerleri güçlendirir ve diğer yenilerinin gelişimini teşvik eder, diğer yandan çocuğun eğitimsel gelişimine zarar veren ve okulun genellikle kabul ettiği değerlerle çelişen değerleri de değiştirir (Cummings, 2009:17). Okullarda verilen değerler eğitimi faaliyeti kaçınılmaz olarak okulların her etkinliğinde ve okuldaki hemen her davranışta gerçekleşir. Örneğin; öğretmenler konuları ve ders kitaplarını seçerken, ödevler verirken ve notları dağıtırken (Harris, 1991:31) sınıfın ve okulun kuralları oluşturulurken, çeşitli faaliyetler gerçekleştirilirken ve hatta okul paydaşlarında var olan davranışlar meydana gelirken bile değerler eğitimi gerçekleşmektedir.

Okullardaki değerler eğitiminin gerçekleşmesindeki belki de en önemli pay planlı ve programlı bir şekilde okutulması hedeflenmiş derslere düşmektedir. Bu derslere ilişkin programları ve onları temel alınarak oluşturulmuş olan ders kitaplarının da hem planlı hem de örtük manada oluşan değerler eğitiminin parçasını oluşturduğu bilinmektedir. Değerler eğitiminin önemine ilişkin bahsedilen bu durum Türkiye’de değerlerle ilgili birtakım değişikliklerin 2018 yılında yaşanmasını beraberinde getirmiş ve gerçekleştirilen değişiklikler neticesinde ortaokullarda okutulan derslerin müfredatlarının genelinde yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle müfredatlarda “Değerlerimiz” adıyla bir başlık oluşturulmuş ve bu başlık altında on adet kök değerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) söz edilmiştir. On kök değerın kazandırılması aşamasında ise “değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2018:4) denilerek kök değerın eğitimi ile ilgili yeni hedeflenenler belirtilmiştir.

Yetkili kurumlar tarafından belirlenen değerlerin gelecek nesillere kazandırılmasında yetkin olan öğretmenlerin değerler eğitimi faaliyetini gerçekleştirirken, değerler eğitimi konusunda ortaya atılmış ve etkinliği ispatlanmış yaklaşımlarla beraber ilgili derse ve konuya uygun olan farklı yöntem, teknik ve stratejiler ile değerler eğitimi konu edinen materyallerden yararlanması beklenmektedir (Australian Government Department of Education, Science and Training, 2006: 56). Değerler eğitimi konu edinen materyaller arasında sayılabilecek olan ders kitapları “ilgili bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde bulunan derslerin öğretim programlarına göre dizayn edilmiş ve okutulması uygun bulunmuş eserlerdir” (MEB, 2019). Bahsi geçen eserler, birlikte yaşamanın ve toplumsal düzenin korunmasında ve sürdürülebilmesinde etkinliği bulunan, gelecek kuşakların değerler konusunda yeterliğe sahip olmasında ve gerektiğinde değerlerin toplumda yeniden şekillenmesinde önemli bir role sahiptirler (Yılar, 2016).

Alanyazın incelendiğinde hem diğer derslerin kitaplarını değerler ve kök değerler açısından inceleyen çalışmaların (Aslan, Coşkun-Keskin, ve Önder, 2019; Güzel-Candan ve Ergen, 2014; Çetin, Mutluoğlu, Yazlık, ve Erdoğan, 2021; Hatay-Uçar ve Çetinkaya, 2021; Küçükoğlu, Albayrak ve Serin, 2020; Kılcan, 2020; Muç ve Pamuk, 2020; Özay-Köse ve Gül, 2020; Öztürk ve Özkan, 2018; İnnalı, Pehlivan ve Aydın, 2017; Sayın, Orbay, Altunay-Şam, 2019; Şakiroğlu, 2020; Şentürk ve Aktaş, 2015; Türkmenoğlu, Akyol ve Çağınlar, 2021; Yılar, 2016) hem de sosyal bilgiler kitaplarını değerler açısından inceleyen çalışmaların (Aktan ve Padem, 2013; Akyol, 2015; Alimcan ve Altunay-Şam, 2017; Aran Can ve Demirel, 2013; Balcı ve Yanpar-Yelken, 2013; Çiçekli-Koç, Engin ve Genç, 2020; Erbaş, 2021; Ersoy ve Şahin, 2012; Güçlü, 2019; Kuş, Merey ve Karatekin, 2013) olduğu görülmektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinde yer alan tüm sınıf düzeyine ait hem 18 değerın (Oğuz-Haçat ve Demir, 2020) hem de kök değerlerin incelendiğini belirten (Tabak ve Yaylak, 2020) ve mevcut araştırma ile aynı materyalleri inceleyen çalışmalar mevcuttur. Ancak

bu çalışmalardan Oğuz-Haçat ve Demir (2020) tarafından ortaya konan çalışma, mevcut çalışma ile benzerlik göstermesine karşın bahsi geçen çalışma kök değerler açısından değil sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler temele alınarak gerçekleştirilmiştir. Öte yandan Tabak ve Yaylak, (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise hem bazı kök değerlerin hem de bunların ilişkili olan alt değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almasını tespit etmek amacıyla yapılmış olmasına karşın sosyal bilgiler öğretim programında ve diğer öğretim programlarında ortak halde bulunan bazı kök değerlere (sabır, dostluk, öz denetim) yer verilmemiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma sosyal bilgiler kitaplarındaki metinlerde yer alan bütün kök değerleri incelemesi bakımından yukarıda sözü edilen çalışmalara (Oğuz-Haçat ve Demir, 2020; Tabak ve Yaylak, 2020) katkı sağlar niteliktedir. Ayrıca çalışmanın mevcut sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kök değerleri tespit etmek ve kök değerlerin öğretimine ve kazandırılmasına yardımcı olacağı, daha sonra hazırlanacak olan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kök değerler için metinsel içeriklerin oluşturulmasına da katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma perspektifine uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi literatürde; “Belgesel gözlem”, “mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi”, “belge taraması” ve “kitaplık araştırması” gibi isimlerle adlandırılmakta ve “mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Doküman analizi, araştırılması planlanan olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan ortaokul sosyal bilgiler ders kitapları doküman analizine kaynaklık eden materyallerdir.

Verinin Kaynağı ve Verilen Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması kullanımında olan sosyal bilgiler ders kitapları (4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı –Tuna yayıncılık- Yazar Sami Tüysüz, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı- Anadol yayıncılık – Yazar Erhan ŞAHİN, 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı-MEB Yayıncılık- Yazarlar Faruk Gökalg Yılmaz, Hasan Bayraktar, Mustafa Kemal Özden, Murat Akpınar ve Ömer Evin, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı- MEB Yayıncılık –Yazarlar Gökhan Gültekin, Murat Akpınar, Mustafa Nohutcu, Pınar Özerdoğan ve Seher Aygün) incelenerek elde edilmiştir. İncelenen kitaplarda kök değerlerin (adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunup bulunmama durumları doküman analizi ile tespit edilerek araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden birisi olan betimsel analiz yöntemi uygun olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizle elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bunun yanında araştırmadan elde edilen bulguları yansıtmak için sık sık alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar kitap içeriklerindeki kök değerlerin yer alma durumlarını gösterir frekans sayıları ile kök değerlerin her sınıf düzeyinde ve öğrenme alanlarında kaç adet yer aldığı tablolar halinde sunulmaktadır, kök değerlerin kitaplarda yer alma durumları sayfa numaraları ile birlikte verilerek bulgular kısmı oluşturulmuştur.

BULGULAR

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerlerin yer alma durumları bu kısımda sunulmuştur.

Tablo1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Öğrenme Alanı Kök Değer Dağılımı

	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanserverlik	Yardımserverlik	Toplam
Birey ve Toplum				1		2	1	2		2	8
Kültür ve Miras			1			2	1	1	1		6
İnsanlar, Yerler ve Çevreler							1				1
Bilim, Teknoloji ve Toplum			1	1	2						4
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1		1	3				6	1	3	15
Etkin Vatandaşlık		3					1	3	1	2	10
Küresel Bağlantılar		1				2				1	4
Toplam	1	4	3	5	2	6	4	12	3	8	48

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok kök değer bulunduran öğrenme alanı 15 kök değer ile Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı olurken, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında ise sadece 1 tane kök değer tespit edilmiştir. Kitapta en çok geçen kök değer 12 kez ile sorumluluk kök değeri olurken; Adalet kök değeri ise sadece 1 kez yer almaktadır.

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Öğrenme Alanı Kök Değer Dağılımı

	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanserverlik	Yardımserverlik	Toplam
Birey ve Toplum				1		1	1	2	1	2	8
Kültür ve Miras			1			2	2		1	1	7
İnsanlar, Yerler ve Çevreler											0
Bilim, Teknoloji ve Toplum			1		1	1		1			4

Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	1				1	2	5
Etkin Vatandaşlık					1	1	2	6
Küresel Bağlantılar					1	1		2
Toplam	0	1	2	2	1	6	4	32

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok kök değer bulunduran öğrenme alanı 8 kök değer ile Birey ve Toplum olurken, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında ise hiçbir kök değer tespit edilememiştir. Kitapta en çok geçen kök değer 7 kez ile yardımseverlik kök değeri olurken; Adalet kök değeri ise 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilememiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Öğrenme Alanı Kök Değer Dağılımı

	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanserverlik	Yardımseverlik	Toplam
Birey ve Toplum	1		2		1	1	1	2		3	11
Kültür ve Miras	3					2		1		3	9
İnsanlar, Yerler ve Çevreler											0
Bilim, Teknoloji ve Toplum							1	1			2
Üretim, Dağıtım ve Tüketim							1	1	1	2	5
Etkin Vatandaşlık	3	1				4		1	3	1	13
Küresel Bağlantılar		1						1		1	3
Toplam	7	2	2	0	1	7	3	7	4	10	43

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok kök değer bulunduran öğrenme alanı 13 kök değer ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı olurken, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında ise hiçbir kök değer tespit edilememiştir. Kitapta en çok geçen kök değer 10 kez ile yardımseverlik kök değeri olurken; öz denetim kök değerleri ise 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilememiştir.

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Öğrenme Alanı Kök Değer Dağılımı

	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanserverlik	Yardımseverlik	Toplam
Birey ve Toplum						3	1	2			6
Kültür ve Miras	2	1			1	1	1	2	1	1	10
İnsanlar, Yerler ve Çevreler										1	1
Bilim, Teknoloji ve Toplum						1					1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim						1	1	2		1	5
Etkin Vatandaşlık	2					4		2	2	1	11
Küresel Bağlantılar		1				2		1		1	5
Toplam	4	2	0	0	1	12	3	9	3	5	39

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok kök değer bulunduran öğrenme alanı 11 kök değer ile Etkin Vatandaşlık olurken, İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarında ise 1'er kök değer tespit edilmiştir. Kitapta en çok geçen kök değer 12 kez ile saygı kök

değeri olurken; dürüstlük ve öz denetim kök değerleri ise 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilememiştir.

Tablo 5. Tüm Sınıf Düzeylerinde Öğrenme Alanlarındaki Kök Değerlerin Sayıları

	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam
Birey ve Toplum	8	8	11	6	33
Kültür ve Miras	6	7	9	10	32
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1	0	0	1	2
Bilim, Teknoloji ve Toplum	4	4	2	1	11
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	15	5	5	5	30
Etkin Vatandaşlık	10	6	13	11	40
Küresel Bağlantılar	4	2	3	5	14
Toplam	48	32	43	39	162

Öğrenme alanları tüm sınıf düzeylerinde incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitapları içerisinde en fazla kök değer 48 kez ile 4. sınıf ders kitabında, en az kök değer ise 2 kez ile 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Kök Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımsızlık	Toplam
Birey ve Toplum	1	0	2	2	1	7	4	8	1	7	33
Kültür ve Miras	5	1	2	0	1	7	4	4	3	5	32
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Bilim, Teknoloji ve Toplum	0	0	2	1	3	2	1	2	0	0	11
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	1	1	4	0	1	2	10	2	8	30
Etkin Vatandaşlık	5	4	0	0	0	9	1	7	8	6	40
Küresel Bağlantılar	0	3	0	0	0	5	1	2	0	3	14

Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en fazla kök değer bulunduran öğrenme alanı 40 kök değer ile “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı olurken, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında ise tüm sınıf düzeylerinde sadece 2 kök değer tespit edilmiştir. En çok geçen kök değer 33 kez ile sorumluluk olurken, sabır kök değerinin ise sosyal bilgiler ders kitaplarında 5 kez geçtiği tespit edilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerler ve Yer Aldıkları Sayfaların Numaraları

Kök Değerler	Sınıflar								Toplam
	4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		
	f	s.n.	f	s.n.	f	s.n.	f	s.n.	
Adalet	1	136	0	-	7	17, 43, 54, 61, 195, 201, 213	4	52, 59, 199, 206,	12
Dostluk	4	159, 165, 168, 184	1	131	2	197, 222	2	46, 221	9
Dürüstlük	3	51, 117, 136	2	37, 112	2	15, 26	0	-	7
Öz Denetim	5	19, 115, 125, 141, 148,	2	10, 144	0	-	0	-	7
Sabır	2	104, 110	1	108	1	16	1	52	5
Saygı	6	28, 30, 41, 43, 194, 195	6	19, 37, 50, 112, 167, 190	7	24, 56, 80, 188, 198, 202, 207	12	15, 32, 36, 62, 151, 169, 197, 200, 206, 211, 220, 230	31
Sevgi	4	27, 43, 72, 165	4	19, 37, 50, 193	3	17, 142, 148	3	15, 86, 169	14
Sorumluluk	12	26, 27, 42, 132, 136, 136, 141, 138, 145, 157, 160, 163	5	10, 23, 100, 144, 166	7	14, 31, 43, 134, 174, 206, 232	9	30, 35, 48, 87, 161, 181, 199, 211, 227	33
Vatanseverlik	3	49, 136, 169,	4	23, 51, 172, 174	4	174, 200, 204, 211	3	54, 202, 213,	14
Yardımseverlik	8	26, 27, 123, 132, 147, 155, 165, 186	7	15, 18, 37, 132, 143, 158, 159	10	17, 20, 26, 53, 77, 80, 178, 181, 196, 235	5	85, 120, 168, 207, 230	30
Toplam	48		32		43		39		162

Yukarıdaki tabloya göre kitaplarda yer alan kök değerlerin daha önce sunulan tablolardaki bulguları destekler şekilde; sosyal bilgiler ders kitaplarındaki en fazla kök değer sorumluluk olduğu bunu sırasıyla saygı, yardımseverlik, sevgi, vatanseverlik, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim ve sabır kök değerlerinin takip ettiği görülmektedir. Bunun yanında sınıf bazında bakıldığında da kök değerlerin en fazla dördüncü sınıfta daha sonra da sırasıyla altıncı sınıfta, yedinci sınıfta ve en az da beşinci sınıfta yer aldığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Toplumun devamlılığının ve huzurunun sağlanmasında anahtar rol oynadığına inanılan değerler gerek planlı ve programlı bir şekilde eğitim kurumları ve oralarda okutulan dersler aracılığıyla gerekse örtük bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Değerlerin eğitim kurumlarındaki dersler aracılığıyla kazandırılmasında ders kitapları önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, Türkiye’de 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının

yansıması olarak görülebilecek olan ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kök değerlerin (adalet, sabır, saygı sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik ve vatanseverlik) ilgili kitaplardaki metinlerde tekrarlanma sıklıkları dikkate alınmadan ne oranda yer aldıklarını tespit etmek için gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda; incelenen ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler kitabında en fazla “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında, en az ise “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kök değerlere yer verildiği görülmektedir. Yine aynı kitapta en fazla yer verilen kök değerler sorumluluk en az yer verilen kök değerler ise adalet olduğu görülmektedir. Bu durum Erbaş (2021) ve Oğuz-Haçat ve Demir, (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erbaş (2021) tarafından çalışmada, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki en fazla yer alan değerler arasında sorumluluk değerine en az yer alan değerler arasında da ise adalet değerine yer verildiğine değinilmektedir. Yine Oğuz-Haçat ve Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarında olduğu gibi sorumluluk değerinin 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla yer alan değer olduğu, adalet değerinin ise yine 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en az yer alan değer olduğu belirtilmektedir.

Öte yandan incelenen ortaokul ve imam hatip ortaokul 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla kök değeri barındıran öğrenme alanının “Birey ve Toplum” öğrenme alanı, kök değerlere hiç yer verilmeyen öğrenme alanının ise “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bunun yanında aynı kitapta en fazla yardımseverlik kök değerinin yer aldığı adalet kök değerinin ise kitapta hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada bir başka sonuç ise ortaokul ve imam hatip ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan kök değerlere yöneliktir. Bu sonuçta ilgili kitapta en fazla kök değere yer veren öğrenme alanının “Etkin Vatandaşlık” olduğu, hiçbir kök değere yer verilmeyen öğrenme alanının ise “İnsanlar Yerler ve Çevreler” olduğu görülmektedir. Bu kitapta yer alan kök değerlere baktığımızda ise en fazla yer alan kök değerler yardımseverlik olduğu kitapta hiç yer almayan kök değerler ise öz denetim olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanında ortaokul ve imam hatip ortaokul 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan kök değerlerin öğrenme alanlarında yer alma durumlarına baktığımızda ise ilgili kitapta en fazla “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında kök değerlerin yer aldığı en az ise “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kök değerlere yer verildiği görülmektedir. Kitapta en fazla yer verilen kök değerler saygı olduğu bunun yanında dürüstlük ve öz denetim kök değerlerinin kitapta hiç yer almadığı saptanmıştır.

Son olarak ilgili kitaplar içerisinde en fazla kök değerin yer aldığı kitabın ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler kitabı olduğu, en az kök değere yer verilen ders kitabının ise ortaokul ve imam hatip

ortaokul 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Tabak ve Yaylak (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada incelenen ders kitaplarındaki değerlere 5. sınıf ders kitabında az rastlanıldığına değinilmiştir. Bu durum mevcut çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında tüm sınıflar bazında en fazla kök değeri barındıran öğrenme alanının “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı olduğu, en az kök değer yer aldığı öğrenme alanının da “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı olduğu belirlenmiştir. Kök değerlerin tüm kitaplar arasında yer alma durumu değerlendirildiğinde ise sabır kök değerinin tüm kitaplarda en az yer alan kök değer, sorumluluk kök değerinin ise tüm kitaplarda en fazla yer verilen kök değer olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Erbaş (2021) ve Oğuz-Haçat ve Demir (2020) tarafında hazırlanan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Erbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada sabır değerinin başta olmak üzere bazı değerlere daha az yer verildiğinden bahsedilmekte; Oğuz-Haçat ve Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada da sorumluluk gibi bazı değerlere kitaplarda daha fazla yer verildiğinin altı çizilmektedir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle kök değerlerin ilgili kitaplarda dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmektedir. Bu duruma Güçlü (2019) ve Oğuz-Haçat ve Demir (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda, öğrenme alanı ve sınıf düzeyi açısından değerlerin yer alma sıklığının aynı olmadığı tespit edilmiştir. Oysa değerler eğitimi, bir kez değinilerek, bir değere fazla yer vererek bir değere hiç yer vermeyerek başarıya ulaşılabilecek bir faaliyetler değildir. Bundan dolayı ilkokul ve ortaokul-imam hatip ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde hem öğrenme alanları hem de kök değerler dikkate alınarak ve dengeli bir dağılım gözetilerek yeniden oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler, *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55.
- Akyol, Y. (2015). Ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 194-207.
- Alimcan, D. ve Altunay Şam, E. (2017). Sosyal bilgiler dersi boyutunda değerler eğitiminin önemi ve medyanın değerler üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 215, 239-259.
- Aran Can, Ö. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Aslan, H. İ., Coşkun-Keskin, S. ve Önder, S. (2019). Ortaokul 6. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerler. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 355-371.

- Australian Government Department of Education, Science and Training. (2006). *Implementing the national framework for values education in Australian schools, final report. (online version)*. http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VEGPS1_FINAL_REPORT_081106.pdf adresinden edinilmiştir.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Brand, D. L. (1999). *Educating for character in the United States Army: A study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units*, Unpublished Ph. D. Thesis, South Carolina: South Carolina University.
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching, *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(2), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095995.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Cummings, W. K. (2009). Globalization, social capital, and values: The case of the Pacific Basin, J. Zajda and H. Daun (Eds.), *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace*, Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D. Ö. ve Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi, *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 715-732.
- Çiçekli Koç, G., Engin, G. ve Genç, S. Z. (2020). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin değerler açısından incelenmesi, *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 4(4), 185-194.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535-1558.
- Gökalp, N. (2021). Değer felsefesi, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları içinde*, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.7-30).
- Güçlü, H. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Günör, R. B. (2021). Etik değerler veya değer'in etik boyutu, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları içinde*, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.83-96).
- Güzel Candan, D., ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Halstead, J.M. (2005). Values and values education in schools, J. M. Halstead and M. J. Taylor (Ed.) *Values in education and education in values*, London & Washington, D.C.: Taylor & Francis Group.
- Harris, E. L. (1991). *Identifying integrated values education approaches in secondary schools*. Unpublished Ph. D. Thesis, Texas A&M University, Texas, USA.

- Hatay-Uçar, F. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi, *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 271-291.
- İnnalı, H. Ö., Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2017). KKTC’de okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi üzerinden incelenmesi, *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 164-180.
- Johansson, E., Emilson, A. and Puroila, A. M. (2018). Mapping the field: What are values and values education about? E. Johansson, A. Emilson and A. M. Puroila (Eds.), *Values Education in Early Childhood Settings, Concepts, Approaches and Practices*, Cham: Springer. (pp.13-31).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 248-266.
- Kuş, Z., Meray, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Küçüköğlü, A., Albayrak, F. ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4) , 1499-1518.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). *Ders kitapları hakkında merak edilenler*, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26180800_ders_kitaplari_hakkinda_brsr.pdf, adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Muç, K. ve Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında değerler ve değer aktarım yaklaşımları. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 532-548.
- Oğuz Haçat, S. ve Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi, *Journal of History School*, 49, 4443-4466.
- Özay Köse, E. ve Gül, Ş. (2020). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf biyoloji ders kitaplarında yer alan değerler. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 35-45.
- Özensel, E. (2021). Toplumsal değerlerin taşıyıcı kurumu olarak aile ve aile değerleri, N. Gökçalp (Ed.), *Değer çalışmaları içinde*, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.61-82).
- Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Robb, B. (1998). What is values education - and so what? *The Journal of Values Education*, 1, 1-11.
- Sayın, V., Orbay, K. ve Altunay Şam, E. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı)*, 161-171.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi, *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Tabak, S. and Yaylak, E. (2020). The place of root values in social studies textbook, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 1-51.

- Toomey, R. (2009). The double helix and its implications for the professional lifelong learning of teachers, T. Lovat and R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching*, Science+Business Media B.V.: Springer.
- Türkmenoğlu, M., Akyol, P. ve Çağınlar, Z. (2021). Türkçe ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından karşılaştırılması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 20–33.
- Türkyılmaz, D. (2021). Geleneksel değerler, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları* içinde, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.159-216).
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.



Eğitsel Bir Problem Olarak Hiper Ortamda Kaybolmanın Ölçülmesi

(Measuring Lost in Hypermedia as an Educational Problem)

Müge VURAN¹ Tolga GÜYER²

Makale Bilgileri

Öz

Article History

Alındı/Received:

30/06/2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

01/09/2022

Kabul edildi/Accepted:
27/09/2022

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.52.2

Bu çalışmanın amacı, hiper ortamda kaybolma konusunda yapılan çalışmaları, kullanılan ölçü ve metrikler ile bu sorunun ilişkilendirildiği değişkenler açısından ayrıntılı ve kapsamlı olarak incelemektir. Bu amaç kapsamında, hiper ortamda kaybolma konusunda yapılan lisansüstü tezler ile Türkiye ve yurtdışındaki çeşitli dergilerde yayınlanmış makaleler incelenerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler ulusal tez merkezinde yayınlanmış 4 yüksek lisans ve 7 doktora tezi ve benzer derleme çalışmalarına ait kaynaklar ile SSCI tarafından dizinlenen dergilerde yer alan 30 makalenin taranması ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinden elde edilen sonuçların, bu alanda çalışacak olan araştırmacılara hiper ortamda kaybolma sorununun hangi değişkenlerle ilişkilendirildiği ve nasıl ölçüldüğü konularında destek sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulayıcılara ise kaybolma ölçümlerinde kullanabilecekleri ölçü ve metrikler konusunda yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler:

e-öğrenme; hiper ortamda kaybolma; hiper ortamda kaybolmanın ölçülmesi; kaybolma metriği; kaybolma ölçümü

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Vuran, M., & Güyer, T. (2022). Eğitsel bir problem olarak hiper ortamda kaybolmanın ölçülmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 88-105. doi:10.48174/buaad.52.2

Summary

In our age, the interaction of 21st-century individuals with e-learning and accordingly the use of hyper-media has become inevitable. Increasing population rates, global epidemics, etc. situations have made it inevitable to use individual learning as an alternative method even in formal education. It is seen that hyper-environments provide opportunities for creating multiple perspectives, developing flexible thinking, collaborative learning, and interdisciplinary approaches in constructivist environments. Hypermedia provides users with audio, video, animation, etc. It offers a very wide learning environment with its features. It also provides fast and unlimited access to information. Hyper environments have many advantages such as being designed for students with different learning styles, being responsible for the individual learning of the student, and learning at the individual learning pace. The use of hypermedia technology in learning is also suitable for the constructivist approach. Disorientation is defined as the inability of the user to find and know where he is, how he got to where he is, and where and how to go from this place. It is seen that the students who wander between the information overload in the hypermedia and different options do not know where they are or where they will go as a result of excessive cognitive overload, and thus they get lost. According to the results of the research, it is seen that the motivation of the students who have problems with getting lost decreases, their morale decreases, they think that they waste their time, and they mostly leave the learning process. This study aims to examine in detail and comprehensively the studies on the disorientation of hypermedia in terms of the measures and metrics used and the variables associated with this problem. Within the scope of this purpose, content analysis was carried out by examining postgraduate theses on disorientation in hypermedia and articles published in various journals in Turkey and abroad. The data were collected by scanning 4 masters' and 7 doctoral dissertations published in the national thesis center and the sources of similar compilation studies and 30 articles in the journals indexed by SSCI. At the stage of data collection, articles published in Turkey and international journals indexed by

¹ Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, mugesenvuran@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2315-8420

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, tguyer@gmail.com, orcid.org/0000-0001-9175-5043

SSCI, master's and doctoral dissertations published in the national thesis center, and similar compilation studies were examined. By examining the studies to be discussed in the research and considering the research questions, some criteria were determined by the researchers, and the screening was carried out within the scope of these criteria. The keywords "disorientation in hypermedia" and "lostness in hypermedia" were used while the article was being scanned, and "disappearing in hypermedia" was used in searches in the National Thesis Center, formula, algorithmic) are also classified. In the research, thematic codes obtained from the studies examined in terms of validity and reliability were used. In the classification form, the data obtained from the scan were coded separately. After the coding process was completed, the researchers examined the consistency between the codes, returned to the situations that seemed inconsistent, and coded again. After the coding process was completed, the studies were analyzed in detail. In the studies examined, it is seen that the self-report scales method was used at a rate of 85%, an algorithmic approach at a rate of 8%, and a formula-based measurement method at a rate of 7%. It is seen that formula-based measurement methods were used in 6 of the 41 studies examined, and different methods were used together, mainly self-report scales, in the remaining 35 studies. It was determined that data were generally collected with a self-report scale or questionnaire, and more than one data collection approach was used in most of the studies. It was determined that 35 of the studies examined in this study used self-report measurement tools and 36 of them used more than one measurement approach. Therefore, it can be said that although self-report measurement tools are used a lot in research on disorientation in hypermedia, it is necessary to diversify in data collection processes and tools, and by using different measurement approaches together in measuring attitudes and behaviors, measurement objectivity is tried to be achieved. It is seen that the majority of the participants in the studies are undergraduate students, and the number of participants is generally 100 people. It is seen that most of the studies work with undergraduate and graduate students in higher education, and high school students are included in the second place. Only 5 of the studies examined did not use an attitude scale; In 36 studies, it was determined that attitudes were also measured. It is seen that the effects of individual differences, learning style, interface, and navigation tools on disappearance are mostly examined in the studies. 40% of the studies focused on the variables related to navigation tools and learning styles; It is seen that 20% of the attention is focused on individual differences, prior knowledge levels, and interface design. It is important to provide appropriate content and navigation options for each student in terms of the independence of e-learning environments from time and place in accessing information and the individualization of teaching. Within the scope of our research and when the findings of the studies on getting lost in hypermedia are examined, it is predicted that adaptive teaching will be effective in solving navigation problems such as getting lost as well as individualized teaching. It is also very important that hypermedia offers richer content and navigation tools and the effects on different levels of participants are investigated. It is thought that the results obtained from this research will provide support to the researchers who will work in this field in terms of which variables are associated with the problem of disappearance in hypermedia and how it is measured. It is foreseen that it will guide the practitioners in terms of measures and metrics that they can use in disappearance measurements. It is true that the development of algorithmic or formulaic methods for measuring disappearance takes a lot of time, effort, and skill; however, more studies with algorithmic measurement-based methods and the use of formula-based techniques is important in terms of ensuring objectivity and reproducibility of measurements with different parameters or values. It is predicted that comprehensive studies that take multiple parameters as a predictor and that are carried out with numbers of participants above the statistically recommended limits will contribute to the literature, especially in studies on the measurement of disappearance in hypermedia.

Keywords: Keywords: E-learning; Disappearance in hypermedia; Measurement of disappearance in hypermedia; Disappearance metric; Disappearance measurement.

GİRİŞ

21. yüzyıl bireylerinin günümüzde e-öğrenme ile etkileşimi ve buna bağlı olarak hiper ortamların kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Artan nüfuslar ve küresel salgınlar gibi durumlar, örgün eğitimlerde dahi bireysel öğrenmeyi alternatif bir yöntem olarak kaçınılmaz kılmıştır. Hiper ortamların özellikle yapılandırmacı ortamlarda kullanımı esnek düşünmeyi geliştirme, çoklu bakış açısı oluşturma, öğrencinin sorumluluğunun bilincinde olması, iş birliğine dayalı öğrenmeye ve disiplinler arası yaklaşımlara olanak sağlamaktadır (Yang, 1996).

Hiper ortam kullanıcılara ses, animasyon, video gibi özellikleri ile çok geniş bir öğrenme ortamı sunarak bilgiye hızlı ve sınırsız erişim sağlar. Hiper ortamların farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun olarak tasarlanabilmeleri, öğrencinin kendi kişisel öğrenmesinden sorumlu olabilmesi, bireysel öğrenme hızına uygun öğrenmesi gibi birçok avantajları bulunmaktadır. Bu sebeplerden dolayı, öğrenmede hiper ortam teknolojisinden faydalanılması yapılandırmacı yaklaşıma da uygundur (Maddux, Johnson ve Willis, 1997).

Hiperortamda Kaybolma

Kaybolma kavramı hiperortamda kullanıcının nerede olduğu, olduğu yere nasıl geldiği ve bu yerden nereye gideceğini, nasıl gideceğini bulamaması ve bilememesi şeklinde tanımlanmaktadır (Elm and Woods, 1985). Hiperortamdaki bilgi fazlalığı ve farklı seçenekler arasında gezinen öğrenciler aşırı bilişsel yüklenme sonucu nerede olduklarını ya da nereye gideceklerini bilememekte diğer bir deyişle kaybolmaktadırlar (Dias and Sousa, 1997). Kaybolmanın öğrenci motivasyon ve performansını düşürdüğü, öğrencilerin bilgiye ulaşmada daha fazla zaman ve efor harcadıkları yapılan araştırmalarda görülmektedir.

Kaybolma ile Sebep-Sonuç İlişkisi İçinde Olan Bazı Kavramlar

Öğrenenlerin davranış modelleri ve farklılıkları sebebiyle öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunulması son yıllarda oldukça önem kazanmıştır. Bu ortamlarda öğrencinin gezinme davranışları, etkileşimli araçlarının kullanımı ya da gezinme metrikleri gibi verilere dayalı olarak, ortamın kişiselleştirilmesi gerçekleştirilebilmektedir.

Ancak bu özellikleri dolayısıyla geleneksel eğitime göre daha avantajlı olan hiper ortamlarda öğrencilerin kaybolma düzeylerinin yüksek olması, içeriğe/ortama angaje olamama ya da aşırı bilişsel yüklenmeleri gibi sebeplerle öğrenme verimliliğinin düşmesi önemli bir problemdir (Eveland, William ve Dunwoody, 2001). Bu sebeple Hiper ortamlarda karşılaşılan bu tür problemlerin öğrenme üzerindeki etkilerinin araştırılması, bu ortamlar öğretimsel olarak kullanılmaya başladıklarından beri önemini ve güncelliğini sürdürmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde teknolojinin gelişmesiyle beraber eğitsel araçlarda farklı içerik çeşitlerinin geliştirildiği ve çeşitlendirildiği, bu konudaki çalışmaların yaygınlaştığı görülmektedir (Mayer, 2017). Günümüzde eğitsel videolar, ilgi çekici ortam tasarımları ve içerikler ile öğrencinin dikkatini çekmekte, ancak aşırı bilişsel yüklenmeye de sebep olmaktadır Kaya (2017) de bilişsel yük kuram ilkelerine dayanarak teknoloji destekli rehber materyaller kullanarak yaptığı öğretimde öğrenci başarısının yükseldiğini ve çok daha az bilişsel çaba harcadıkları belirtmiştir. Buna

paralel olarak ilgili araştırmalarda kaybolma, genel olarak web ortamında da önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Oliver, Herrington ve Omari, 1996). Hiper ortamdaki bilgi fazlalığı ve farklı seçenekler arasında gezinen öğrenciler aşırı bilişsel yüklenme sonucu nerede olduklarını ya da nereye gideceklerini bilememekte diğer bir deyişle kaybolmaktadırlar (Dias ve Sousa, 1997). Dolayısıyla bu kavramlar arasında dolaylı da olsa bir sebep-sonuç ilişkisi olduğu söylenebilir. Kaybolmanın öğrenci motivasyon ve performansını düşürdüğü, öğrencilerin bilgiye ulaşmada daha fazla zaman ve efor harcadıkları yapılan araştırmalarda sıklıkla görülmektedir. Ayrıca kaybolma düzeyi artan öğrencilerin başarısının düştüğü de raporlanmaktadır (McDonald ve Stevenson, 1996). Çevrimiçi ortamda çalışan öğrencilerin hâkim olması gereken yeterliliklerin karmaşıklığı da öğrenciler için bilişsel ve duygusal yükü artırabilir (Noteborn & García, 2016; Huang, 2019). Öğrenenler arasında Ön bilgi ve bilişsel stil, bellek süresi gibi bireysel farklılıklar da yük oluşturmakta ve kaybolmayı etkilemektedir (Wang, Chen ve Chan, 2016).

Astleitner ve Leutner (1995)'e göre hiper ortamda öğrenmeyle ilgili üç temel sorun vardır:

1. Amaca ulaşmada yaşanan zorluk: Çok büyük bilgi hacmi sebebiyle, çok önemli veya gerekli bilginin kaçırılması ve gereksiz olan bilgileri tarayarak çok fazla zaman kaybetme,
2. Hiper ortamda Kaybolma (Uzamsal yön kaybetme): karmaşık düğüm-bağlantı, Yapısı nedeniyle kullanıcıların nereden gelip nereye gitmekte olduklarını karıştırmaları ya da bilememeleri,
3. Dolaşma ve öğrenme sırasında oluşan bilişsel yük sebebiyle bilgiye ulaşmada ve kazanmada yaşanan güçlükler.

Chen ve Dwyer'a göre (2003) diğer potansiyel sorunlar şunlardır:

- Deneysel araştırmaların çoğunlukla sosyal bilimciler yerine bilgisayar bilimcileri tarafından tasarlanması sonucunda deneylerin iyi tasarlanamamış olması,
- Hiper ortamların tasarımında dayanacak kuram olmaması sebebiyle sezgisel biçimde tasarlanması,
- Bireysel farklılıkların (okuduğunu anlama, öğrenme ve bilişsel tarz, ön bilgi, bağımsız ve işbirlikçi çalışabilme becerileri, içsel güdülenme vb.) dikkate alınmaması.
- Araştırmacılar hiper ortam ve çoklu ortamlarda kaybolmaların, kullanıcı ya da ortamdan kaynaklandığını söylemektedirler. Buna göre kullanıcılar açısından kaybolma;
- Ortamdaki gezinme araçlarının yetersizliği ve nerede olduklarını bilememek,
- Daha önce göz attıkları bilgileri hatırlayamamak ya da daha önce ziyaret ettikleri bilgiye geri dönememek,

- İstedikleri bilgiye ulaşamamak, konunun ana hatlarını hatırlayamamak ve farklı bilgi ve bağlantılar yüzünden konudan sapmak, alışık olmadıkları bir öğrenme ortamında olmak,
- Ortamdaki bilginin yapılandırılması ve bağlanması ile ilgili eksik ya da yanlış kavramsal modellere sahip olmak,
- Ortamdaki içeriğe ait ön bilgi düzeyinin eksik veya az olması,
- Hiper ortamın karmaşık yapısı nedeniyle çok fazla bağlantı ve bilgi olması ve bu sebeple oluşan aşırı bilişsel yüklenmeleri sebepleri ile gerçekleşmektedir.

Alanyazında hiper ortam ve bilişsel yük ilişkisi, içeriğin karmaşıklığı, bağlantı sayısının fazlalığı ve yüzlerin etkili tasarlanmaması ile ilgili olarak görülmektedir. Ortam yapısı nedeni ile kaybolmada ise sistem ya da ara yüz tasarımının kullanıcı özelliklerine uygun olmaması önemli rol oynamaktadır. Kaybolmada cinsiyet, deneyim gibi bireysel özellikler kadar ortamın değişkenliği de (kullanıcının alışkın olduğu sayfa veya sitede yeni bir tasarım, içerik ya da araçlarla karşılaşması veya gitmeye çalıştığı sayfanın artık olmaması vb.) önemli bir konudur (Danielson, 2003).

Kaybolma ile ilgili nedenlerin birini veya birkaçını yaşayan öğrencilerin motivasyonu düşmekte, moralleri bozulmakta, boşa zaman harcadıklarını düşünmekte ve çoğunlukla öğrenme sürecini bırakabilmektedirler. Kullanıcıların yönlerini kaybettiklerinde yaşadıkları moral bozukluğu ve hayal kırıklığı aynı zamanda vakit kaybına sebep olmaktadır (Chen ve Ford, 1997).

Hiperortamda Kaybolmaya Karşı Alınabilecek Önlemler

Alanyazında hiper ortamda kullanıcıların kaybolmalarının araştırıldığı araştırma sonuçları, çoklu ortamların başarısını ve kullanılabilirliğini arttırabilmek için kaybolma sorununun azaltılması veya giderilmesi amacıyla şu önlemlerin alınmasını önermektedir:

Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, sade ara yüz tasarımları yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin gezinmesine ve ulaşmak istedikleri bilgiye kolaylıkla ulaşabilmeleri için ortamda çeşitli araçlar ve gezinme ipuçları bulunmalıdır. Bunlar; arama seçenekleri, yer imleri, site haritaları, içindekiler sayfası, turlar, kullanıcının geçmişte ziyaret ettiği sayfalar ve izlediği yolların kaydı, eklemek kısıntıları listesi gibi gezinmeye yardımcı araçlar olabilir (Beasley ve Waugh, 1996; Dias ve Sousa, 1997).

Hiperortamda Kaybolmanın Ölçülmesi

Hiperortamda kaybolmanın ölçülmesi genel olarak geleneksel algı ölçekleri, formüle dayalı yöntemler ve az da olsa algoritmik yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bu kesimde araştırmalarda en fazla kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

Hiperortamda kaybolmanın öz bildirim ölçekleri olarak belirlendiği bazı çalışmalar şunlardır:

McDonald ve Stevenson'ın (1996) 5'li Likert tipi 20 maddelik ölçek kullanarak kaybolmayı ölçtükleri araştırmada hiyerarşik, doğrusal ve doğrusal olmayan hiper metin topolojilerinin gezinme performanslarına etkisini belirlemişlerdir. Farklı hiper metin topolojilerinin kaybolma ve öğrenme üzerinde etkisi olduğu tespit edilen araştırma sonucundan sonra 1998 de geliştirdikleri aynı ölçeği kullanarak ön bilgi düzeyine göre bu üç farklı hiper metin yapısının kaybolma düzeyi ve gezinme performansı üzerine etkilerini ölçmüşlerdir.

Smith (1996), hiper metinde kaybolma düzeyini ölçmek amacıyla 'Lostness (L)' formülünü geliştirmiştir. Geliştirdiği $L = (N/S - 1)^2 - (R/N - 1)^2$ şeklindeki formülde; N, araştırmada açılan farklı düğüm sayısını, S, araştırmada açılan toplam düğüm sayısını ve R, verilen görevi tamamlamak için açılması gereken toplam düğüm sayısını göstermektedir. Amaç; öğrencinin bilgiye ulaşmak amacıyla gezinme performansını bulmaktır. Smith'in geliştirdiği kaybolma formülü birçok araştırmada kaybolmayı ölçmek için kullanılmıştır.

Dias ve Sousa (1997) yaptıkları araştırmada kaybolma düzeyini "yönlendirme oranı" formülü ile ölçmüşlerdir. Daha sonra 2001 yılında Otter ve Johnson, Smith'in $L = (N/S - 1)^2 + (R/N - 1)^2$ biçimindeki kaybolma formülüne farklı bağlantı çeşitlerinin etkisini de ekleyerek başka bir formül geliştirmişlerdir. Burada R: optimum yoldaki bağlantı sayısı; S: kullanıcının ziyaret ettiği toplam sayfa sayısı; N: tekrarlı ziyaret sayısı göz ardı edilerek farklı olarak kaç tane sayfada gezinim yapıldığını gösteren metriktir. Smith'in geliştirdiği kaybolma metriği daha çok kabul görmüş ve birçok çalışmada kaybolmayı ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Westerman ve Cribbin, 2000).

Demirbilek (2004) tarafından farklı pencere sistemleri ile tasarlanarak yapılandırılmış ve yapılandırılmamış iki farklı hiper ortamda, öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerinin aşırı bilişsel yüklenme ve kaybolmalarına etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada kaybolma, yönlendirme oranı (Dias ve Sousa, 1997) ve ölçek kullanılarak tanımlanmış ve iki kaybolma yöntemi arasında yüksek oranda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak bilgisayar kullanma düzeyleri ile kaybolma puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Beasley ve Waugh'un (1996) geliştirdikleri Hiper Ortamlarda Kaybolma ölçeği ile yaptıkları çalışmada; hiper ortamdaki içerik yapısının kaybolma, bilgi sahibi olma ve hatırlama üzerindeki etkisini ölçmüşlerdir.

Baylor'ın (2001), web temelli öğrenme ortamında öğrencilerin kaybolma düzeylerini Beasley ve Waugh tarafından geliştirilen ölçek ile ölçüldüğü araştırma sonucunda; öğrencilerin web sitesinde gezinme biçimleri arasında anlamlı fark olmadığı ancak doğrusal gezinen öğrencilerin doğrusal olmayan gezinme biçimini tercih edenlere göre kaybolma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2003 yılında Herder'in gerçekleştirdiği bir pilot çalışmada kaybolmanın ölçme yöntemleri incelenmiş ve tam olarak doğru bir biçimde kaybolmanın ölçülemediği belirtilmiş; ancak sayfanın ortalama olarak görüntülenme süresi ile sayfaya geri dönüş oranının kaybolmayı ölçme konusunda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Algoritmik yaklaşımlara en iyi örnek olarak verilebilecek Needleman-Wunsch algoritmasına dayalı kaybolma ölçümü, e-öğrenme ortamlarında sıklıkla karşılaşılan yönelimsizlik ve oryantasyon bozukluğu gibi sorunların belirlenmesinde karşımıza çıkmaktadır. Görev temelli ölçüm gerçekleştirilen bu algoritma temelindeki yaklaşım, Güyer vd. (2015) tarafından tanıtılmıştır. Bu türden gelişmiş analiz yöntemlerinin kullanılması eğitim araştırmalarında çok önemlidir. Zira ekonominin gücünü genç nüfusun üretkenliği ile koruyacak ulusların, çeşitli öğretim seviyelerindeki öğrencilerin kalite süreçlerini denetlemeleri ve eğitim devamlılıklarını izlemeleri için ayrıntılı veri analizine dayalı karar mekanizmaları uygulamaları kaçınılmaz hale gelmiştir (Johnson vd. 2012).

Kaybolmanın algoritmik ya da formüle dayalı tekniklerle ölçülmesine yönelik araştırmalar, daha önce başlamış bir çalışma alanı olsa da öğrenen davranışlarını modellemeye yönelik ve tümüyle analitik yöntemlere dayalı çalıştıklarından, genel anlamda öğrenme analitikleri kapsamında değerlendirilebilirler.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, hiper ortamlara dayalı e-öğrenme ortamlarında kaybolma sorununun hangi değişkenlerle ilişkilendirildiği ve hangi yöntemler kullanılarak ölçüldüğüne ilişkin bir içerik analizi ile kapsamlı sonuçlara ulaşmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

İncelenen çalışmalarda hiper ortamda kaybolma ölçümlerinde kullanılan,

1. Formüle dayalı,
2. Kâğıt-kalem ölçeklerine dayalı,
3. Algoritmik ölçümlere dayalı yöntemler nelerdir?
4. Hiper ortamda kaybolma ile ilişkilendirilen değişkenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada hiper ortamda kaybolma konusunda yapılan araştırmaları araştırma sorularımız bağlamında incelemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi değişkenleri ölçmek amacıyla tarafsız, sayısal ve sistematik olarak yapılan bir analiz yöntemidir. İçerik analizi, yazılı olan verilerin ve bu verilerin içindeki mesajların sistematik olarak raporlanması ve özetlenmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizinde yapılan ana işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirerek kişinin anlayabileceği şekilde organize etmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çalışma, araştırmanın amaçlarına uygun olan model kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli mevcut olan bir durumu değiştirmeye çalışmadan olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar,1998).

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde, hiper ortamda kaybolma konusunda yapılan, Türkiye’de ve SSCI tarafından dizinlenen uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleler, ulusal tez merkezinde yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile benzer derleme çalışmaları incelenmiştir. Ele alınan konuda Türkçe ortak bir bilim dilinin oluşup oluşmadığına ilişkin durumun da gözlemlenebilmesi açısından Türkiye’de yapılan yayınların dâhil edilmesi önem arz etmektedir. Diğer yandan uluslararası arenada akademik olarak kabul görmüş bir standart olduğundan, SSCI tarafından dizinlenen çalışmalar ele alınmıştır.

İnceleme neticesinde benzer derleme çalışmalarındaki değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak Ek-1’de sunulan tablo oluşturulmuştur. Araştırmada ele alınacak çalışmalar incelenerek araştırmacılar tarafından bazı ölçütler belirlenmiş, tarama bu ölçütler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Makale taraması yapılırken “disorientation in hypermedia” ve “lostness in hypermedia”, Ulusal Tez Merkezindeki aramalarda ise “hiper ortamda kaybolma” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu taramalar sonucunda 2011-2019 yılları arasında yayınlanmış 4’ü yüksek lisans, 7’si doktora düzeyinde olmak üzere toplam 11 teze; SSCI indeksinde taranan uluslararası dergilerde ise 30 makaleye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, tarama sonucunda elde edilen hiper ortamda kaybolma konusundaki çalışmalar, araştırma soruları kapsamında incelenmiştir.

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için incelenen çalışmalardan elde edilen tematik kodlamalar kullanılmıştır. İçerik analizinin güvenilirliğinin sağlandığı temel nokta kodlama işlemidir. Kodlama sonucu oluşan kategorilerin net ve açık oluşu güvenilirliğin sağlanmasında çok önemlidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Güvenirlikte kararlılık, tekrarlanabilirlik ve doğruluk olması gerekmektedir. Burada doğruluk, bilinen standartlara uyum demektir.

Araştırmanın başında hiper ortamda kaybolma konusunda yer alan yayınları sınıflama formu oluşturulmuştur. Tablo-1’de yer alan başlıklara dayalı olarak oluşturulan sınıflandırma formunda, taramadan elde edilen veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işlemleri bittikten sonra araştırmacılar bir araya getirilerek kodlamalar arasındaki tutarlılık incelemiş, tutarsız gözükten durumlara tekrar geri dönmüş ve kodlanmıştır. Araştırma hakkında uzmanlaşmış kişilerden, araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılabilirlik için yapılması gerekenlerden biridir. Bu yönüme uzman değerlendirmesi adı verilmektedir (Creswell, 2003). 2013). Kodlama işlemi bittikten sonra çalışmaların her biri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, kodlamalar özetlenerek bulgular kısmında raporlanmıştır.

BULGULAR

İncelenen Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada hiper ortamda kaybolma konusunda 2002-2019 yılları arasında yapılan Ulusal Tez merkezinde yer alan 4 yüksek lisans, 7 doktora tezi ve SSCI indeksli dergilerde yer alan 30 makale incelenmiştir.

İncelenen çalışmaların tür dağılımı Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo-1: Araştırmada incelenen çalışmaların dağılımı

Ulusal Tez Merkezi	7 Doktora tezi
SSCI kapsamında dizinlenen dergiler	4 Yüksek Lisans tezi
	30 Makale

Tablo-2’de ise yayınların kaynaklara göre dağılımı görülmektedir.

Tablo-2: Çalışmaların yayınlandığı dergilere göre dağılımı

Kaynak	Frekans (f)
Ulusal Tez Merkezi	9
Computers in Human Behavior	5
Learning and Instruction	2
Educational Sciences and Practice	2
Innovations in Education and Teaching International	2
Cypriot Journal of Educational Science	1

Communication Research	1
WSEAS Transactions on information Science & Applications	1
Contemporary Educational Technology	1
Human-Computer Studies	1
Research in Learning Technology Aquatic	1
JCSC	1
International Review of Research in Open and Distributed Learning	1
JIS	1
Journal of the American Society for Information Science and Technology	1
Education Technology Research and Development	1
American Journal of Distance Education	1
The Ergonomics Open Journal	1
Journal of Educational Multimedia and Hypermedia	1
Journal of Educational Computing Research	1
Journal of Educational Multimedia and Hypermedia	1
Turkish Online Journal of Educational Technology	1
International Education Journal	1
Journal of Information and Communication Technology Education	1
Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Florida.	1
Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Minnesota	1

Tablo 2’de, belirlenen aralıkta konuyla ilgili en fazla çalışmanın ulusal tezlerde gerçekleştirildiği, makale türündeki yayının da Computers in Human Behavior dergisinde yer aldığı göze çarpmaktadır.

İncelenen Çalışmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların detayları Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo-3: Tarama sonucunda incelenen çalışmalar

Sıra	Kaynak	Tür	Yayınlandığı Yer
1	Saade, R. G. & Otrakji, C. A (2004)	Makale	Computers in Human Behavior
2	Ruttun, R. D. & Macredie, R. D. (2012)	Makale	Computers in Human Behavior
3	Amadiou, F. & van Gog, T. & Paas, F.& Tricot, A.& Marine, C. (2009)	Makale	Learning and Instruction
4	Bayazit, A. & Bayram, S. & Cumaoglu, G. K. (2018).	Makale	Cypriot Journal of Educational Science
5	Eyüboğlu, F. (2007).	Doktora Tezi	Ulusal Tez Merkezi
6	Karadeniz,Ş.(2005)	Doktora Tezi	Ulusal Tez Merkezi
7	Doğan, H. T. (2007).	Doktora Tezi	Ulusal Tez Merkezi
8	Güngör, C.(2010)	Doktora Tezi	Ulusal Tez Merkezi
9	Cesur,E.G.(2013)	Yüksek Lisans Tezi	Ulusal Tez Merkezi
10	Çelebi, F. (2014)	Yüksek Lisans Tezi	Ulusal Tez Merkezi

11	Aydoğdu, Ő. (2016).	Doktora Tezi	Ulusal Tez Merkezi
12	Eveland,W.P.&Dunwoody,S.(2001)	Makale	Communication Research
13	Eryılmaz, M.(2011)	Makale	Educational Sciences and Practice
14	Güngören, Ö. C. (2015).	Doktora Tezi	Ulusal Tez Merkezi
15	Lee,C.H. & Lee,G.G. & Leu,Y. (2008)	Makale	Wseas Transactions On information Science &Applications
16	Akçapınar,G.& Altun,A.& Menteş,T.(2012)	Makale	Education and Science
17	Demirbilek, M. (2004). .	Doktora Tezi	Florida University(UMI)
18	Cangoz,B. & Altun,A.(2012)	Makale	Contemporary Educational Technology
19	Shih,P.C. & Munoz,D.& Sanchez,F.(2006)	Makale	Computers in Human Behavior
20	Madrid, R. I& Oostendorp, H. V. & Melguizo, M.C. P. (2009)	Makale	Computers in Human Behavior
21	Vörös,Z. & Rouet,J.F. & Pléh,C.(2011)	Makale	Computers in Human Behavior
22	Scott, B. M. & Schwartz, N. H. (2007)	Makale	Learning and Instruction
23	Nilsson, R. M. & Mayer, R. E. (2002)	Makale	Human-Computer Studies
24	Chen,C.Y.& Pedersen,S.& Murphy,K.L.(2011)	Makale	Research in Learning Technology
25	Aslan,F.(2006)	Yükseklisans Tezi	Ulusal Tez Merkezi
26	Eryılmaz, M.(2012)	Doktora Tezi	Ulusal Tez Merkezi
27	Griffin,J.A,(2000)	Makale	Journal of Computing Sciences in) Colleges
28	Güyer,T. Atasoy,B. ve Somyürek,S.(2015)	Makale	International Review of Research in Open and Distributed Learning
29	Mobrand, K. A. and Spyridakis,J.A,(2006)	Makale	Journal of Information Science
30	Min,B.Zoon Roh,Y.S.(2002)	Makale	Journal Of The American Society For Information Science And Technology
31	Cheon,J. & Grant,M.M(2012)	Makale	Education Tech Research Dev
32	DeTure,M.(2010)	Makale	American Journal of Distance Education
33	Danilenko,E.P.(2010)	Doktora Tezi	University Of Minnesota
34	Amadiou,F.& Tricot,A.and Mariné,C.(2009)	Makale	<i>The Ergonomics Open Journal</i>
35	Su,Y.& Klein,J.D.(2006)	Makale	<i>Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia</i>
36	Schwartz, N. H. &Andersen, C. & Hong, N.&Howard,B.&Mcgee,S.(2004)	Makale	J. Educational Computing Research
37	Wang,L.C.C& Beasley,W.(2002)	Makale	Journal of Educational Multimedia and Hypermedia

38	Güyer,T. Atasoy,B. ve Somyürek,S. (2008)	Makale	<i>Turkish Online Journal of Educational Technology</i>
39	Alomyan,H.&Au,W.(2004)	Makale	<i>International Education Journal</i>
40	Chen, S. Y. (2005)	Makale	J. of Information and Communication Technology Education
41	Tsai,M.J.& Tsai,C.C.(2010)	Makale	Innovations in Education and Teaching International

Kullanılan Ölçme Yöntemleri

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, kullanılan ölçme yöntemlerinin türüne göre (ölçek, formül, algoritmik) sınıflandırılarak Tablo-4'te sunulmuştur. Tabloda "Öz bildirim türündeki likert türündeki subjektif ölçekler" ifadesi yerine kısaca öz bildirim ölçekleri ifadesi kullanılmıştır.

Tablo-4: Ölçme yöntemleri

Sıra	Kaynak	Parametre	Yöntem
1	Saade, R. G. & Otrakji , C. A (2004)	Arayüz kullanım kolaylığı ve kullanma niyetlerinin	Ölçeğe Dayalı
2	Ruttun, R. D. & Macredie, R. D. (2012)	Bireysel farklılıkların ve görsel öğretimin	Öz bildirim ölçekleri
3	Amadiou, F. & van Gog, T. & Paas, F.& Tricot, A.& Marine, C. (2009)	Ön bilgi ve kavram haritası	Öz bildirim ölçekleri
4	Bayazit, A.& Bayram, S. & Cumaoglu, G. K. (2018).	Bilişsel yetenek	Formüle Dayalı
5	Eyüboğlu, F. (2007).	Farklı bilissel tarz	Öz bildirim ölçekleri
6	Karadeniz, Ş.(2005)	HiperOrtam Yapısı ve Bilişsel Esnekliğin	Öz bildirim ölçekleri
7	Doğan, H.T. (2007)	ParalelÇoklu OrtamlarlaÖğrenmede Öğrenme Stilinin	Öz bildirim ölçekleri
8	Güngör,C.(2010)	Hiperortam Yapısının Ve Bilişsel Stilin (Alan Bağımlı-Alan Bağımsız)	Öz bildirim ölçekleri
9	Cesur,E.G.(2013)	Bilişsel Stilleri-(alan bağımlı-bağımsız)	Öz bildirim ölçekleri
10	Çelebi, F.(2014)	Uyarlanabilir Öğrenme Ortamlarında Gezinme Stratejisinin Gezinme Süresi Ve Yolunun	Öz bildirim ölçekleri
11	Aydoğdu, Ş.(2016)	Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarında Dijital Kavram Haritalarının	Needleman ve Wunsch algoritmasına dayalı
12	Eveland, W.P.& Dunwoody,S.(2001)	Kullanıcı kontrolü ve yapısal izomorfizm	Öz bildirim ölçekleri
13	Eryılmaz, M.(2011)	HiperOrtamlarda Uyarlanabilir İçerik ve Uyarlanabilir Gezinmenin	Öz bildirim ölçekleri

14	Güngören,Ö.C.(2015)	Uyarlanabilir Eğttsel Web Ortamlarının	Öz bildirim ölçekleri
15	Lee,C.H. & Lee,G.G. & Leu,Y. (2008)	Uyarlanabilir Öğrenme Yolu ve e-Öğrenmenin	Algoritmaya dayalı Ölçüm
16	Akçapınar,G.& Altun,A.& Menteş,T.(2012)	Hipermetinsel Ortamlarda Önbilgi Düzeylerinin	Formüle Dayalı
17	Demırbılek, M.(2004)	ArayüzPencere Modlarının ve Bireysel Farklılıkların	Öz bildirim ölçekleri
18	Cangoz,B. & Altun,A.(2012)	Köprü Metni Yapısı, Sunum ve Talimat Türlerinin	Öz bildirim ölçekleri
19	Shih,P.C. & Munoz,D.& Sanchez,F.(2006)	Bilgi ve iletişim teknolojilerinde önceki deneyimlerin etkisi	Öz bildirim ölçekleri
20	Madrid, R. I& Oostendorp, H. V. & Melguizo, M.C. P. (2009)	Bağlantı sayısı ve navigasyon desteğinin	Öz bildirim ölçekleri
21	Vörös,Z. & Rouet,J.F. & Pléh,C.(2011)	Üst düzey içerik düzenleyicilerin	Öz bildirim ölçekleri
22	Scott, B. M. & Schwartz, N. H. (2007)	Üstbilişin Rolü	Öz bildirim ölçekleri
23	Nilsson, R. M. & Mayer, R. E. (2002)	Grafik düzenleyicilerin	Öz bildirim ölçekleri
24	Chen,C.Y.& Pedersen,S.& Murphy,K.L.(2011)	Aşırı Bilgi Yüklenmesi	Öz bildirim ölçekleri
25	Aslan, F.(2006)	ÇokluOrtam Tasarımında Paralellik Düzeyinin	Öz bildirim ölçekleri
26	Eryılmaz,M.(2012)	Uyarlanabilir İçerik Ve Uyarlanabilir Gezinme Kullanılan Hiperortamların	Öz bildirim ölçekleri
27	Griffin, J.A. (2000)	Hipermedya yapısının ve web deneyiminin	Öz bildirim ölçekleri
28	Güyer,T.& Atasoy,B. and Somyürek,S.(2015)	Hiperortamda gezinme	Algoritmaya Dayalı Ölçüm
29	Mobrand, K. A. and Spyridakis,J.A,(2006)	Kullanım ve tarama davranışının	Öz bildirim ölçekleri
30	Mın,B.Zoon Roh,Y.S.(2002)	Arayüz tasarımının	Öz bildirim ölçekleri
31	Cheon,J. & Grant,M.M(2012)	Arayüzün	Öz bildirim ölçekleri
32	DeTure,M.(2010)	Bilişsel stil ve öz yeterlilik	Öz bildirim ölçekleri
33	Danilenko,E.P.(2010)	Üstbilişsel düzenleyicinin	Öz bildirim ölçekleri
34	Amadiou,F.& Tricot,A.and Mariné,C.(2009)	Önbilgi	Öz bildirim ölçekleri
35	Su,Y.& Klein,J.D.(2006)	Gezinme Araçlarının Etkileri ve Bilgisayar Güvenliği	Öz bildirim ölçekleri
36	Schwartz, N. H. & Andersen, C. & Hong, N.&Howard,B.&Mcgee,S.(2004)	Üstbilişsel becerilerin	Öz bildirim ölçekleri
37	Wang,L.C.C& Beasley,W.(2002)	Web Tabanlı Öğrenme Ortamında Öğrenci Kontrolü ve Hiper Ortam Tercihinin	Öz bildirim ölçekleri

38	Güyer,T.& Atasoy,B. and Somyürek,S.(2008)	Bilişsel stiller, ön bilgiler ve cinsiyet	Formüle Dayalı
39	Alomyan,H.&Au,W.(2004)	Bireysel farklılıkların (bilişsel stiller, başarı motivasyonu, ön bilgiler)	Öz bildirim ölçekleri
40	Chen, S. Y. (2005)	Öğrenme performansı ve algıları	Öz bildirim ölçekleri
41	Tsai,M.J.& Tsai,C.C.(2010)	İnternet öz yeterliklerinin	Öz bildirim ölçekleri

Tablo-3 ve Tablo-4 incelendiğinde, ölçme yöntemlerinde %85 oranında öz bildirim ölçekleri yöntemlerin kullanıldığı, %8 oranında algoritmik yaklaşım ve %7 oranında formüle dayalı ölçüm yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İncelenen 41 çalışma içerisinde Aydoğdu (2016); Chun-Hsiung Lee & Gwo-Guang Lee ve Yungho Leu (2008); Güyer vd. (2015)'nin çalışmalarında algoritmik yaklaşımların kullanıldığı, Bayazit, Bayram ve Cumaoglu (2018); Güyer vd. (2008); Akçapınar, Altun ve Menteş (2012)'in çalışmalarında ise formüle dayalı ölçme yöntemlerinin işe koşulduğu görülmektedir. Geriye kalan 35 çalışmada ise öz bildirim ölçekleri yöntemler ağırlıklı olmak üzere farklı yöntemlerin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda algoritmik ve formüle dayalı ölçümlerin teknik bilgiye ve deneyime gereksinim duyması ve zaman alması sebebi ile sınırlı sayıda kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmalardaki katılımcıların çok büyük bir kısmı lisans öğrencisi olup, katılımcı sayısının genellikle 100 kişiden az olması dikkat çekicidir. Araştırmaya uygun ve gönüllü katılımcı sayısının 100 kişinin üzerinde olduğu araştırmalardan; Yuyan ve Klein'in (2006) yaptığı çalışma 354 lisans öğrencisi ile; Eugene Paul Danilenko (2010)'nun 244 katılımcı ile öz bildirim ölçekleri olarak yaptığı çalışmalar öne çıkmaktadır. İncelenen çalışmaların%5'i 200-400 katılımcı, %10'u 100-200 katılımcı ile ve %85'i 10-100 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

En fazla yükseköğretim de lisans ve lisansüstü öğrencilerle çalışıldığı, ikinci sırada lise öğrencilerine yer verildiği görülmektedir. Çelebi (2014) çalışmasında, 88 ilköğretim öğrencisiyle çalışırken, Eveland ve Dunwoody (2001) ise %22 üniversite, %13 ilköğretim, %11 yetişkin ve %4 ü lise öğrencisi olmak üzere katılımcıları karışık olarak belirlemiştir. Verilerin genel olarak öz bildirim dayalı ölçek ya da anket ile toplandığı, çalışmaların çoğunda birden fazla veri toplama yaklaşımının kullanıldığı belirlenmiştir.

Katılımcı sayıları ve türleri, örnekleme temsil açısından önemlidir. Ancak bu araştırma kapsamında kaybolmanın ölçülmesine ilişkin yöntemlere odaklanıldığından ayrı bir araştırma sorusu olarak ele alınmamıştır.

Çalışmaların sadece 5 tanesinde tutuma yönelik ölçek kullanılmamış; 36 çalışmada ise tutuma yönelik de ölçümler yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en fazla öğrenme stili, bireysel farklılıklar, arayüz ve gezinme araçlarının kaybolmaya etkilerinin incelendiği görülmektedir. Araştırmalarda %40 oranında özellikle gezinme araçları ve öğrenme stilleri ile ilgili değişkenler üzerinde yoğunlaşıldığı; %20 oranında bireysel farklılıklar, ön bilgi düzeyleri ve arayüz tasarımı üzerinde durulduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde, farklı bilişsel tarza sahip öğrencilerin hiper ortamdaki öğrenmeleri ve hiper ortamda gezinmeleri arasında fark olmadığı ancak gezinme araçları ve hiper ortamla ilgili düşüncelerinin farklılıklar gösterdiği (Eyüboğlu, 2007) belirlenmiştir. Güngör (2010)'ün çalışmasında ise farklı bilişsel tarza sahip öğrencilerin hiper ortamdaki öğrenmede ve gezinmede bazı özellikler açısından ayrıştıkları görülmüştür. Karadeniz (2005)'e göre ise farklı bilişsel tarzda olmalarına rağmen öğrencilerin bilgiye en etkin olarak erişmelerine olanak sağlayan metodun derinlemesine gezinme stratejisi olduğu ve kaybolmalarında bilişsel tarzın etkili olmadığı saptanmıştır. Somyürek (2008) tarafından uyarlanabilir eğitsel web ortamları üzerine gerçekleştirilen araştırma neticesinde, uyarlanabilir web ortamındaki öğrencilerin, uyarlamaların olmadığı ortamda çalışan öğrencilere kıyasla kaybolma algılarının anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hiper ortamda kaybolma ile ilgili çok sayıda araştırma mevcuttur. Ancak yapılan analiz neticesinde incelenen çalışmaların çoğunun benzer değişkenler açısından ele alındığı, öz bildirim ölçekleri ölçüm kullanımının zaman yönetimi teknik beceri gerektirmemesi açılarından tercih edildiği ve deneysel çalışmalarda ağırlıklı olarak katılımcı sayılarının ortalama 50-100 arasında olduğu görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda en fazla öğrenme stili, bireysel farklılıklar, ara yüz ve gezinme araçlarının kaybolmaya etkilerinin incelendiği görülmektedir. Chrysafiadi ve Virvou (2013) yaptığı derleme çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu konudaki araştırmaların üzerinde daha fazla durulması ve farklı parametreler açısından da incelenmesi gerekmektedir.

Kaybolmanın ölçümünde algoritmik ya da formüle dayalı yöntemlerin geliştirilmesinin çok fazla zaman, çaba ve beceri istediği bir gerçektir; ancak algoritmik ölçüme dayalı yöntemler ile daha çok çalışma yapılması ve formüle dayalı tekniklerin kullanılması, nesnelliğin sağlanması ve ölçümlerin farklı parametrelerle ya da değerlerle tekrarlanabilirliği açısından önem teşkil etmektedir.

Yapılan analiz kapsamında, veri toplama süreçlerinde genel olarak öz bildirim dayalı bilginin tercih edildiği belirlenmiştir. Scherer'in (2005) söylediği gibi tutum ve davranışa dayalı olarak

kişilerin duygularının ölçülmesinde, birincil unsur katılımcılara duyulan kayıtsız şartsız güvendir. Bu sebeple Eliot ve Hirumi (2019), duyguların ölçülmesinde öz bildirimle yönelik veri toplama araçlarının kullanılmasında çoğunlukla bir sınırlılık olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada incelenen 41 çalışmanın 35'inde öz bildirimle dayalı ölçme araçlarının, 36'sında ise birden fazla ölçüm yaklaşımının kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla ele alınan konuda gerçekleştirilen araştırmalarda her ne kadar öz bildirimle dayalı ölçme araçları kullanılsa da, veri toplama süreç ve araçlarında çeşitliliğe gidilmesinin kaçınılmaz olduğu, tutum ve davranışların ölçülmesinde farklı ölçme yaklaşımlarının birlikte kullanılmasıyla ölçüm nesneliliğinin sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

Özellikle hiper ortamda kaybolmanın ölçülmesine yönelik çalışmalarda, birden çok parametreyi yordayıcı olarak alan kapsamlı ve istatistiksel olarak önerilen sınırların üzerinde sayılarda katılımcı ile gerçekleşen çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

E-Öğrenme ortamlarının bilgiye ulaşmada zaman ve mekân konusundan bağımsızlık sağlaması önemlidir. Bunun yanında öğretimin bireyselleştirilmesi konusunda her öğrenciye uygun içerik ve gezinme seçeneklerinin sunulması da önemlidir. Hiper ortamda kaybolma ile ilgili araştırmaların bulguları dikkate alındığında, uyarlanabilir öğretimin, öğretimi bireyselleştirmeye ek olarak kaybolma gibi gezinme sorunlarının çözümünde de etkili olacağı öngörülmektedir. Araştırmamız kapsamında incelenen hiper ortamların daha zengin içerik ve gezinme araçları sunmaları ve farklı düzeyde katılımcılar üzerindeki etkilerin araştırılması önemlidir.

Daha kaliteli ve nitelikli uyarlanabilir eğitsel hiper ortamlar geliştirebilmek için e-öğrenme ortamlarında gezinme davranışlarının incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Serçe, 2008). İncelenen tez çalışmalarının genelinde geliştirilen e-öğrenme ortamında çeşitli değişkenlerin kaybolmaya etkisini incelenmiştir. Ancak bu sonuçlara dayalı olarak sistemlerin geliştirilmesi konusunda ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar sınırlıdır. Bu tür ortamlar geliştirilerek ve kaybolma, görev tamamlama süresi, hata sayısı ve gezinme yolları gibi analitik değişkenler de incelenerek kaybolma açısından yeni formül ya da algoritmalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y., & Cardak, C. S. (2012). Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A content analysis of publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58(2), 835-842.
- Baylor, A. L. (2001). Perceived disorientation and incidental learning in a web-based environment: Internal and external factors. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10 (3), 227-251.

- Beasley, R. E. ve Waugh, M. L. (1996). The effects of content-structure focusing on learner structural knowledge acquisition, retention, and disorientation in a hypermedia environment. *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (3), 271-281.
- Chen, S. Y., & Macredie, R. D. (2002). Cognitive styles and hypermedia navigation: Development of a learning model. *Journal of the American society for information science and technology*, 53(1), 3-15.
- Chen, S. Y., Fan, J. P., & Macredie, R. D. (2006). Navigation in hypermedia learning systems: experts vs. novices. *Computers in human behavior*, 22(2), 251-266.
- Chou, H. W. (2001). Influences of cognitive style and training method on training effectiveness. *Computers & Education*, 37(1), 11-25.
- Chrysafiadi, K., & Virvou, M. (2013). Student modeling approaches: A literature review for the last decade. *Expert Systems with Applications*, 40(11), 4715-4729.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6. baskı). *Oxon: Routledge*.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. *computer*, 20(09), 17-41.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Calisir, F., Eryazici, M., & Lehto, M. R. (2008). The effects of text structure and prior knowledge of the learner on computer-based learning. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 439-450.
- Calisir, F., & Gurel, Z. (2003). Influence of text structure and prior knowledge of the learner on reading comprehension, browsing and perceived control. *Computers in Human Behavior*, 19(2), 135-145.
- Çelebi, F. (2014). Uyarlanabilir öğrenme ortamlarında gezinme stratejisinin gezinme süresi ve yolu ile kaybolma algısına etkisi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Demirbilek, M. (2004). Effects of interface windowing modes and individual difference disorientation and cognitive load in a hypermedia learning environment. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Florida.
- Dias, P. and Sousa, P. (1997). Understanding navigation and disorientation in hypermedia learning environments. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 6(2), 173-185.
- Eliot, J. A., & Hirumi, A. (2019). Emotion theory in education research practice: An interdisciplinary critical literature review. *Educational technology research and development*, 67(5), 1065-1084.
- Graff, M. (2002). Learning from hypertext and the analyst-intuition dimension of cognitive style. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 361-368). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Graff, M. (2006). Constructing and maintaining an effective hypertext-based learning environment: Web-based learning and cognitive style. *Education + Training*, 48(2/3), 143-155.
- Güyer, T. (2009). Hiperortam ve Gezinmenin Modellenmesi-Öğretim Amaçlı Web Tasarımı Uygulamaları.
- Güyer, T., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2015). Measuring disorientation based on the Needleman-Wunsch algorithm. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 188-205.

- Henry, M. J. (1995). Remedial math students' navigation patterns through hypermedia software. *Computers in human behavior*, 11(3-4), 481-493.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses* (pp. p115-129). Oxford: Blackwell Science.
- Houser, J. (2016). *Nursing Research: Reading, Using and Creating Evidence: Reading, Using and Creating Evidence*. Jones & Bartlett Learning.
- Huang, K. (2019). Design and investigation of cooperative, scaffolded wiki learning activities in an online graduate-level course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-18.
- Kaya, E. (2015). Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmececi” ünitesi için bilişsel yük kuramı ilkelerine göre geliştirilen teknoloji destekli rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of computer assisted learning*, 33(5), 403-423.
- McDonald, S. ve Stevenson, R. J. (1998). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext, *Human Factors*, 40 (1), 18-27.
- Noteborn, G. C., & Garcia, G. E. (2016). Turning MOOCS around: Increasing undergraduate academic performance by reducing test-anxiety in a flipped classroom setting. In *Emotions, Technology, and Learning* (pp. 3-24). Academic Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695-729.
- Serçe, F. C. (2008). Uzaktan öğrenmeye yönelik adapte olabilen çok aracı sistem (Yayınlanmamış doktora tezi). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, Ankara*.
- Smith, P. A. (1996). Towards a practical measure of hypertext usability. *Interacting with Computers*, 8 (4), 365 – 381.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10(3), 251-296.
- Wang, J. H., Chen, S. Y., & Chan, T. W. (2016). An investigation of a joyful peer response system: High ability vs. low ability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(6), 431-444.
- Yang, S. C. (1996). Designing instructional applications using constructive hypermedia. *Educational Technology*, 36(6), 45-50.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zhu, E. (1996). *Hypermedia interface design: The effects of number of links and granularity of nodes*. Indiana University.



Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*

Fatih DUMAN¹, Ertuğrul ÖZDEMİR²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:
20/06/2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:
24/11/2022

Kabul edildi/Accepted:
06/12/2022

Article Type:

Derleme Makalesi
Review Article

DOI:

doi:10.48174/buaad.52.3

Okullar, ülkenin kalkınmasını ve ilerlemesini desteklemek için büyük önem taşıyan eğitim sisteminin en önemli kurumudur. Okullardan beklenen görevlerin yerine getirilebilmesi için okul personeline ve yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul personelinin motivasyonu, eğitim faaliyetlerinin desteklenmesi ve eğitimin diğer paydaşları olan velilerin sürece dahil edilmesi eğitim yöneticilerinin temel görevleri arasında yer alır. Bu araştırmada liderlik kavramının dünyada öneminin artmasına paralel olarak ülkemizde de bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu amaç kapsamında 2006- 2021 yılları arasında liderlik stilleri inceleyen çalışmaların temel özelliklerinin neler olduğu ele alınmıştır. Araştırmada YÖKTEZ’de 2006-2021 yılları arasında yayınlanan 28 tez incelenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi türündedir. Araştırma sonucunda 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlere bakıldığında; en fazla tez çalışması %17,85 ile 2017 yılında yapıldığı, üniversiteler bazında dağılımlarına bakıldığında en çok tezin %14,28 ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, %10,71 ile Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nde yapıldığı, enstitü bazında dağılımlarına bakıldığında en fazla tezin %78,57 ile Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından hazırlandığı, Anabilim Dalları bazında dağılımlarına bakıldığında en fazla tezin %53,57 ile Eğitim Bilimleri ABD tarafından hazırlandığı, örneklem ve çalışma gruplarında en fazla okul yöneticilerinin, en az ise öğrenci grubunun yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 2006 yılında sadece bir lisansüstü tez çalışması yer alırken bu rakam yıllar geçtikçe artmıştır. Başka bir ifade ile okul liderliği veya liderlik stilleri konularına olan ilginin artması bu konunun önemli hale geldiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler:

Liderlik, Okul Müdürü, Eğitim

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Duman, F., & Özdemir, E. (2022). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 106-119. doi:10.48174/buaad.52.3

*Extended Abstract

Summary

Schools are the most important institution of the education system, which is of great importance to support the development and progress of the country. School personnel and administrators have important duties in order to fulfill the duties expected from schools. Motivation of school personnel, supporting educational activities and involving parents, who are other stakeholders of education, are among the basic duties of education administrators. In this study, in parallel with the increasing importance of the concept of leadership in the world, studies in this field in our country were examined. For this purpose, the main features of the studies examining leadership styles between 2006 and 2021 are discussed. In the research, 28 theses published in YÖKTEZ between the years 2006-2021 were examined. This study is in the type of document analysis, one of the qualitative research methods. As a result of the research, when the graduate theses on the Leadership Styles of School Principals were examined within the scope of the years 2006-2021; The most thesis work was done in 2017 with 17.85%, when the distribution of theses on the basis of universities is examined, the most thesis was done in Istanbul Sabahattin Zaim University with 14.28%, Gazi University with 10.71%

*Bu çalışma tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden türetilmiştir.

¹Aksaray Piri Mehmet Paşa Ortaokulu müdürü, fatihduman@hotmail.com

²Aksaray, Ortaköy, Ertuğrul Gazi Halk Eğitimi Merkezi müdür yardımcısı, ozdemirertugrul68@gmail.com

and Dokuz Eylul University, when the distribution on the basis of institutes is considered, the highest number of theses were found. It was concluded that the thesis was prepared by the Educational Sciences Institute with 78.57%, the most thesis was prepared by the Educational Sciences USA with 53.57%, and the school administrators and the student group the least were included in the sample and study groups. According to the results of the research, while there was only one postgraduate thesis in 2006, this figure has increased over the years. In other words, it has shown that this issue has become important with the increase in school leadership or leadership styles.

Key Words: Leadership, School Principal, Education

GİRİŞ

Son yıllarda, eğitim yönetimindeki araştırmaların öğrenen liderlik kavramına odaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin okul eğitime etkisi tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Bu doğrultuda öğretmen liderleri; Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri, okul için belirlenen hedefleri öğretmenlerle paylaşmaları ve onlara geri bildirimde bulunmaları önemli görülmektedir (Çelik, 2015). Öğretmen; okul başarısından, okulun yaşam hedeflerine ulaşmasından ve okul programını yönetmekten birinci derecede sorumlu kişidir. Eğitim anlayışının gelişmesiyle okulu daha etkin yönetmek, aynı hedefler doğrultusunda okul personeli ile bütünleşmek, öğretmenler arası ilişkileri güçlendirmek ve öğretime uygun kaynakları sağlamak için değişime odaklanmalıdır. Bunun için geleneksel yönetim anlayışından uzaklaşıp liderliğe geçmek gerekmektedir (Çırpan, 2009). Gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için okulların etkinliğini artırmak gerekmektedir. Bu etkililiğin artırılması içinde takım halinde çalışmak ve zamanı yönetmek şarttır. Bu şartları da iyi bir takım lideri yerine getirebilir. Bu durumdan da anlaşılacağı üzere eğitim alanında özgün bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır (Erdoğan, 2006). Günümüzde geleneksel yönetim anlayışı yerine liderlik davranışı anlam kazanmıştır. Liderlik, bir kişinin belirli hedeflere ulaşmak için başkalarının faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme süreci olarak tanımlanır. Fakat bir grubu yönlendirmek için yani gruba liderlik yapmak için tek bir stratejiden ve stilden bahsedilemez. Liderlik stilleri de zaman içerisinde değişim göstermektedir.

Liderlik Kavramı

Yönetim biliminin temel kavramlarından biri olan liderlikle ilgili 3000'den fazla ampirik çalışma ve 350'den fazla liderlik tanımı yapılmıştır. Liderlik aşağıdaki üç özellik ile tanımlanır; kişiye verilen isim, kişinin özellikleri, grup lideri olan kişinin davranış yapısı.

Sorensen ve Epps'e (1996) göre Lider, güçlü, dinamik kişiliği olan, çevresini, hitap ettiği toplumu etkisi altına alan, yönetip yönlendiren, kendi isteklerini takipçilerine zorlama olmadan yaptırabilen, aynı zamanda onlara örnek olabilen kişi olarak tanımlanmaktadır.

Liderlik, bir izleyicinin düşüncelerini ve eylemlerini etkilemek için gücün kullanılmasıdır. Liderlik kavramı başka bir kavramı içerir bir lider. Liderlik bir duruma atıfta bulunurken, lider gerçek bir kişiye atıfta bulunur. Lider, bir grup insan tarafından takip edilen ve kişisel ve grup hedeflerine

ulaşmak için onların emir ve talimatlarına göre hareket eden kişidir. Lider, görkemli planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Liderlik tanımlarında yer alan ana noktalar şu şekilde özetlemektedir (Çelik, 2015).

1.1. Lider ve Özellikleri

Bir lider; hayal etmeli, meydan okumalı, yeniliğe açık olmalı ve çalışanını fikirlerinin peşinden gitmeye motive etmelidir. Liderler bunu yaparken konumlarından gelen gücü kullanmak yerine, çalışanlar ve diğerleriyle ittifaklar ve ortaklıklar yoluyla güven geliştirmeyi seçmelidirler (Budak, 2017). Bu nedenle empati, güvenilirlik, başarı, açık iletişim ve dürüstlük bir lider için son derece önemli başlangıç noktasıdır. Bir liderin amacı sadece kendini geliştirmek değil, bir değişimi tüm paydaşlar için sağlamalıdır. Yönetici, çalışanlarının başarısından memnundur liderin ise bir mesajı vardır. Lider, bir organizasyonda coşku ve bağlılık duygusu uyandıran ve diğerlerinde bunu ilham eden kişidir. Liderler sadece insanları değil, bilgiyi de yönetmeyi bilen kişilerdir. Bir liderin özellikleri, konumuna değil kişiliğine bağlıdır ve sosyal çevredeki ilişkileriyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla bu, liderin özelliklerini sırayla inceleyerek liderin özelliklerini bulmaya ve tanımlamaya yönelik eksik bir girişimdir. Geleceğin liderlerinin sahip olması gereken özellikler: Güçlü vizyon: lider düşünmeli ve ileriye dönük çalışmalıdır (Doğan, 2017).

1.2. Liderlik yaklaşımları

Liderlik teorisi, 1920-1950 döneminde liderliğin özellikleri, 1950-1960 döneminde etkin liderlik davranışı, 1960-1970 döneminde çevre koşullarının liderliğe etkisi, 1970-1980 döneminde liderlerin sembolik rolleri üzerine araştırmalar, 1980-1990 döneminde liderlerin özellikleri ve davranışları. , 1990'dan beri ise kültürlerarası liderlik değişimine odaklanmıştır. Her insanın doğuştan lider olma ve liderlik etme ihtiyacı olduğundan, her grupta, her organizasyonda, her toplumda bir lider vardır. "Bir lideri lider yapan nedir?" Şimdiye kadar bu soruya net bir şekilde cevap verilmemiş ve hangi faktörlerin liderliği oluşturduğu veya hangi faktörlerin liderlik gelişimi için önemli olduğu konusunda farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir (Budak, 2017).

Liderlikte geliştirilen ilk yaklaşım kişisel yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, lider olabilmek için insanların bazı doğuştan gelen niteliklere sahip olması gerekir. Liderler, doğdukları fiziksel, entelektüel, duygusal, sosyal ve kişisel nitelikler açısından diğerlerinden farklı olmalıdır. Bu bakış açısına göre liderlik, liderin doğuştan gelen yetenekler ve çocuklukta kazanılan bazı niteliklerle zenginleşmesine dayanır. Bu yaklaşıma göre lider olunmaz, lider doğulur. Owens'a göre bu yaklaşımın temel önermesi, lideri etkili ve başarılı kılan özelliklerin, liderin kişisel özellikleri değil, liderlik sırasındaki davranışları olduğudur (Genç, 2004). Yapılan çalışmalarda liderlerin davranışlarının temel yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlerin astlarıyla nasıl iletişim kurdukları,

yetki verip vermedikleri, nasıl planlayıp kontrol ettikleri ve nasıl hedefler belirledikleri bir liderin etkinliğinin önemli belirleyicileridir. Özellikler kuramına göre ise liderin tanımlanmasında kişisel özellikler önemli bir rol oynarken, davranış kuramına göre liderin ne yaptığı ve çevresindeki insanlara nasıl davrandığı önemlidir. Davranış teorisine göre, etkili bir liderlik tarzı, liderin davranışı ve astlarının bu davranışa verdiği duygusal ve davranışsal tepkilerle açıklanır (Yılmaz, 2014). Yönetim alanındaki çeşitli uygulamalı ve teorik çalışmalar, davranışsal liderliğe yönelik bir yaklaşımın geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Bu çalışmalar şunları içerir: Ohio Eyalet Üniversitesi Araştırması, Michigan Eyalet Üniversitesi Araştırması, Blake ve Mouton'un İdari Tablo Modeli Çalışması ve McGregor'un X ve Y Teorisi. 1945 tarihli bu çalışmalardır ve liderin nasıl tanımlandığını belirlemeyi amaçlamıştır (Erçetin, 2000).

1.3. Liderlikte Yeni Paradigmalar

Liderlik araştırmaları 1950'lerden sonra genişlemeye başlamıştır. Araştırmalar sonucunda liderlik ile ilgili çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Bunlar; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel (eğitimsel) liderliktir (Çelik, 2015). Lider ve takipçi, kişilik özellikleri açısından etkileşim halindedir. 19. yüzyılda liderlik ve yönetim anlayışı geleneksel bir yapı üzerine kuruluyken, günümüzdeki hızlı değişimde yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır. Liderlik teorileri sürekli gelişirken, vizyon-misyon, vizyon şekillendirme, motivasyon ve eylem, değişim ve yenilik yaratma, öz motivasyon, motivasyon, ekstra çabayı ödüllendirme, sezgisel anlayış ve başkalarıyla ilişkiler kurma ve etkili bir çevresel yaklaşım gibi konular giderek daha önemli hale gelmektedir (Taymaz, 2000).

1.4. Eğitimde Liderlik

Okullar, ülkenin kalkınmasını ve ilerlemesini desteklemek için büyük önem taşıyan eğitim sisteminin en önemli kurumudur. Okul, toplumdaki her türlü eğitim ve öğretim faaliyetleri yoluyla insanları toplu olarak eğitime işlevini üstlenen kuruluşların genel adıdır. Okullar sayıları, sorumlulukları ve özellikleri ile eğitim sistemimizde önemli bir yer tutmaktadır. Okul liderleri, okulun hedeflerine ulaşmasında en çok etki ve öneme sahip liderliktir. Okul yönetimi bir müdür, müdür yardımcısı/ları oluşur. Ancak, okul müdürleri okulda lider olarak kabul edilir. Randevu ile göreve başlayan müdür, resmi, sosyal ve teknik mercilerce yetkilendirilmiş bir müdürdür (Helvacı, 2015). Resmi otorite, bulunduğu ofisten, sosyal otorite, çalıştığı personel ve çevreden, teknik otorite ise yönetim bilgi ve becerilerinden kaynaklanmaktadır. Bir okul müdürünün etkili bir lider olabilmesi için tüm bu yetkilere sahip olması gerekir.

Okul yöneticisinin etkili bir lider olması okulun amaçlarına ulaşmasının en önemli koşullarından biridir. Liderlik yöneticileri, takipçileri, öğretmenleri ve öğrencileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip

olacaktır. Klasik yönetim anlayışından sıyrılmadığı için liderlerin değişen rollerini anlayamayan ve uygulayamayan okul müdürleri, öğretmen performansını etkin bir şekilde yönetemezler. Bu bağlamda bir yöneticinin liderlik tarzı okulun başarısı üzerindeki en önemli değişkenler arasında yer alır. Bir yöneticinin sergilediği liderlik tarzı, takipçilerine model olacaktır. Aynı şekilde bir yönetsel davranış modeli olarak gelecekte öğrenci ve öğretmen davranışlarının kaynağı olacaktır (Eren, 2006).

Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin sahip olması gereken liderlik rollerinin belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmış ve modern okul müdürlerinin liderlik rolleri yeniden tanımlanmıştır. Bu liderlik rolleri; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, sosyal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderliktir. Pek çok farklı liderlik rolü olmakla birlikte dönüştürücü, eğitici ve kültürel liderlik türleri vardır. Müdürün üç tür kültürel liderlik rolü vardır: yorumlama, liderlik etme ve resmi. Yorumlayıcı Kültürel Liderlik; kültürel liderliğin rolünü temsil eden okulun misyon, norm ve değerlerinin yorumlanması; davranış modelleme, davranış geliştirme ve bunun grup önünde etkin bir şekilde sunulması, resmi kültürel liderlik rolü; Geleneksel törenler ve halka açık etkinlikler düzenlemek olarak tanımlanır. Bu hızlı değişimle başa çıkabilmek için okul yöneticisi yeni bir liderlik rolü üstlenmelidir. Bu yeni role vizyoner liderlik denir. Hayali liderlik, bir okulun vizyon ve misyonunu şekillendiren ve okulun geleceğini tahmin etmeyi gerektiren bir liderlik tarzıdır. Bu vizyon, okul personelinin coşkusunu ve bağlılığını doğurur. Öngörü okulları gereksiz zorluklarla boğuşmaz. Okul yöneticileri, takım ruhunu yeniden alevlendirmek ve dinamik bir yöntem sunmak için ileriye dönük bir liderlik rolüne sahip olmalıdır. İleri görüşlü liderler, oluşturdukları takım ruhu ve gösterdikleri dinamik yöntem ile okullarındaki eğitimin kalitesini yükseltebilirler. Vizyon sahibi bir lider olan bir okul yöneticisi ileriye dönük olmalıdır. Buna göre eğitim alanındaki değişimleri takip etmeli ve geleceğe yönelik bir vizyon oluşturmalıdır. Etik bir lider olarak müdür, doğru ile yanlış, doğru ile yanlış, doğru ile yanlış birbirinden ayıran bir değer sistemi geliştirir. Örgütsel hedeflere ulaşmaya çalışırken, hedefe giden her yolu doğru görmez ve bu değer sistemine bağlı kalır. Karmaşık bir ortamda karar vermesi gerektiğinde de bu sistemi göz önünde bulundurur. Bu değer sistemi, örgüt kültürü, ahlak, değerler, güven, dürüstlük, normlar, inanç, sevgi, hoşgörü, tarafsızlık, gelenek ve vicdan gibi değişkenlerden etkilenir.

2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı liderlik kavramının dünyada öneminin artmasına paralel olarak ülkemizde de bu alanda yapılan çalışmaların incelenmesidir. Bu amaç kapsamında 2006- 2021 yılları arasında liderlik stilleri inceleyen çalışmaların temel özelliklerinin neler olduğu ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise;

1.Bu çalışmaların sayısı yıllara göre değişmekte midir?

2. Bu çalışmalar üniversitelere göre nasıl bir dağılıma sahiptir?
3. Bu çalışmalar enstitüler açısından nasıl bir dağılıma sahiptir?
4. Bu çalışmalar anabilim dalları açısından nasıl bir dağılıma sahiptir?
5. Bu çalışmalar danışman unvanları açısından nasıl bir dağılıma sahiptir?
6. Bu çalışmalar veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılıma sahiptir?
7. Bu çalışmalar örneklem grubu açısından nasıl bir dağılıma sahiptir?

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, YÖKTEZ’de 2006-2021 yılları arasında yayınlanan 28 tez incelenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi türündedir. Doküman analizi ilişkisel tarama deseninde yapılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Akt. Kıral 2020). Durumlar, olgular ve olaylar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar genellikle ilişkisel taramadır. İlişkisel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri de ilişkisel tarama türüne örneklerdir. İlişkisel taramalar neticesinde elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucu değişkenler arasında tespit edilen ilişkiler, araştırmacıların konuyla ilgili olarak tahminlerde bulunmasını sağlar. İlişkisel tarama yöntemi, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri inceleyerek mevcut durumların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

2.2. Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni, Türkiye genelinde Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri üzerine hazırlanan ve YÖKTEZ veri tabanında ulaşılabilen lisansüstü tezlerdir.

2.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında öğretim programları ve yaklaşımlarında yapılan köklü değişiklikler eğitim yönetimini de kapsamıştır. Bu bakımdan araştırmamız bu yıllardan sonraki araştırmaları kapsamaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında YÖKTEZ’de 2006-2021 yılları arasındaki, Okul Müdürleri Liderlik Stilleri üzerine hazırlanan tezler incelenmiştir. YÖKTEZ veri tabanında eğitim yönetimine

ait 968 lisansüstü tez bulunmaktadır. Bu tezlerin 2006 yılından sonra okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilgili olan 28 lisansüstü tez incelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma neticesinde 2006-2021 yılları arasında toplamda 28 lisansüstü tez yayınlanmıştır. Yayınlanan bu tezlerin detaylı incelemesi bulgular kısmında hazırlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde YÖKTEZ’de 2006- 2021 yılları arasındaki Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri üzerine yayınlanan lisansüstü tezlerin tezler incelenmiş elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

3.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri üzerine yapılmış tezlerin “yıllarına” göre dağılımları nasıl değişmektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle İlgili 1990-2020 Yılları Kapsamında Yapılmış Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (n)	Yüzde (%)
2021	2	7,14
2020	2	7,14
2019	4	14,28
2018	4	14,28
2017	5	17,85
2016	1	3,57
2015	3	10,71
2014	2	7,14
2013	1	3,57
2012	2	7,14
2011	1	3,57
2010	0	0
2009	0	0
2008	0	0
2007	0	0
2006	1	3,57
TOPLAM	28	100

Tablo 1’de verilmiş 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlere bakıldığında; en fazla tez çalışması %17,85 ile 2017 yılında yapılmıştır. Bunlara ek olarak en az çalışma %0,37 ile 2006, 2011, 2013, 2016 yıllarında yapılmıştır. 2006 ve öncesinde ise herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

3.2. 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin “üniversitelere” göre dağılımları nasıl değişmektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkiye kaynaklı 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin üniversiteler bazında dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle İlgili 1990-2020 Yılları Kapsamında Yapılmış Tezlerin Üniversiteler Bazında Dağılımı

Üniversite	Frekans (n)	Yüzde (%)
Bahçeşehir Üniversitesi	2	7,14
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	10,71
Gazi Üniversitesi	3	10,71
Gaziantep Üniversitesi	1	3,57
İnönü Üniversitesi	1	3,57
İstanbul Arel Üniversitesi	1	3,57
İstanbul Aydın Üniversitesi	2	7,14
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	4	14,28
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	3,57
Maltepe Üniversitesi	1	3,57
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	3,57
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	3,57
Uşak Üniversitesi	1	3,57
Yeditepe Üniversitesi	2	7,14
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	3,57
Zirve Üniversitesi	1	3,57
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	3,57
TOPLAM	28	100

Tablo 2’de verilmiş olan 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış çalışmaların üniversiteler bazında dağılımlarına bakıldığında; Okul Müdürlerinin Liderlik

Stilleri ile ilgili en çok tezin %14,28 ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, %10,71 ile Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde yapıldığı görülmüştür. Ayrıca en az tez çalışması ise 3,57 ile Gaziantep Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Zirve Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde yapılmıştır.

3.3. 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri üzerine yapılmış tezlerin “enstitülerine” göre dağılımları nasıl değişmektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin enstitülerine göre dağılımları Tablo 3.de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle İlgili 2006-2021 Yılları Kapsamında Yapılmış Tezlerin Enstitülerine Göre Dağılımları

Enstitü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	22	78,57
Sosyal Bilimler Enstitüsü	6	21,42
TOPLAM	28	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış çalışmaların enstitü bazında dağılımlarına bakıldığında en fazla tezin %78,57 ile Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından hazırlanmıştır.

3.4. 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin Anabilim Dalına göre dağılımları nasıl değişmektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle İlgili 2006-2021 Yılları Kapsamında Yapılmış Tezlerin Anabilim Dalına Göre Dağılımları

Anabilim Dalı	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri ABD	15	53,57
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD	3	10,71
İşletme ABD	4	14,28
İşletme Yönetimi ABD	6	21,42
TOPLAM	28	100

Tablo 4’de verilmiş olan 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış çalışmaların Anabilim Dalları bazında dağılımlarına bakıldığında en fazla tezin %53,57 ile Eğitim Bilimleri ABD tarafından hazırlandığı görülmektedir.

3.5. 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin “danışmanlarının unvanına” göre dağılımları nasıl değişmektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin danışmanlarının unvanına göre dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. 2006-2021 Yılları Kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle İlgili Yapılmış Tezlerin Danışmanlarının Unvanına Göre Dağılımları

Ünvan	Frekans (n)	Yüzde (%)
Prof. Dr.	6	21,42
Doç. Dr.	9	32,14
Yar. Doç. Dr.	5	17,85
Doktor Öğretim Üyesi	7	24,99
Dr.	1	3,57
TOPLAM	28	100

Tablo 5’te danışmanların unvan dağılımlarına bakıldığında %32,14 ile Doç. Dr. Unvanının en çok olduğu gözlemlenirken en az ise %3,57 ile Doktor unvanına sahip olduğu gözlemlenmektedir.

3.6. 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin “veri toplama araçlarına” göre dağılımları nasıl değişmektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. 2006-2021 Yılları Kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle İlgili Yapılmış Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracı	Frekans (n)	Yüzde (%)
Ölçek	7	24,99
Kişisel Bilgi Formu	1	3,57
Anket	11	39,28
Görüşme Formu	3	10,71
Bilgi Yok	2	7,14
Kullanılmamıştır	3	10,71
Kurumsal Bilgi Formu	1	3,57
Toplam	28	100

Tablo 6. incelendiğinde yapılmış tezlerin veri toplama yöntemlerinden en çok %39,28 ile anket yönteminin kullanıldığı en az ise %3,57 ile kurumsal bilgi formunun kullanıldığı gözlemlenmektedir.

3.7. 2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin “örneklem / çalışma grubuna” göre dağılımları nasıl değişmektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

2006-2021 yılları kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış tezlerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 2006-2021 Yılları Kapsamında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle İlgili Yapılmış Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımları

Örneklem/Çalışma Grubu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Öğretmenler	9	32,14
Okul Yöneticileri	17	60,71
Öğrenci	2	7,14
TOPLAM	28	100

Tablo 7. incelendiğinde örneklem ve çalışma gruplarında en fazla okul yöneticilerinin, en az ise öğrenci grubunun yer aldığı gözlemlenmektedir.

Sonuç

Araştırma bulgularında 2006-2021 yılları arasında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlere bakıldığında; en fazla tez çalışmasının 2017 yılında yapıldığı, bunlara ek olarak en az çalışmanın 2006, 2011, 2013, 2016 yıllarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç 2016 sonrası eğitim yönetiminde birçok boyutta (yönetmelik, uygulama vb) yeni bir döneme girilmesi nedenine bağlı olarak artış gösterdiği söylenebilir.

2006-2021 yılları arasında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış çalışmaların üniversiteler bazında dağılımlarına bakıldığında; Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili en çok tezin %14,28 ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, %10,71 ile Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde yapıldığı görülmüştür. Bu sonuç bu üniversitelerde eğitim yönetimi ve denetimi bölümü akademik çalışmalarının ve akademisyen alanlarının dağılımıyla ilgili olduğu ile açıklanabilir. Son yıllarda özel (vakıf) üniversitelerin lisansüstü eğitim çalışmalarında eğitim yönetimi alanında örgütsel liderlik çalışmalarına önem verildiği de söylenebilir.

2006-2021 yılları arasında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış çalışmaların enstitü bazında dağılımlarına bakıldığında en fazla tezin %78,57 ile Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından hazırlandığı görülmektedir. Bu sonuç alanın doğası gereği eğitim bilimleri ve eğitim çalışanlarını kapsamasından kaynaklı olarak yoğunluğun bu alanda olması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

2006-2021 yılları arasında Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile ilgili yapılmış çalışmaların Anabilim Dalları bazında dağılımlarına bakıldığında en fazla tezin %53,57 ile Eğitim Bilimleri ABD tarafından hazırlandığı görülmektedir.

Araştırma bulgularında 2006-2021 arası lisansüstü tezlerin danışmanların unvan dağılımlarına bakıldığında %32,14 ile Doç. Dr. Unvanının en çok olduğu görünürken en az ise %3,57 ile Doktor unvanına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç Eğitim-Yönetimi alanında akademik kadronun dağılımına ilişkin bir görüş belirtebilir.

2006-2021 arası yapılmış tezlerde veri toplama yöntemlerinden en çok %39,28 ile anket yönteminin kullanıldığı en az ise % 3,57 ile kurumsal bilgi formunun kullanıldığı gözlemlenmiştir. Anket yönteminin daha çok kullanılması liderlik stilleri ve boyutlarına ilişkin bilgi toplamada daha etkin kullanılabileceği ile açıklanabilir.

2006-2021 arası incelenen tezlerde örneklem ve çalışma gruplarında en fazla okul yöneticilerinin, en az ise öğrenci grubunun yer aldığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın yapısı ve araştırma örnekleminin okul yöneticileri olması gereği bu sonuç doğal olarak ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik, Ankara, Ege Eğitim Dergisi, 21-23.
- Budak, G. (2017). Liderlik Teorileri, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 16-17.
- Bursalıoğlu, Z. (2007). Eğitim yönetimi teori ve uygulamaları, Ankara, Pegem Özel Eğitim Hizmetleri, 32-36.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara, Pegem Akademi, 41-49.
- Camadan, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma, Bursa, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 51-53.
- Can, H. (2005). Organizasyon ve Yönetim, Ankara, Siyasal Kitabevi, 21-23.
- Cantürk, G. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, Konya, Karatay Yayınları, 25-26.
- Celep, C. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplin, Ankara, Anı Yayınevi ve Dağıtım, 61-65.
- Çelik, V. (2015). Eğitimsel Liderlik, Okul Kültürü ve Yönetimi, İstanbul, Beta Yayınevi, 25-28.
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi, İstanbul, Pegem A Yayıncılık, 39-41.
- Çelikten, M. (2014). Birey, Örgüt ve Yönetim, İstanbul, Lisans Yayıncılık, 69-70.
- Çırpan, H. (2009). Lider mi, Yönetici mi, Ankara, Active Bankacılık ve Finans Dergisi, 26-28.
- Doğan, S. (2007). Vizyona dayalı liderlik, İstanbul, Küre Yayınları, 46-48.
- Erçetin, Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 85-87.
- Erdoğan, İ. (2006). Eğitim ve Okul Yönetimi, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 61-62.
- Eren, E. (2006). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, Beta Yayınevi, 51-55.
- Fidan, N. (2006). Okulda öğrenme ve öğretme, Ankara, Gül Yayınevi, 49-50.
- Gegez, E. (2010). Yönetim ve Pazarlama Araştırmaları, İstanbul, Beta Yayınları, 25-26.
- Genç, N. (2004). Yönetim ve Organizasyon -Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 33-34.
- Gümüşeli, İ. (1996). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği, İstanbul, İTÜ Yayınları, 40-45.
- İlker, G. (2006). Öğretim Liderliği, İstanbul, MPM Verimlilik Dergisi, 20-23.
- Helvacı, A. (2015). Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 32-33.
- İlgar, L. (2000). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım, 74-76.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 60-63.
- Kepçeoğlu, (1996). M. Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri, Ankara, Nobel Yayın ve Dağıtım, 53-55.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:15, 170-189.
- Sezen, S. (2008). Kamu yönetimi sözlüğü, Ankara, TODAİE Yayınevi, 51-52.

- Sorensen, T. and Epps, R. (1996). Leadership and Local development:dimensions of leadership in four central queensland towns. *Journal of Rural Studies*. 12(2), 113-12
- Şahan, G. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri, Diyarbakır, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 50-53.
- Şimşek, Ş. (2001). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Ankara, Nobel Yayın ve Dağıtım, 60-61.
- Taymaz, H. (2000). Okul Yönetimi Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü, Ankara, Pegem Yayınevi, 46-49.
- Yılmaz, K. (2014). Liderlik ve Liderlik Kuramları, Ankara, Lisans Yayıncılık,38-39.



Sosyal Medya Kullanıcılarının Dijital Yayıncılık Platformu ve İçerik Seçimi Tercihlerine Yönelik Bir Araştırma: Aksaray Üniversitesi Örneği

(A Study on Digital Publishing Platform and Content Selection Preferences of Social Media Users: Aksaray University Example)

Serhat TOPTAŞ¹, Fikret YAZICI²

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:
20 Temmuz 2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

28 Kasım 2022

Kabul edildi/Accepted:
21 Aralık 2022

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

doi:10.48174/buaad.52.4

Öz

Dijitalleşme, yeni medya mecraları ile birlikte bireylerin gündelik yaşam pratiklerinde birçok değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu değişim insan ilişkileri ve iletişiminden, tüketim alışkanlıklarına varıncaya kadar birçok sanal davranış biçimlerini etkileşime sokmuştur. Bu bağlamda değişen ve değişmeye devam eden iletişim teknolojileri “yeni medya”yı toplum yaşamına sokmuştur. Özellikle televizyon izleme alışkanlıkları ve kültür endüstrisi ürünlerinin tüketimi eksen değiştirmiş; izleyici geleneksel medya mecralarını terk ederek isteğe bağlı dijital platformlara geçiş yapmıştır. Bu dönüşümün özünde anlık etkileşim sağlayan sosyal ağlar önemli yer tutmaktadır. İçeriklere yönelik beğeniler, yorumlar, eleştiriler ve tartışmalar bireyler tarafından takip edilmekte ve kimi zaman da aktif katılımı beraberinde getirmektedir. Gerek içeriği yönetenlerin gerekse sosyal ağlar aracılığı ile içeriğe dahil olanların oluşturduğu interaktif süreç beğenileri ve buna bağlı olarak tercihleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Dolayısıyla çeşitli toplumsal kesimlerin dijital yayın platformları içerik seçimlerinin hangi sosyal etmenlerden etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada sosyal medya/yeni medya kullanıcıları olarak bireylerin platform tercihlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca sosyal ağlarda yer alan içeriklerin, kullanıcıların dijital yayın platformu tercihlerinde etkili olup olmadığı; eğer etkiliyse hangi değişkenlerin rolü olduğu araştırılmıştır. Çalışma evrenini, Türkiye’deki tüm üniversiteler oluştururken, çalışmanın örneklemini ise Aksaray Üniversitesi oluşturmuştur. Bu çerçevede oluşturulan anket formu Aksaray Üniversitesi’nin farklı birimlerinde çalışan (akademik ve idari) ve farklı bölümlerinde eğitim gören öğrencilerinden 320 kişiyle birebir görüşülerek uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde, Aksaray Üniversitesi personel ve öğrencilerinin dijital platform ve sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve demografik özelliklere göre dijital yayıncılık tercihlerinde farklı yaklaşımlar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Yeni Medya; Sosyal Ağ; Dijital Platform

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Toptaş, S., & Yazıcı, F. (2022). Sosyal medya kullanıcılarının dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine yönelik bir araştırma: Aksaray Üniversitesi örneği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-138. doi:10.48174/buaad.52.4

Summary

Television viewing habits and consumption of cultural industry products have changed axis. Audience has abandoned traditional media channels and switched to on-demand digital platforms. Social networks, which provide instant interaction, have an important place in the core of this transformation. Likes, comments, criticisms and discussions on the content are followed by individuals and sometimes bring about active participation. The interactive

¹ Aksaray Üniversitesi, serhattoptas@aksaray.edu.tr, ORCID:0000-0002-5645-7865

² Erciyes Üniversitesi fyazici@erciyes.edu.tr, ORCID:0000-0003-1821-0973

process created by both those who manage the content and those who participate in the content through social networks directly or indirectly affects the preferences and accordingly the preferences. Therefore, the necessity of which social factors affect the content choices of various social segments in digital broadcasting platforms emerges.

The study is one of the "opinion studies" conducted to understand the relationship between individuals' social media and digital publishing use and preferences. It is aimed to determine a certain data in field research. In the study, quantitative method was used in order to determine the digital publishing platform and content selection preferences of Aksaray University students and staff in accordance with the research questions, and also descriptive and comparison models were used. The study looked at the relationship between the frequency of social media use and the use of digital publishing. The main problem of this study is to investigate the interaction of social media and digital broadcasting platform. The aim of this study is to reveal why the audience prefers social media and new media platforms by using the survey method. It is to examine whether the images or content of the digital broadcasting platform they see in the social media are effective in the preference stage of the people and whether the preferences of the digital publishing platform have changed according to their demographic characteristics. The importance of the study is to determine the preferences of the people with the survey to be made to the pilot audience, the content of the social media and the audience's content published on the digital publishing platform called new media. With this data, content publishers can be informed and self-monitored within this framework. The study gains importance because of this perspective evaluation. It will also serve as an example for researchers who want to conduct similar studies. The universe of the study is all universities in Turkey, and the sample of the study is Aksaray University. The scope of the study consists of Aksaray University and its students, administrative and academic staff, expressed in the sample. While determining the satisfactions of social media users, the institution to be used in the research, sample selection, budget, time, etc. limitations are important in the realization of the study. For this reason, the time period in which students and university staff are concentrated in the school was chosen in June 2022.

While the five questions in the first part of the questionnaire were aimed at determining the gender, age, education, occupation and income level of the individuals; In the second part, nine questions were answered to learn about people's social media usage, digital platform choices, where they have internet connection, preferred genres and publications, time zone and hours spent in digital broadcasting. Users have varied between their preferences for price affordability, Content redundancy, Belonging to my country, and Image and sound quality attributes. It has been concluded that users mostly prefer content redundancy. It has been concluded that during the use of social media, it is most exposed to excess content. In addition, these preferences vary in line with the instant feelings, thoughts and wishes of the individuals and the events taking place in their environment. Some of the content published by these platforms is given verbally and some visually. Individual interaction in this way is almost inevitable.

As a result, the effect of the content shared on social media in the choice of digital platform is obvious. There were also differences in user preferences according to location, time and time zone. Users were most reached with the survey data they watched at home, in the interval of one or two hours and late at night. In this direction, it can be thought that users spend time on social media during the day and are exposed to the contents of many institutions, organizations and digital platforms through social networks. Because it has been concluded that users prefer to watch the Digital Broadcasting Platform most in the evening and at night. Netflix is among the most preferred platforms by users. The users circulating on social media are mostly faced with the content published on this platform. In this direction, the preferences of the users were realized in this direction. In addition, social media users have come across as a result of the preferences of the people that the movie and series genres are more common and that the shares are more drama and action types.

As a result, in this study, the views of university students and staff on Digital Publishing Platform and Content Selection Preferences were examined. It has been determined that the views of students and staff on Digital Publishing Platform and Content Selection Preferences show significant differences when gender, age, occupation and monthly income are taken into account. There were also differences among users in terms of frequency, location and time of social media use. The opinions of other university students and staff in our country can also be examined and compared with the findings. The subject of Digital Publishing Platform and Content Selection Preferences has been examined in terms of some variables in this study. Apart from the variables included in the research, it can be suggested to examine the Digital Publishing Platform and Content Selection Preferences with different variables.

Keywords: New Media; Social Media; Digital Platform

GİRİŞ

Yeni medyanın çoğunlukla dijital yayıncılığa geçişle ortaya çıktığı söylene de aslında yeni medya tanımı, 1960'lı yıllarda eğitimci kitle tarafından kullanılmıştır. 1960'ta Amerika'da çıkan kitap başlıklarında “yeni medya” kavramı görülmüştür. Soğuk Savaş dönemindeki teknolojik ilerlemeler “yeni medya” kavramını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca aynı dönemde Amerikan rekabet gücüyle ilgili endişeler için de “yeni matematik” kavramı doğmuştur (söz konusu yeni medya, o zamanlar eğitim yayıncılığı, film şeritleri, şeffaflıklar ve dil laboratuvarları gibi eğitici medyalar olarak değerlendirilmektedir). Her iki kavrama da yenilikleri ifade ettiği için dönemseller olarak temkinli yaklaşılmıştır. O dönemden 1990'lı yıllara gelinceye kadar kavramın adı unutulmuştur. 1990'lı yıllardan sonra daha kesin olarak bilgisayarların yaygınlaşmasıyla, dijital, sosyal ağların genişlemesiyle ve teknolojinin ilerlemesiyle, bu kavram tekrar gün yüzüne çıkmış ve günümüze yakın yenilikler ve pozitif değerlendirmelerle ilişkilendirilmiştir (Gitelman, 2017, s. 42).

Yeni medya olarak adlandırılan bu alan özünde 1990'lı yıllara dayanmasına rağmen son dönemlerde teknolojinin ilerlemesi ve yaygınlaşmasıyla popülerliğini artırmıştır. 1994'te The Netscape Corporation şirketi web tarama modelini gündeme getirmiştir. Bu sayede bilgilerin bir noktadan diğer noktaya paylaşımı genişlemiş ve hızlanmıştır. Net, siber mekân, dot.com gibi internet dünyasına ait yeni kavramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu gelişmeler altında yeni medya önceleri, “Dijital Sanat”, “Bilgisayar Sanatı”, “Multi Medya Sanatı” ve “İnteraktif Sanat” gibi disiplinler arası terimlerle tanımlanmıştır. Teknolojik yenilikleri ve gelişmeleri yazar Angelika Stepken “Teknik Görüntülerin Büyüsü” adlı makalesindeki şu sözlerle ifade etmiştir: “Kitleler endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçmektedir.” (Öğür, 2012, s. 200).

Ronald Rice'a göre, yeni iletişim teknolojilerinin kullanım aşamasında teknoloji bilgisi iyi olan kullanıcılar çoğunlukta olabilir. Çünkü bu kullanıcılarla bilgi arasında karşılıklı etkileşime izin veren ve etkileşimi artıran gelişmiş iletişim teknolojisi ağı vardır (Geray, 1994, s. 6). Bilgisayarlar, tabletler, Android telefonlar piyasaya sürülmüş, hızlı bir şekilde geniş kitleler tarafından bu cihazlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni dijital cihazları hemen her birey gelişen teknoloji sayesinde rahatlıkla kullanır olmuş ve insanlar arası etkileşim hızla artmıştır.

Rogers'a göre, yeni iletişim teknolojilerinin üç özelliği bulunmaktadır:

1. Karşılıklı etkileşim: Kişiler arasındaki tek yönlü iletişim değişmiştir. Kişiler aldıkları mesaj karşısında geri dönüş yaparlar.
2. Kitleleşleştirme: Kalabalık bir kullanıcı grubu içinde bireylere tek tek özel bir mesaj veriyormuş etkisi yapabilir. Mesajı hazırlayan birey ya da yapay zekâ, yeni iletişim teknolojilerini kullanarak bireye iletiyi aktarır.

3. Eşzamansız (asenكرون) olabilmek: Yeni iletişim teknolojiler sayesinde insanların mesajı almak için yer zaman ve mekân konumuna ihtiyacı yoktur. İnternetin olduğu her yerde gönderilen mesajları alabilir ve ileti oluşturabilirler (Rogers, 1986).

Yeni teknolojiyi kullanan insanların, teknolojiyi günlük hayatlarının merkezine almalarından dolayı kişilerarası ilişkiler yeni bir boyut kazanmış ve ilişkiler yapay ve hızlı bir değişime uğramıştır. Bireylerin yeni teknolojiyi tercih etmeleri araştırma ve inceleme yerine tavsiye üzerine gelişim göstermeye başlamıştır. Tavsiyelerin sonucunda kişilerin tüketim alanlarında bireysel ve grup olarak değişimler meydana gelmiştir (Büyükaslan & Kırık, 2016, s. 18). Yeni teknolojiler, öncelikle kişisel ihtiyaçlara sonrasında ise grup ihtiyaçlarına hizmet etmiştir. Teknolojik gelişmeler, elit kişiler ya da özel grupların doğrultusunda bir hiyerarşik sistem içerisinde aşağı iner ve özelden genele doğru yayılır. Yeni medya ve sosyal medya sayesinde tüketilen ürünler bireyin tüketim alışkanlığının sürekliliğini sağlar. Teknolojik gelişmelerle yayılan içerik ve bilgileri tüketen kişilerin aslında toplumsal ve kişisel kimliklerinin oluşması da bu sayede sağlanır (Alioğlu, 2011, s. 49). Özellikle tasarım ve yazılım teknolojilerindeki ivme, sanal toplulukların oluşmasına yol açmıştır. Web 2.0'in alt yapısını sağladığı bu teknolojik imkanları anlamak, yeni gelişen dijitalleşme paradigmasını yorumlamada önem arz etmektedir (Yazıcı, 2020, s. 112).

Web 2.0

Web 2.0 teknolojisi ve sosyal medya ağları sayesinde pek çok dijital platform, mobil ve bilgisayar uygulamaları değer kazanmıştır. Bu değer sayesinde etkileşim artmış ve birçok kullanıcı bu platformlara üye olmuştur. Bu değer durumunun oluşmasında yalnızca sosyal medyanın etkisi yoktur. Etkileşime giren bireyler aile, arkadaş ve meslektaşlarının bu platformlara yönelmesinde etkin rol oynamıştır. Bu bireyler fark etmeden hem dijital platformların reklamını yapmış hem de bu platformların yeni kullanıcılar kazanmasına yardımcı olmuştur (Rad & Benyoucef, 2011, s. 65).

Web 2.0 sayesinde bireyler sosyal ağ içerisinde ulaşmak istediği kitleye daha hızlı erişim sağlamıştır. Ayrıca insanlar kendi profillerini oluşturarak internet dünyasının veri tabanının genişlemesine yardımcı olmuştur (Kürkçü, 2016, s. 69). Bu veriler bilgisayar teknolojisiyle birleştiğinde daha etkin ve yaygın bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunun gelişmesindeki en büyük etken ise etkileşimdir. Artan etkileşim ile bilginin içeriği de artmıştır. Yalnız günlük yapılan paylaşımlar sayesinde artan içeriklerin olumlu ve olumsuz etkileri hem üretici hem de tüketici tarafından eleştirilmektedir (Karakulakoğlu, 2015, s. 121-123). Bir ürün tüketici açısından şöyle değerlendirilebilir: A ürünü X sitede ya da platformda farklı özelliklerle açıklanırken, Y sitesinde ya da platformunda başka bir özelliği ön plana çıkarılabilir. Üretici açısından da şöyle değerlendirilebilir: Üretici, piyasaya sunabilir bir ürünü hiç değiştirilmemiş ya da birkaç özelliği değiştirilmiş bir şekilde

başka bir üretici tarafından piyasaya sunulabilir. Bu durum sosyal medyanın olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir. Web 2.0'ın diğer bir olumsuz etkisi ise geniş ağ yapısı ile bireylerin sosyal medya ve yeni medya bağımlılığının artmasıdır.

Web 2.0 sisteminin alt yapısı iki şekilde ilerlemektedir: Birincisi lisanslı yazılımlar, ikincisi ise açık kaynaklı yazılımlardır. Örneğin; MS Windows, Apple MacOS, MS Office, Adobe Photoshop, Davinci Resolve vb. yazılımlar firmaların belirlediği ücret karşılığında kullanıcılara lisanslanmaktadır. Ancak, bu yazılımların kullanım hakları bütünüyle kullanıcıya geçmez. Kullanıcı yazılımları sözleşme süresince kullanabilir. Diğer kişilere de devredilmez. Bu yazılımları kullanmak isteyenler aynı ürünün yeni versiyonlarını takip ederler. Yeni ve gelişmiş versiyonların güncellemesini yaparak kullanmaya devam ederler. Açık kaynaklı yazılımlar ise; Google Play uygulamalarının bazıları, veri tabanı uygulamaları, blog, form, sosyal ağ siteleri ve sosyal ağ uygulamaları gibi açık kaynaklı yazılımlardır. Bu yazılımların kullanım sırasında içerikleri hem değiştirilebilmekte hem de geliştirilebilmektedir (Eldeniz, 2010, s. 30). İki yazılım arasında sosyal medya kullanıcılarına hitap eden yazılım şekli açık kaynaklı yazılımlardır.

Dijital sistemler, televizyon ve sinema ile bir tutulmasına rağmen temelinde çok daha farklı bir yapıya sahiptir. Dijital sistemin uygulanması, web 2.0 teknolojisi ve bir bilgisayarın internete bağlantısıyla gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda dijitalleşme, kullanıcıların bir veriye ulaşması, o veriyi tasarlaması, dağıtması imkanını sunarken; görsel ve işitsel içerikleri çeşitli cihazlarla tüketme olanağı sağlamaktadır (Alioğlu, 2011, s. 26).

Web 2.0, bilgisayar teknolojisi alt yapısıyla gelişen, pek çok kitlenin birbirine ulaşmasını sağlayan, eski medyanın (Geleneksel Medya) yerini alarak yeni medya kavramını temsil eden sistemi ifade etmektedir.

Web 2.0 sayesinde bireylerin bilgiye erişme kolaylaşmış ve bireyler kendi fikir ve düşüncelerini sosyal medyadan ya da diğer ağlardan aldıkları bilgilerle yorumlamaya başlamıştır. Ayrıca bireyler, araştırmalarına yeni içerik eklemeleri de yaparak diğer insanların paylaşımına sunmuşlardır. Bazen bu bilgi paylaşımları bireysel olmuş bazen de araştırma konularıyla ilgili grup içerisinde paylaşılmıştır. Web 2.0'de kullanıcıların geliştirebileceği bir modül olmasından dolayı bireylerin kendi blog, forum gibi alanlarını kurup yönetebilmesine olanak sağlamıştır.

Web 2.0 yapısının gelişme göstermesiyle pek çok firma tüketicilerine içeriklerini daha hızlı ulaştırmıştır. Firmalar, yakaladığı müşterilerini aynı frekansta tutmak için kullanıcılara devamlı görsel ya da işitsel bir içerik gönderimi yapmıştır. Firmalar, web 2.0 sisteminde kendi ürünleri sunabileceği platformlar ve siteler hazırlamışlardır. Bunun yanı sıra tamamıyla genel paylaşım yapan Twitter, Youtube Facebook gibi yerlerde belli bir miktar ücret ödeyerek ürün örneklerini kitlelere

ulaştırmışlardır. Web 2.0 site ve içerik haricinde çok maliyetli bir yapıya sahip değildir. Bu nedenle ürünü piyasaya sokan ve tüketiciye ulaştırma açısından en uygun reklam dağıtım ağıdır (Scott, 2010, s. 45).

Web 2.0 ile firmalar, sitelerde yayınlanan reklamlar haricinden bireylerle daha yakın ilişki kurarak samimiyet kazanmaya yoluna gitmektedir. Firmalar, sitelerinde online bir sistemle kullanıcılarla hızlı bir iletişim kurarlar. Kullanıcılar platforma girdiğinde bu kişilerden direk platform ve içerikleri hakkında bilgi alabilirler. Farklı istekleri olan kullanıcıları not alırlar. Bireyin tercihleri doğrultusunda içerik hazırlaması yaparlar. Bu durum firmaların dijital platformu kullanarak başka bir yöntemle ürün pazarlamasıdır (Tuten, 2008, s. 33). Sosyal medya temeli olan Web 2.0 coğrafi bir pazarlama yöntemine katkıda bulunmuştur. Sosyal ağlar aracılığıyla platform içeriklerini belli bölgelerde yaşayan kitlenin beğeni algısına, cinsiyet, yaş, ekonomik ve eğitim durumuna göre oluşturarak ürünlerine dikkat çekmişlerdir. Böylece firmalar hedef kitlesini doğrudan belirler ve yanlış bir hedef kitlesine zaman ve para harcamakta tasarruf etmiş olurlar.

Bir Sosyalleşme Aracı Olarak Yeni Medya

Yeni medya kavramı, eski medya olarak nitelendirilen gazete, televizyon ve radyo yayıncılığı gibi yayın sistemlerinden farklı olarak herkesin hem üretici hem de tüketici olmasını sağlamaktadır. Bu sistemin gelişmesi web. 2.0 teknolojisinin gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. Web 2.0 sistemine göre kullanıcılar internet ve paylaşım yapabilecekleri herhangi bir ortamda içerik üreterek paylaşım yapabilirler. Eski medyada bireyler sadece tüketici konumundayken yeni medyada tek taraflı olan tüketici olmak yerine hem içeriği üretici hem de tüketici konumuna geçmiştir (Özgül, 2015, s. 83). Yeni medya, dijital aletler üzerinden yer, zaman ve mekân belli olmaksızın bireylerin birbiri ile iletişim kurmasına, bilgi almasına ve geri bildirim sağlamasına odaklanan bir platformdur. Bu dijital ağ platformuna bakıldığında internet, web siteleri, bilgisayar-video oyunları, CD-DVD'ler ve sosyal medya alanları yer alır. Sosyal medya ise insanlar arasında etkileşim ağını ifade eder. Sosyal medya, internet bağlantılı kullanılan bir platform olmasından dolayı mobil ve web teknolojisine ihtiyaç duymaktadır (Southren, 2021).

Yeni medyayla birlikte görsel sanatlar, kültürün imgesi haline gelmiştir. Özellikle iletişim alanında yeni teknolojilerin hızla gelişmesiyle bireylerin nesnelere algılaması keskinleşmiş ve görsel öğelere odaklanması sağlanmıştır. Bireyler görsellere anlamlar yüklenmiş ve toplum tarafından kabul gören kavramlar, halk içinde yaygınlık kazanmıştır. Gösterge öğelerine, diziler, seriler ve görsel videolarda fazlasıyla rastlanmaya başlanmıştır. Kültür çerçevesinde dizayn edilmiş olan bu yapı, bireyler için bağımlık haline gelmiştir. Görüntünün bireyler üstünde egemen olduğu bir yapı gerçekleşmiştir. Yeni medya ve sosyal medya sayesinde içerik seçimi sırasında bireylerin kültürel etkileşimi de bir tercih unsuru olmaktadır.

Yeni medya kavramıyla izleyiciler, dinleyiciler ve okuyucular geleneksel medyada olduğu pasif konumda değildir. Burada kitlelerin aktif olmasını sağlayan sosyal medya gibi bir yapı geliştirilmiştir. Diğer bir deyişle, yeni medya kullanıcıları izleyici, dinleyici ve okuyucu konumundan çıkmış bunun yerine muhabir, sunucu, spiker, yorumcu, yayıncı, gazeteci, yazar gibi konumlara geçmiştir. Bu doğrultuda bireyler, kendi kitlelerini oluşturmaya başlamışlardır (Kürkçü, 2016).

Yeni medya kavramı, temelde yakınsama kavramını içine almaktadır. Yakınsama birbirinden bağımsız olan teknolojilerin birbirine bağlanmasını sağlar. Bu doğrultuda yakınsama kavramı ile analog teknolojinin dijitale geçmesiyle internet ağı üzerinden hepsinin tek bir sistemle kontrol edilmesi sağlanmıştır. Yeni medya önceleri sadece bireylerin eğlenmelerini ve hoş vakit geçirmelerini sağlarken günümüzdeki teknolojilerin bu kadar gelişmesiyle birey sosyal, ekonomik ve politik alanlarında yaygın bir şekilde rol almaya başlamıştır (Berger, 2007, s. 133-134).

Yeni medyanın olumlu yanları olduğu gibi olumsuz birkaç özelliği de vardır. Dijital uçurum en önemli olumsuzluklardan biridir. Bu terim, yeni medyayı kullananlar ile yeni medya teknolojilerine erişemeyenler arasındaki farkı tanımlamak için kullanılır (Bucy, 2005, s. 25). Kavram, teknoloji çağının yaygın bir sorunu olan dijital bölünme, insanların, toplulukların, kurum ve kuruluşların veri ve bilgilere erişim sırasında başka kişilere oranla yetersiz kaynağa ulaşması olarak ifade edilmektedir (Hassan & Thomas, 2006, s. 159). Bunun sonucunda yeni medya teknolojileri aslında bilgiye ulaşan ve ulaşamayan kimseler arasında bilinçli ya da bilinçsizce bir ayrıştırma yapmaktadır. Bilgiye erişim ya da erişememe durumunda, bireylerin etkileşimi ve tercihi değişkenlikler gösterebilir.

Yeni Medya Ekseninde Sosyal Medya

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri sosyalleşmenin en önemli dinamikleri olarak belirmektedir. Sosyal medya kavramındaki sosyal sözcüğü insanların etkileşim halinde bir arada yaşamlarının tanımıdır. Bu birliktelik kişiler arasında onaylasın ya da onaylanmasın, sosyal yapı içinde bulunan herkesi tanımlamaktadır. Medya ise kişilerin iletişimde olmasını sağlayan çoklu iletişim mecralarını ifade etmektedir.

Sosyal medya; düşünceleri, farklı bilgileri ve deneyimleri sunmakta, çeşitlendirmekte ve bu çeşitliliğin bireylere, kuruluşlara ve kurumlara web siteleri aracılığıyla paylaşılmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca sosyal medya, kendi içerisinde yapısal bir sistemi olan, hızlı bir şekilde kişiler arası etkileşimi sağlayan pek çok içeriği içinde barındıran karmaşık bir ağ yapısına sahip uygulama alanıdır (Weinberg, 2009, s. 2). Sosyal ağların sürekli olarak genişlemesiyle beraber iletişimdeki hızlanma ve erişim çabukluğu, kullanıcılar ve içerik üreticileri arasındaki temas sıklığını hızlandırmıştır. Sonuç olarak üreticilerin kullanıcılara hızlı bir şekilde kaynak sağlaması, tüketici konumunda olan kişilerin memnuniyet derecesini de artırmıştır (Weber, 2009, s. 25).

Teknolojideki gelişmeler, pek çok alanda yenilikler getirdiği gibi, iletişim ve medya alanı çalışmalarında da birtakım yenilikler getirmiştir. Teknoloji çağı olarak adlandırılan bu çağa yeni medya ve sosyal medya kavramları eklenmiştir. Yeni medya ve yeni teknolojiler, bir film, dizi, belgesel ve animasyon gibi, çeşitli görsel ve işitsel içeriklerin bireylere ulaşmasına ve bu mecraları tercih etmesine katkı sağlamıştır. Sosyal medyada bir film, dizi, belgesel ve animasyon hakkında ne kadar çok görsel ve içerik bilgisi dolaşıma sokulursa, birey üzerindeki etkileşim o derece hızlı artabilir.

Geleneksel medyadan sonra gelen bu dönemde, yeni yayın platformlarıyla beraber sosyal medya, kullanıcılarına kendini ifade etme, diğer kullanıcılarla etkileşim ve iletişim kurabilmenin yanı sıra pek çok yenilik de getirmiştir. Bu değişim ile insanların merak ettikleri her şey hakkında bilgiye erişmesi de kolaylaşmıştır. Özellikle etkileşim sayesinde insanlar birbirinden aldıkları bilgilerle, merak ettiği görsel ya da işitsel nesnelere yönelmektedir.

Sosyal medya teknolojik bir alt yapıya sahip olan ve kişilerin birbiri arasında ağ bağlantılarını kullanarak etkileşime girmesini sağlayan hizmetleri kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle, katılım, açıklık, diyalog, topluluklar ve bağlılık gibi kavramları içine alan şemsiye modelidir. Sosyal medya kullanıcılara açık bir model sunarak genel kitleye hizmet eder. Bütün kullanıcıların hem tüketici hem de içerik üreticisi olmasını sağlar (Akyazı, 2015, s. 47).

Geleneksel medya karşısında gelişme gösteren internet, kitlelerin olaylar ve nesnelere karşı bakış açısını da değiştirmiştir. Toplumsal yapı içerisinde kullanılan teknoloji en açık bir şekilde etkileşime dayalı bir ilişki sunmuştur. Sosyal medya, söz konusu olan etkileşim, internet ve diğer dijital gelişmeler aracılığıyla yaygınlığını ilerletmiştir (Demircan, 2016, s. 150). Bu yaygınlık aynı şekilde teknolojiyi de etkilediği için, teknoloji de kendi içerisinde hızlı bir yenilenmeye girmiştir. Bu gelişmeler çerçevesinde her gün yeni sosyal medya ve yeni medya platformunun ortaya çıkmasına olanak sağlanmıştır.

Sosyal medya, diğer kitle iletişim araçlarına göre kullanım ve erişim açısından en çok tercih edilen mecradır. Sosyal medyanın en büyük getirisi kişilerin internet dünyasına girmesi ve daha fazla bilgi ve içeriğe ulaşmasıdır. Sosyal medya en etkili platform olmasına, internetin gün geçtikçe artan kullanıcı sayısı katkı sağlamıştır. Bu platform sayesinde insanların birbiriyle iletişime geçmesinin yanı sıra pek çok bilgiye erişim ve istenilen konular üzerine araştırma yapma kabiliyetleri oldukça ileri düzeye ulaşmıştır. Böylece sosyal medya aracılığıyla bireyler, yiyecekleri, giyecekleri ve izleyecekleri herhangi bir şeyi önce sosyal medyada araştırıp sonra karar verebilirler.

Yeni iletişim teknolojileri sayesinde sosyal medya ağları genişlemiştir. Bununla beraber kullanıcı sayısı artmış ve bireyler söylemek istedikleri şeyleri daha rahat bir şekilde kalabalık kitlelere

aktarmıştır. Bireylerdeki paylaşım artıkça rahatlama sağlanmış ve herhangi bir konu hakkında eleştirel düşünme yetileri ve yaratıcılıkları gelişmiştir (Demir, 2019).

Sosyal medya, içerisindeki platformlar aracılığıyla bireylerin sosyalleşmesini sağlamaktadır. Yalnız bu sosyalleşme uzaktan ve belirli yönde ve belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleşmektedir (Kaya & Ata, 2019, s. 111). Burada bireylerin diğer bireylerle iletişime geçmesinde pek çok etken vardır. Bu etkenler ise sevdikleri, beğendikleri ve tartışmak istedikleri olgu veya kavram olabildiği gibi kültürel ve tematik konular da olabilir. Kısaca sosyal medya iletişimde ve paylaşımında bir araç olarak kullanıldığında bilgiyi ya da veriyi oluşturan kişi ile kullanan kişi arasında pozitif etkileşim olabilir (Önkal & Ender, 2015).

Yukarıda belirtilen etkenler haricinde kişilerin dijital platform tercihleri yaş cinsiyet, eğitim, gelir ve meslek durumuna göre değişkenlikler göstermektedir. Bu doğrultuda pilot kitle olarak seçilen Aksaray Üniversitesi öğrencilerine ve personeline anket uygulaması yapılmıştır. Anket sonucunda kişilerin dijital yayıncılık platformundaki içerik seçimleri ve beğenilerine ulaşılmıştır.

Aksaray Üniversitesi Öğrenci ve Personelinin Dijital Yayıncılık Platformu ve İçerik Seçimi

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, bireylerin sosyal medya ve dijital yayıncılık kullanım ve tercihleri arasındaki ilişkiyi anlamak üzere yapılan “kanı araştırmalarından”dır. Kanı araştırmalarında belirli bir konuda toplumun mevcut düşüncelerini saptamak amaçlanmaktadır (Dinler, 2014, s. 20). Çalışmada araştırma sorularına uygun olarak Aksaray Üniversitesi öğrencilerinin ve personellerinin dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerinin belirlenmesi amacıyla nicel yöntem kullanılmış, ayrıca betimsel ve karşılaştırma modellerinden yararlanılmıştır.

Araştırma Soruları

Çalışma sosyal medya kullanım sıklığı ve dijital yayıncılık kullanımı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmanın temel problemi sosyal medya ve dijital yayın platformu etkileşimini araştırmaktır. Bu çerçevede araştırma soruları oluşturulmuştur. Soruların çokluğu nedeniyle anket formuna dönüştürülerek kişilere uygulanmıştır.

1. Sosyal medya kullanımında meslek, eğitim, gelir, yaş, cinsiyet değişkenlerine göre farklılıklar bulunmakta mıdır?
2. Sosyal medya içerikleri dijital yayın kanalı seçiminizde etkili midir?
3. En çok İzlediğiniz dijital yayıncılık kanalı hangisidir?
4. Dijital yayıncılık kanalını tercih etmenizdeki en önemli etken nedir?

5. Dijital yayıncılık kanallarında hangi yayını tercih edersiniz?
6. Dijital yayıncılık kanallarında hangi yayın türünü tercih edersiniz?
7. Bir gün içerisinde dijital yayıncılık kanallarını ortalama kaç saat izlersiniz?
8. Dijital yayıncılık kanalını en çok nerede izlersiniz?
9. En çok hangi saat diliminde dijital yayıncılık kanallarını izlersiniz?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma amacı, anket yöntemi kullanarak izleyicilerin sosyal medya ve yeni medya mecralarından veya araçlarından olan dijital platformları ne amaçla tercih ettiğini ortaya çıkarmaktır. Sosyal medyada gördükleri dijital yayın platformu görsellerinin ya da içeriklerinin kişilerin tercih aşamasında etkili olup olmadığına ve demografik özelliklerine göre dijital yayıncılık platformu tercihlerinin değişip değişmediğini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Çalışmanın önemi, yeni medya mecralarından veya araçlarından olan dijital platformlar İçerikleri doğrultusunda, pilot kitleye yapılacak anket ile kişilerin tercihlerinin belirlenmesidir. Bu verilerle içerik yayıncılarına bilgi sunulması ve yayıncıların bu çerçevede kendi kendini denetlenmesi sağlanabilir. Çalışma, bu bakış açısını değerlendirmesinden dolayı önem kazanmaktadır. Ayrıca benzer çalışma yürütmek isteyen araştırmacılar için örnek teşkil edecektir.

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni, Türkiye'deki tüm üniversiteler, çalışmanın örneklemini ise Aksaray Üniversitesi oluşturmaktadır. Çalışmanın kapsamını, örnekleme ifade edilen, Aksaray Üniversitesi ve içerisinde bulunan öğrenciler, idari ve akademik personelden oluşmaktadır. Sosyal medya kullanıcılarının elde ettikleri doyumları belirlerken, araştırmada kullanılacak kurum, örneklem seçimi, bütçe, zaman vb. sınırlılıklar çalışmanın gerçekleştirilmesinde önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırma 2022 Haziran ayında, özellikle öğrencilerin ve üniversite personelinin okulda yoğun olarak buldukları zaman dilimi seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Uygulama kısmında, araştırma sorularına uygun olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket sorularının oluşturulmasında sosyal medya kullanımı ve dijital yayıncılık literatüründen faydalanılmıştır. Araştırmaya üniversiteden toplam 320 kişi katılmıştır. Bu araştırmaya konu olan veriler katılımcılardan yüz yüze görüşmeye dayalı anket tekniğiyle toplanmıştır. Anket uygulaması

sonucu elde edilen veri seti SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz kapsamında, frekans tablosu analizi yapılarak verilerin yorumlanması sağlanmıştır.

Bulgular

Anket formunun ilk bölümünde yer alan beş soru kişilerin cinsiyet, yaş, öğrenim, meslek ve gelir düzeyi tespit etmeye yönelikken; ikinci bölümdeki dokuz soru kişilerin sosyal medya kullanımı dijital platform seçimleri, internet bağlantısı kurdukları yer, tercih ettiği türler ve yayınlar, dijital yayıncılıkta geçirdikleri zaman dilimi ve saat sürelerini öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Sorular M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 olarak kodlanmıştır. Anket sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Özellikler

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet Dağılımı	Erkek	101	31,6
	Kadın	219	68,4
	Toplam	320	100
Yaş Dağılımı	18-24 yaş	159	49,7
	25-34 yaş	74	23,1
	35 ve üstü	87	27,2
	Toplam	320	100
Öğrenim Dağılımı	Ön Lisans	17	5,3
	Lisans	197	61,6
	Lisans Üstü	106	33,1
	Toplam	320	100
Meslek Dağılımı	Öğrenci	165	51,6
	İdari Personel	67	20,9
	Akademik Personel	88	27,5
	Toplam	320	100
Gelir Dağılımı	1000-5000 TL	165	51,6
	5000-10000 TL	61	19,1
	10000 TL	94	29,4
	Toplam	320	100

Aksaray Üniversitesi öğrenci, idari personel ve akademik personelle yapılan anket sonucunda, cinsiyet dağılımına göre erkek katılımcıların sayısı 101 (31,6) kişi, kadın katılımcıların sayısı 219 (68,4) kişidir. Yaşa göre verilerin dağılımında ise 18-24 yaş arası 159 (49,7) kişi ile en yüksek kitleyi genç bireyler oluşturmaktadır. Geriye kalan yüzde ellilik %50,3'lük kısmı ise 25-34 yaş arasındaki 74 (23,1) kişi ve 35 yaş ve üzerinde olan 87 (27,2) kişidir. Öğrenim dağılımına göre ön lisans eğitimi 17 (5,3) kişi, lisans eğitimi alanlar 197 (61,6) kişi, Lisansüstü eğitimi 106 (33,1) kişidir. Meslek dağılımına göre öğrenci 165 (51,6) kişi, idari personel 67 (20,9) kişi, akademik personel 88 (27,5) kişidir. Gelir dağılımına göre 1000-5000 TL arası geliri olanlar 165 (51,6) kişidir. 5000-10000 TL arasında 61 (19,1) kişi, 10000 TL üzeri 94 (29,4) kişidir.

Dijital yayın platformu kullanan kişilere rastgele yöntem ile yaptığımız ankete göre kadın katılımcıların bu platformları daha fazla kullandığı, genç yaş grubunun daha fazla tercih ettiği, eğitim seviyesine göre, lisans mezunu ya da lisans eğitimi döneminde bulunan kişilerin bu platformları tercih ettiği sonucuna varılmıştır. Meslek grubuna göre öğrencilerin idari ve akademik personele oranla daha çok izledikleri, gelir grubu idari ve akademik personele oranla düşük olsa da öğrencilerin tercih yönünden dijital yayın platformlarına karşı daha fazla ilgili olduğu sonucu çıkmıştır.

Tablo 2: Dijital Yayın Kanalı İzleme Dağılımı

		Frekans	Yüzde(%)			Frekans	Yüzde
				Erkek		101	68,4
				Kadın		219	31,6
				Toplam		320	
Evet	301	94.1	18-24 yaş		159	49,7	
			25-34 yaş		74	23,1	
			35 ve üstü		87	27,2	
			Toplam		320		
							Ön Lisans
				Lisans	197	61,6	
				Lisans Üstü	106	33,1	
				Toplam	320		
Dijital yayın kanallarını izliyor musunuz?	19	5,9	Öğrenci		165	51,6	
			İdari Personel		67	27,5	
			Akademik Personel		88	20,9	
			Toplam		320		
							1000-5000 TL
				5000-10000 TL	61	19,1	
				10000 TL	94	29,4	
				Toplam	320		

301 kişi “evet” cevabını vererek “Dijital yayın kanalı izliyorum.” demiştir. Geriye kalan 19 kullanıcı “hayır” cevabını vererek izlemediğini belirtmiş ve anketi sonlandırmıştır. Katılımcıların çoğunun bir dijital kanal izlediği sonucuna varılmıştır. Yukarıda sonuçlarda dijital kanalı izlediğini belirleyen kullanıcılarla anket devam etmiş ve bu kullanıcıların sosyal medya da gördüklerinden etkilenip etkilenmediği sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3: Sosyal Medya İçeriklerinin Dijital Yayın Kanalı Seçiminde Etkisi

Sosyal medya içerikleri dijital yayın kanalı seçiminizde etkili midir?		Frekans	Yüzde (%)
Evet		209	69,3
Hayır		92	30,7
Toplam		301	100
		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet Dağılımı	Erkek	58	19,2
	Kadın	151	80,8
	Toplam	209	100
Yaş Dağılımı	18-24 yaş	114	54,5
	25-34 yaş	50	23,9

	35 ve üstü	45	21,6
	Toplam	209	100
Öğrenim Dağılımı	Ön Lisans	16	7,6
	Lisans	132	63,2
	Lisans Üstü	61	29,2
	Toplam	209	100
Meslek Dağılımı	Öğrenci	112	53,5
	İdari Personel	47	22,6
	Akademik Personel	50	23,9
	Toplam	209	100
Gelir Dağılımı	1000-5000 TL	120	57,4
	5000-10000 TL	42	20,1
	10000 TL	47	22,5
	Toplam	209	100

Dijital platform izleyen bireylerin genelinde 301 kullanıcı evet demiştir. Bu 301 kullanıcıdan 209 (69,3) kişi, “evet” yanıtını vererek sosyal medyadaki görsellerden etkilendiklerini ve dijital platform tercihlerini bu doğrultuda yaptıklarını söylemiştir. 92 (30,7) kişi ise “hayır” tercihini işaretleyerek sosyal medya içeriklerinden etkilenmediğini belirtmiştir.

Evet yanıtını veren kullanıcıların cinsiyet, yaş, öğrenim, meslek ve gelir düzeyine göre değişkenlikler göstermektedir. Cinsiyete dağılımına göre 58 (19,2) kişi erkek ve 151 (80,2) kişi kadın kullanıcısıdır. Yaş dağılımına göre 18-24 yaş arası 114 (54,5) kişi, 25-34 yaş arası 50 (23,9) kişi, 35 ve üzeri 45 (21,6) kişidir. Öğrenime dağılımına göre ön lisans 16 (7,6) kişi, lisans, 132 (63,2) kişi, lisansüstü 61 (29,9) kişidir. Meslek dağılımına göre öğrenci 112 (53,5) kişi, idari personel 47 (22,6) kişi, akademik personel 50 (23,9) kişidir. Gelire dağılımı göre 1000-5000 TL geliri olanlar 120 (57,4) kişi, 5000-10000 TL geliri olanlar 42 (20,1) kişi, 10000 TL üzeri geliri olan 47 (22,5) kişidir.

Dijital kanal tercihinde sosyal medyadan etkilenen bireyler içerisinde kadınların daha fazla olduğunu, genç kitle yaş grubunun, sosyal medyadaki içeriklerle etkileşime girme konusunda, diğer yaş gruplarına göre daha fazla etkilendiği ortadadır. Burada gençlerin sosyal medyada daha fazla vakit geçirdiği sonucu çıkarılabilir. Öğrenim, meslek ve gelir durumuna göre baktığımızda ise, öğrenim grubunda bulunan lisans tercihini işaretleyen kitlenin diğer eğitim seviyelerine göre sosyal medyadaki içeriklerle daha fazla etkileşimde olduğu gözlenmiştir. Ne düşük ne de yüksek eğitim seviyesi olan kişiler sosyal medya ile orta seviye eğitim olan kişiler kadar ilgili değildir. Mesleğe göre dağılımda ise, öğrenci kitlesinin idari ve akademik gruba göre daha çok sosyal medyadan etkilenerek dijital platform seçtikleri sonucuna varılabilir. Düşük gelirli kişilerin yüksek gelir gruplarındaki kişilere göre sosyal medya içeriklerinden yola çıkarak dijital platformları daha fazla takip ettiği sonucu çıkarılabilir. Bunun sonucunda sosyal medya ile dijital platform seçiminde cinsiyet, yaş, meslek, eğitim ve gelir düzeyine göre bir değişkenlik vardır.

Tablo 4: En Çok İzlenen Dijital Yayıncılık Kanalı

	Platformlar	Frekans	Yüzde (%)
En çok izlediğiniz dijital yayıncılık kanalı hangisidir?	Netflix	209	65,3
	Amazon Prime	19	5,9
	Mubi	6	1,9
	Bein Connect	13	4,1
	Gain	3	0,9
	Puhu TV	11	3,4
	Blu TV	17	5,3
	Exxen	22	6,9

“En Çok İzlediğiniz Dijital Yayıncılık Kanalı Hangisidir?” Sorusuna verilen cevaplar yukarıda gösterildiği gibidir. Kullanıcıların cevap dağılımına baktığımızda Netflix 209 (65,3), Amazon Prime 19 (5,9), Mubi 6 (1,9), Bein Connect 13 (4,1), Gain 3 (0,9), Puhu TV 11 (3,4), Blu TV 17 (5,3), Exxen 22 (6,9) kişidir. Dijital platformlardan en çok tercihin 209 kullanıcı ile Netflix olduğu sonucuna varılır. İkinci olarak ise 22 kullanıcı ile Exxen dijital platformu çıkmıştır.

Aşağıdaki tablo 5’te ise bu iki platformun en çok tercih edilme nedenleri belirtilmiştir.

Tablo 5: Dijital Yayıncılık Kanalı Tercihinizdeki En Önemli Etken

	Tecihler	Frekans	Yüzde (%)
Dijital yayıncılık kanalı tercihinizdeki en önemli etken hangisidir?	İçerik fazlalığı	173	53,8
	Fiyat uygunluğu	59	18,4
	Ülkeme ait olması	21	6,6
	Görüntü ve ses kalitesi	48	15,0

Dijital yayıncılık kanalı tercihi sorusuna verilen yanıtlarda 173 (53,8) kişi içeriğin fazlalığı, 59 (18,4) kişi, fiyat uygunluğu, 48 (15,0) görüntü ve ses kalitesi 21 (6,6), kişi ülkeme ait olması tercihinin işaretlemiştir.

Sosyal medyada içerik paylaşım sıklığından dolayı, içerik fazlalığı olan platformlar kişilerin tercihinde öncelikli olmuştur. Tüketicinin önüne ne kadar çok içerik hakkında bilgi sunulursa, üretici

zaman içerisinde bireyi o yöne doğru yönlendirebilir. Bu pazarlama yöntemi de sosyal medya ve yeni medya araçlarıyla yapılmaktadır. Bireyleri etkileyen ikinci etken olarak fiyat uygunluğu önceliği gelmiştir. Kişilerin, en önemli ikinci etken olarak fiyat uygunluğunu işaretlemesi kullanıcının çevre ya da diğer koşullara uyum sağlaması açısından değerlendirilebilir. Bu nedenle diğer etkenler yerine fiyat uygunluğunu tercih etmiş olabilirler. Ülkeye ait olması diğer tercihlere göre daha azdır. Burada bireylerin önem verdiği nokta milliyetçilik olabilir. Bu doğrultuda duygularının daha ön planda olduğu sonucuna varılabilir. Dijitalleşme ile gelişen ses ve görüntü kalitesindeki artış bireylerin ilgisini çekmiştir. Dijital platform yayını yapan kuruluşlar, diğer yerel ya da ulusal yayın yapan kuruluşlara göre daha üst seviye bir yayıncılık sistemi kullanırlar. Bunun sonucunda bireylerin sosyal medya ve yeni medya olarak bilinen yerlerde bu platformların içeriklerine daha çok rastlayarak bir etkileşime girdikleri varsayılabilir.

Tablo 6: İçerik ve Türlerin Karşılaştırmalı Dağılımı

	Komedi	Drama	Korku	Aksiyon Gizem	Bilim Kurgu Fantastik	Frekans	Yüzde (%)
Film	41	18	18	46	15	138	42,8
Dizi	22	33	25	15	18	113	35,7
Belgesel	9	1	2	15	8	35	10,7
Animasyon	0	0	3	4	8	15	4,7

Tablo 6’da film, diziler, animasyon, belgesel kategorileri yüzdeler ve sayısal rakamlarla oluşturulmuştur. 138 (42,8) kişi film, 113 (35,7) kişi dizi, 35 (10,7) kişi belgesel, 15 (4,7) animasyon türünü tercih etmiştir. Karşılaştırması yaptığımızda film izleyenler içinden 41 komedi, 18 drama, 18 korku ve gizem, 46 aksiyon ve macera, 15 bilim kurgu ve fantastik tercih edenler 138 kişidir. En çok diziyi tercih eden bireylerde ise 22 komedi, 33 drama, 25 korku ve gizem, 15 aksiyon ve macera, 18 bilim kurgu ve fantastik türüdür. Belgesel türünü tercih eden bireyler ise 9 komedi, 1 drama, 2 korku ve gizem, 15 aksiyon ve macera, 8 bilim kurgu ve fantastik belgeselleri tercih etmiştir. Animasyon türünde komedi ve dram tercih eden kişilerin sayısı 0’dır. 3 kişi korku ve gizem, 4 kişi aksiyon ve macera, 8 kişi bilim kurgu ve fantastik türe yönelmiştir.

Tabloda çıkan verilere göre platformlarda vakit geçiren bireylerin en çok film kategorisini seçtiği ve bu kategori içerisinde aksiyon- gizem ve komedi türünü tercih ettikleri açıktır. İkinci olarak en çok tercih edilen kategori ise dizilerdir. Diziler içerisinde en çok drama ve korku türü seçilmiştir. En az kullanıcı sayısı animasyon kategorisindedir. Bu kategori içinde en çok bilim kurgu tercih

edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarla sosyal medya ilişkisi değerlendirildiğinde, sosyal medya ve yeni medya aracılığıyla yayılan içerik paylaşımlarının tercihlere katkısı vardır.

Tablo 7: Dijital yayıncılık izleme de yer, zaman ve saat aralığı dağılımı

	Tecihler	Frekans	Yüzde (%)
Dijital yayıncılık kanalını en çok nerede izlersiniz?	Ev	234	72,8
	Yurt	45	14,1
	İş	19	5,9
	Cafe	3	0,9
	Tecihler	Frekans	Yüzde (%)
Dijital yayıncılık kanalını en çok ne kadar izlersiniz?	1 Saatten az	39	11,9
	1-2 saat arası	145	45,3
	2-3 saat arası	91	28,4
	3 saatten fazla	26	8,1
	Tecihler	Frekans	Yüzde (%)
Dijital yayıncılık en çok hangi saat diliminde izlersiniz?	07.00-12.00	3	0,9
	12.00-17.00	27	8,4
	17.00-00.00	192	60,0
	00.00-07.00	78	24,4

Dijital yayıncılık kanalını en çok nerede izlersiniz sorusuna, 234 (2,8) kişi evde, 45 (14,1) kişi yurttan, 19 (5,9) kişi işte, 3 (0,9) kişi kafede izlemeyi tercih etmiştir. Dijital yayıncılık kanalını en çok ne kadar izlersiniz sorusuna, 39 (11,9) kişi 1 Saatten az, 145 (45,3) kişi 1-2 saat arası, 91 (28,4) kişi 2-3 saat arası, 26 (8,1) kişi 3 saatten fazla şıkkını işaretlemiştir. Dijital yayıncılık kanalını en çok hangi saat diliminde izlersiniz sorusuna, 3 (0,9) kişi 07.00-12.00 arası, 27 (8,4) kişi 12.00-17.00 arası, 192 (60,0) kişi 17.00-00.00 arası, 78 (24,4) 00.00-07.00 arasındaki saat dilimini seçmiştir.

Ortaya koyduğumuz ankette kullanıcıların dijital yayınları izledikleri yer, zaman ve saat tek bir tabloda sunulmuştur. Kullanıcıların en çok evlerinde, bir-iki saat aralığı diliminde ve 17.00-00.00 saatleri arasında izlediği sonucuna varılır. Sosyal medya ile izleme dilimi arasında bir ilişki olduğunu varsayarsak bireylerin sosyal medyayı en çok gündüzleri kullandıkları sonucu çıkarılabilir. Bireylerin evlerinde ve akşam saatlerinde daha fazla dijital yayınları izlemesi, gündüz vakitlerinde sosyal

medyada yayınlanan içeriklerle etkileşime girerek tercihlerini bu doğrultuda yaptıklarını düşündürebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, sosyal medya kullanıcılarının dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine yönelik üniversite personelinin ve öğrencilerinin görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve personellerin cinsiyet durumları, aylık harcama miktarları, öğrenimleri, meslekleri ve yaşları çerçevesinde dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine etkisi incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine yönelik üniversite öğrencilerinin ve personellerin görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Ankete göre kullanıcıların en çok tercihi içerik fazlalığını olmuştur. Sosyal medya kullanımı sırasında dijital platform içeriklerine fazlasıyla maruz kaldığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu platformların yayınlanan sosyal medyada yayınlanan içeriklerin bazıları sözlü bazı görsel olarak verilmektedir. Bu şekilde bireyin etkileşime girmemesi neredeyse kaçınılmazdır. Sonuç olarak dijital platform seçiminde sosyal medyada paylaşılan içeriklerinin de etkisi açıktır.

Kullanıcı tercihlerinde yer, zaman ve saat dilimine göre de farklılıklar çıkmıştır. Kullanıcılar, en çok evde, bir iki saat aralığında ve gece geç saatlerde izlediği anket verileriyle ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kullanıcıların gündüzleri daha çok sosyal medyada vakit geçirdikleri ve sosyal ağ üzerinden pek çok kurum, kuruluş ve dijital platformların içeriklerine maruz kaldığı düşünülebilir. Çünkü kullanıcıların en çok akşam ve gece saatlerinde dijital yayıncılık platformu izlemeyi tercih ettikleri sonucu çıkmıştır.

Kullanıcıların en çok tercih ettiği platformlar içerisinde açık ara ile Netflix çıkmıştır. Sosyal medyada dolaşan kullanıcıları karşısına en çok bu platformda yayınlanan içerikler çıkmıştır. Bu doğrultuda kullanıcıların tercihleri gerçekleşmiştir. Ayrıca sosyal medya kullanıcıların karşısına film ve dizi türlerinin daha fazla karşılaştıkları ve bunlar içerisinde paylaşımların daha drama ve aksiyon türü olduğunu kişilerin tercihleri sonucunda erişilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada üniversite öğrencilerinin ve personellerinin dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin ve personellerin dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine yönelik görüşleri cinsiyet, yaş, meslek ve aylık gelir miktarları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı farklılıklar gösterdikleri belirlenmiştir. Sosyal medya kullanım sıklığı, yeri, zamanı açısından da kullanıcılar arasında farklılıklar çıkmıştır.

Bu araştırmada örneklem olarak Aksaray Üniversitesi öğrencileri ve personelleri seçilmiştir. Ülkemizdeki diğeri üniversite öğrencilerin ve personellerin de görüşleri incelenebilir ve elde edilen bulgular ile karşılaştırılabilir. Dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine konusu bu çalışmada bazı değışkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada yer alan değışkenler dışında, farklı değışkenler ile dijital yayıncılık platformu ve içerik seçimi tercihlerine konusunun incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akyazı, A. (2015). Bir İletişim Platformu Olarak Sosyal Medyada Çocuğa yönelik Şiddetin Yansıması. D. Yengin (Dü.) içinde, *Sosyal Medya Araştırmaları* (s. 47). Ankara: Paloma Yayınevi.
- Alioğlu, N. (2011). *Yeni Medya Sanat ve Estetiği*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Berger, A. A. (2007). *Media And Society: A Critical Perspective (2nd Ed)*. . New York: NY: Rowman & Littlefield.
- Bucy, E. P. (2005). *Living in the information age: A new media reader (2nd ed.)*. Nev York: CA: Thomson/Wadsworth.50.
- Büyükaslan, A., & Kırık, A. M. (2016). *Sosyal Medya (Gözetlenen Toplumdan Gözlenen Bireye)*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Demir, M. (2019). Sosyal Medya Çalışmaları. T. Livberber, & S. Tiryaki (Dü) içinde, *Sosyal Medya Çalışmaları* (s. 213). İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Demircan, B. (2016). İnternet Kamusal Alan Olabilir mi ? Ç. Deniz, & B. Hülür (Dü) içinde, *Yeni Medya ve Toplum Disiplinlerarası Yaklaşım* (s. 150). İstanbul: Literatürk Akademi.
- Dinler, Z. (2014). *Bilimsel Araştırma ve E-Kaynaklar* (8 b.). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Eldeniz, L. (2010). İkinci Medya Çağında Etkileşimin Rolü ve Web 2.0. F. Aydoğan, & A. Ayşen içinde, *İkinci Medya Çağında İnternet*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Geray, H. (1994). *Yeni İletişim Teknolojileri*. Ankara: Kılıçaslan Matbaacılık.
- Gitelman, L. (2017). *Keywords For Media Studies (New Media)*. New York: New York University Press.
- Hassan, R., & Thomas , J. (2006). *The New Media Theory Reader*. New York: NY: Mcgraw-Hill International.
- Karakulakoğlu, S. E. (2015). Geleceğin Web Tekonojileri: Web 3.0 ve Etkileşim. Ö. Oğuzhan (Dü.) içinde, *İletişimde Sosyal Medya Sosyal Medyada Etkileşim* (s. 121). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Kaya, A. Y., & Ata, F. (2019). Sosyal Medya Hastalıkları. T. Livberber, & S. Tiryaki (Dü) içinde, *Sosyal Medya Çalışmaları* (s. 111). İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Kürkçü, D. D. (2016). *Yeni Medya ve Gençlik*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Öğür, F. (2012). BİR Yeni Medya Hazırlayıcısı Olarak Kavramsal Sanat. D. Yengin (Dü.) içinde, *yeni medya ve...* İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Önkal, G., & Ender, G. (2015). Teknoloji Düşünmez: Sosyal Medyada İhtiyaçlar - Değerler Çatışmasının Felsefi Analiz. Editör (Dü.) içinde, *İletişimde Sosyal Medya Sosyalda Etkileşim* (s. 43). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Özgül, G. E. (2015). Yanılsamalar Labirentinde Bir Yanılsama Olarak Özne. Ö. Oğuzhan (Dü.) içinde, *İletişimde Sosyal Medya Sosyal Medyada Etkileşim* (s. 83). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Rad, A. A., & Benyoucef, M. (2011). A Model for Understanding Social Commerce. *Journal of Information Systems Applied Research*, 4(2), 63-73.
- Rogers, E. (1986). *Communication Technology: The New Media in Society*. . New York: Free Publishing.
- Scott, D. M. (2010). *The New Rules Of Marketing And Pr: How To Use Social Media, Blogs, News Releases, Online Video, And Viral Marketing To Reach Buyers Directly, 2nd Edition*. Hoboken: N.J: John Wiley.
- Southren, j. (2021, 4 18). *The Difference Between New Media and Social Media*. Jane Southren. <https://southren.ca>: <https://southren.ca/the-difference-between-newmedia-and-social-media> adresinden alındı
- Tuten, T. (2008). *Advertising 2.0 Social Media Marketing in A Web 2.0 World*. London: Praeger: Westport.
- Weber, L. (2009). *Marketing to the Social Web: How Digital Customer Communities Build Your Business, 2nd Edition*. Hoboken: John Willey, Sons Inc.
- Weinberg, T. (2009). *The New Community Rules: Marketing On The Social Rules*. USA: O'Reilly Media.
- Yazıcı, F. (2020). Dijital Çağda Bilginin Doğruluğu ve Sahte Haber. H. Aydın, & F. Yazıcı içinde, *Yeni Medya Çağında Popüler Dijital Sorunlar* (s. 103-128). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



Pragmatizm ve Popülizm Sarkacında Ak Parti ve Milliyetçilik (The AK Party and Nationalism in the Pendulum of Pragmatism and Populism)

Abdullah TURAN¹

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:

26/07/2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

08/12/2022

Kabul edildi/Accepted:
08/12/2022

Article Type:

Derleme Makalesi
Review Article

DOI:

10.48174/buaad.52.5

Öz

2002 yılından günümüze kadar iktidarını korumayı başarmış ve bu süreçte birbirine zıt birçok politikayı toplumda kaos yaratmadan hayata geçirmiş olan AK Parti'nin ideolojik olarak kendisini muhafazakar demokrat şeklinde ifade etmesi söz konusudur. Fakat burada bahsi geçen muhafazakarlığın bünyesinde milliyetçiliği de barındırdığı uygulanan politikalara bakıldığında anlaşılmaktadır. Ancak bu milliyetçiliğin bazen pragmatist ve popülist çerçevede kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma AK Parti'nin pragmatizm ve popülizm çerçevesindeki milliyetçiliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu konuda AK Parti'nin milliyetçiliğini daha belirgin halde görünür kılan ve kamuoyu nezdinde dikkat çeken politikalarını ve söylemlerini temel alacak kapsamda bir değerlendirme yapılması ile çalışma önemli hale gelmektedir. Bu amaçla çalışmanın gerçekleştirilmesi için, kütüphane ve internet üzerinden birçok makale, gazete yazısı, parti metni ve siyasi konuşmaları içeren video dokümanlarını toparlamaya dönük bir kaynak taraması yapılmıştır. Söyleme ve eyleme yansıyan ilgili politikalar üzerinden bir karşılaştırma ve inceleme yapılarak pragmatizm ve popülizm temelinde AK Parti'nin milliyetçi duruşunu açıklamaya dönük sonuçlara ve yorumlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Milliyetçilik; ak parti; pragmatizm; popülizm

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Turan. A. (2022). Pragmatizm ve popülizm sarkacında ak parti ve milliyetçilik. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 139-178. doi:10.48174/buaad.52.5

Summary

Since 2002, the AK Party has managed to maintain its power. In this process, the AK Party has implemented many contradictory policies without creating chaos in the society. The AK Party ideologically describes itself as a "conservative democrat". However, this ideology, which is called conservative democracy, does not have a clear definition in the literature. In this regard, the AK Party has made some statements about presenting the aforementioned ideology. However, the fact that it takes contradictory decisions, especially while implementing its policies, shows that the AK Party has exceeded the framework of conservative democracy. On the other hand, the terrorist incidents in Turkey in the post-2015 period increased the importance of nationalism for the AK Party. When the nationalist aspect of the AK Party is questioned, it is seen that the AK Party uses various typologies of nationalism. In fact, it is sometimes seen that nationalism remains at the level of discourse and reflects differently on practice. For this reason, there is nationalism in the conservatism mentioned here. The policies implemented show this. However, nationalism has sometimes been used in a pragmatist and populist framework. Because there is pragmatism behind the AK Party's implementation of contradictory policies. Populism is a tool that helps to operate pragmatism in this process. Therefore, nationalism is exhibited with the AK Party's "concern for survival" discourse. Concern for survivability is reflected in many policies. Also, sometimes nationalism is presented within the framework of populism. However, this is not reflected in practice. Because when nationalism is not directly reflected in all policies, populism comes into play. Thus, it manages the perceptions of the people. Thus, the value of contradictory policies in the eyes of the public is increased. It also provides legitimacy.

¹ Aksaray Üniversitesi, aturan40@hotmail.com, ORCID:0000-0003-2743-6798

Pragmatism has been an important tool for right and left parties in Turkish political life. Because conditions in the world are changing. This change affects decisions and drives policies to change. The expectations of the electorate are also changing. Sometimes it becomes necessary to take decisions outside of the expectations of the voters. In such a situation, populism comes into play. Populism provides the basis of legitimacy for these contradictory decisions. However, nationalism is mixed into populism as a more contributing tool in creating this ground. This study aims to reveal the bond of pragmatism, populism and nationalism through the example of the AK Party. In other words, this study aims to reveal the nationalism of the AK Party within the framework of pragmatism and populism.

Since the day it came to power, the AK Party has produced policies within the framework of populism and pragmatism. In this process, Nationalism contributed with its functionality. In this study, a review was made on policies. More striking examples of nationalism were examined within the framework of pragmatism and populism. In this sense, the AK Party puts itself first with the economy. The AK Party is in the position of a party that wants to gain pride in this aspect. For this reason, first of all, it was necessary to examine the AK Party's situation on the economy. Then, the EU issue, which was the policy maker of the first years of the AK Party government, will be examined. In addition, the issue of democracy, which is considered important in the process of harmonization with the EU, will be examined. In addition, in the context of what happened in the post-2015 period, the issue of indigenous and nationality will be examined as it is an important issue. It can be seen that the AK Party has put forth a serious populism in this regard. On the other hand, the transformation of the AK Party in foreign policy should be read briefly within the framework of pragmatism and populism. Because foreign policy has changed in many aspects during the AK Party period and its functionality has been updated. The AK Party has an important feature that distinguishes it from other political parties before it: "its perspective and diversified approach in foreign policy". The discourses and some symbols/symbols put forward during the AK Party period should also be examined separately. Because symbols and symbols are a subject that a nation cares about sensitively. The dose of nationalism shows his approach to these symbols. During the AK Party period, there were serious changes in symbols and symbols. In this regard, the AK Party's change in discourse on nationalism will also be included. Thus, the AK Party's use of pragmatism and populism will be shed light on. Therefore, these issues have been examined. It was aimed to show the AK Party's state in the pendulum of pragmatism and populism. It is aimed to evaluate this issue in the context of its relationship with nationalism.

For this purpose, video documents containing many articles, newspaper articles, party texts and political speeches were collected from the library and the internet to carry out the study. A comparison and examination has been made over the policies reflected in speech and action. Thus, the nationalist stance of the AK Party was tried to be explained on the basis of pragmatism and populism. As a result, it is seen through the example of the AK Party that the concepts of pragmatism, populism and nationalism affect each other in today's political understanding.

Keywords: Nationalism; ak party; pragmatism; populism

1.Giriş

AK Parti 2002 yılında siyasi hayatına başladığında kendisini "muhafazakâr demokrat" bir parti olarak tanıtmıştır (Akdoğan, 2004; Tekin, 2004; Barış, 2014). Ancak partinin kendisini "muhafazakâr demokrat" bir ideoloji³ ile tanımlaması onun başka bir ideolojik duruşla politika üretemeyeceği anlamını taşımamaktadır. Bu hususta literatürde AK Parti'yi milliyetçilik dâhil olmak üzere (Şen, 2015; Saraçoğlu, 2013:53) başka ideolojik isimlendirmelerle açıklayan çalışmalar bulunmaktadır (Erler, 2007; Yıldız, 2004; Yıkılmaz, 2016; Ataay, 2008; Hale, 2010; Durgun, 2020). Literatürde ayrıca AK Parti'nin pragmatist ya da popülist bir parti olduğuna ilişkin bir takım yazılar yer almakta ve bunlardan bazıları milliyetçilikle ilgili bakış açısı ortaya koymaktadır (Şener, 2003; Şükür, 2020:689, 691; Özger, 2020: 58, 60). Ancak ilgili çalışmalar sığ bir içerikte ve sadece belli politikalar üzerinden bir okuma/değerlendirme yapmışlardır. Bu çalışma ise AK Parti'nin pragmatist ve popülist yönünü "birlikte" ve "milliyetçilik çerçevesinde daha geniş bir perspektiften" açıklamaya çalışmasıyla hem farklılaşmakta hem de önemini ortaya koymaktadır.

³ "İdeoloji" kavramı ve kapsamı konusunda detaylı bilgi için bakınız (Althusser, 2000; Eagleton, 1996).

İdeolojilerin esas önemi, siyasal iktidarların politikalarına yön vermelerinde ve halkı etkilemelerinde yatmaktadır. Bunlardan biri olan milliyetçilik ise hem çok etkili hem de tipolojik olarak değişen yönü ile çok fonksiyonlu bir ideolojidir. AK Parti, iktidarının ilk yıllarında “milliyetçiliği” daha çok “vatandaşa hizmet etmek” şeklinde benimsemiş olsa da (“Erdoğan: ‘Doğruyum, Çalışkanım’ Dediler Yan Gelip Yattılar”, 2013:1; Erdoğan MHP ve BDP’ye Sert Çıktı, 2012:1) özellikle 2015 sonrası süreçte milliyetçiliği çok amaçlı bir şekilde kullandığı görülebilmektedir. Bu dönemde AK Parti’nin özellikle “beka kaygısı” çerçevesinde bir hareket sergilemesi partinin milliyetçiliğini hem söylem hem de eylem düzeyinde artırmıştır. Ancak bunun yanında AK Parti’nin bu milliyetçiliği “pragmatist ve popülist” çerçevede kullanıyor olduğuna dair ibarelere rastlanması bu çalışmanın yapılmasının dayanağını oluşturmaktadır. Çünkü milliyetçilik çok yönlülüğüyle fiili anlamda etkili olmakla birlikte “söylem” düzeyindeki fonksiyonları ile de etkili olmaktadır⁴. Ayrıca bu ideoloji, siyasal iktidarlar tarafından ortaya konulan politikaların kabullenilmesinde ve meşruluğun sürmesinde araçsal bir özellik taşımaktadır. Bu anlamda siyasal iktidarlar milliyetçiliği pragmatizmi işletirken ya da popülist zeminde kullanabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada AK Parti’nin pragmatist ve popülist manada milliyetçiliği araçsallaştırması ve bu durumun ortaya konulan politikalara yansımaları değerlendirilecektir. Bu bağlamda 2002’den bu yana ortaya konulan politikalarından ve söylemlerden bazı örnekler seçilerek bir inceleme yapılması hedeflenmiştir.

Bu amaçla öncelikle internet ve kütüphane ortamında kaynak taraması yapılarak “makalelere, gazetelere, videolara, siyasetçi konuşmalarına, parti metinlerine” ulaşılmıştır. Elde edilen bu dokümanlar üzerinde yapılan incelemede AK Parti’nin pragmatizm ve popülizm sarkacında milliyetçiliğe yönelik yaklaşımına ve bu konudaki yansımalarına dair örneklere ulaşılmıştır. Bu anlamda öncelikle “pragmatizm, popülizm ve milliyetçilik” konularına değinilerek bahsi geçen kavramların literatürdeki karışıklığı aşılma istenmiştir. Ardından AK Parti milliyetçiliği ve bu milliyetçiliğin politikalara yansımadaki tipolojik çeşitliliği değerlendirilerek bu konuda AK Parti’nin net bir milliyetçi çizgi benimsemediği gösterilmek istenmiştir. Sonrasında ise AK Parti’nin pragmatizm ve popülizm çerçevesinde dışa yansıyan milliyetçiliğini anlatmaya dönük bir içerik sunulması önemsenmiştir.

2. Pragmatizm, Popülizm ve Milliyetçilik

Milliyetçiliğin bir doktrin, bir söylem veya bir ideoloji olması tartışmaları⁵ bir yana Smith (2013:54)’in belirttiği gibi milliyetçilik “siyasi bir ideolojiden daha fazlası”dır. Çünkü milliyetçiliğin

⁴ Detaylı bilgi için bakınız (Küçük Durur, 2011).

⁵ Literatürde milliyetçiliğin, davranış şekli, ideolojik hareket, siyasi ilke, “düşünme, konuşma ve hareket biçimi”, söylem, “kollektif kimlik oluşturma yolu”, milli bir kendi kaderini tayin etme doktrini, (Calhoun, 2012:17, 23, 41), “araç” (Smith, 2013:83), “özerk kimliğin tehdidine karşı tepki” (Castells, 2006:74) olduğu tartışılmaktadır.

hayata yansıyan işlevselliği bunu gerekli kılmaktadır. Smith (2013:20) “milliyetçiliği” “milleti kaygılarının merkezine yerleştiren ve onun iyiliğini çoğaltmaya çalışan bir ideoloji” olarak; Hayes (2010:12) ise “vatanseverliğin ve milliyet şuurunun bir kaynaşması” olarak tanımlamaktadır. Hobsbawm (1999:160) “milliyetçiliğin temelini” insanların duygusal anlamda Çek, Alman şeklinde ‘ulus’ları ile özdeşleşmeye ve siyasi açıdan harekete geçmeye hazır olmaları şeklinde açıklamaktadır. Gellner (1998:95) “milliyetçiliğin objesini” belirli insan gruplarına sevgi duyarken diğerlerine karşı tiksinti duymak şeklinde özetlemektedir. Bu konuda milliyetçilik “simgeleri ve hareketleri” güçlendirmekte ve yönlendirmektedir. Milliyetçiliğin yarattığı kendine özgü simgeler ve dil, millete ülküsünü açıklayarak onları harekete geçirmektedir (Smith, 2013:19). Dolayısıyla milliyetçilik “millet kurma, istila, dış tehdit, tartışmalı topraklar ya da düşman bir etnik ya da kültür grubunun içerde algılanan tahakkümü” gibi bunalım anlarında harekete geçmektedir (Smith, 2013:42). Smith (2009:37), milliyetçiliği “azınlıkların kültürlerini savunan, kayıp tarih ve edebiyatları kurtaran, kültürel yenilenmelere ilham veren, kimlik krizine çözüm getiren, topluluğu ve toplumsal dayanışmayı meşrulaştıran, tirana karşı direnişe ilham olan, halk egemenliği ve kolektif seferberlik ideali olan ve kendi gücüne dayalı bir ekonomik gelişmeye kaynaklık eden” güçlü bir yelpaze olarak açıklamaktadır. Bu konuda milliyetçiliğin henüz “söylem⁶” halinin bile, toplum üzerinde büyük etkileri olduğu gözlenebilmektedir. Bu bağlamda milliyetçiliğin hem diğer birçok ideoloji ile dirsek temasında olan yapısı (Küçük Durur, 2011:37-40; Köse, 2019) hem de söylem düzeyinde tesirleri olması (Ertan ve Örs, 2018:42) bu kavramı pragmatizm ve popülizm gibi günümüzün popüler konuları ile ilişkili hale getirmektedir. Dolayısıyla öncelikle bu kavramları ve sonrasında AK Parti’nin pragmatizm ve popülizm paralelinde işlevsel hale gelen milliyetçiliğini açıklamak gerekmektedir.

“Pragmatizm” kavramı literatürde her ne kadar “faydacılık” ile eş anlamlı olarak kullanılıyor olsa da ikisinin birbirinden farklı olduğu belirtilmelidir. Bu iki kavram farklı kaynaklardan beslenmiş ve farklı gerekçelere dayanarak oluşmuştur. Bu kavramlar ayrıca, temsilcileri ve temel terimleri itibariyle de ayrışmaktadır⁷. Faydacılığın en temel argümanlarını: “(1) İnsan eylemleri haz ve acı duyguları tarafından belirlenir, (2) eylemlerimizde seçimimizi en çok sayıda insana en büyük mutluluğu sağlamak üzere yaparız” şeklinde özetlemek mümkündür (Öztürk, 2015:-8-9). Pragmatizmin ise, faydacılığa kıyasla oldukça yeni bir akım olduğunu belirtmek gerekmektedir. Pragmatizmin çıkış noktası “pratik olmak” değil“ olgulara, nihaî duruma ve sonuçlara yönelen bir bakış açısı”na sahip olmasıdır. Pragmatizm yüzünü “sona, olgulara ve meyvelere” çeviren bir özellik taşımaktadır. Pragmatizm, “ideleri, kavramları ve felsefeleri” iç tutarlılıkları ya da rasyonelliklerine

⁶ “Milliyetçi söylem” dört şekilde işler: “1) dünyayı ‘biz’ ve ‘onlar’ şeklinde böler, 2) hegemonya kurucudur, 3) kendisini doğallaştırır, 4) kurumlar aracılığıyla işler” (Özkırımlı, 2010:29-31).

⁷ Detaylı bilgi için bakınız (Öztürk, 2015:8-14).

bakarak değil “kullanılabilir sonuçları bakımından” ele almaktadır. Bu anlamda faydacılıkta “fayda” iken pragmatizmde “eylem” belirleyici olmaktadır. Faydacılık bir eylemi herkese fayda ve mutluluk sağladığı oranda ahlâkî açıdan doğru görürken, pragmatizm “bir fikir, ifade, inanç ya da önermenin” pratikte amaçlarla uyumlu olup olmadığını, yaşamda bir farklılık yaratıp yaratmadığını ve arzu edilir sonuçları doğurup doğurmadığını sınamaktadır. Pragmatizmde fikirler, kavramlar ve inançlar sınanırken “eylem ve pratik etkilere” müracaat edilmektedir. Bir eylemin doğru olup olmadığına fayda ile karar vermek faydacılık iken, bir fikrin “pratik olanaklılığı” ölçüsünde ilgilerimize cevap verip vermediğini sınamak pragmatizm olarak ifade edilmektedir (Öztürk 2015:11-14).

Pragmatizme dair genel özellikler bunlar olsa da uygulamadaki yönü ile anlaşılan şeye bakıldığında bu kavramın “egemen sınıfın çıkarlarını ve onun iktidarını korumak için yararlı olan her şeyin doğru olduğu mantığından hareket eden” bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakış açısı ile pragmatizmin, emperyalizm çağında bütün burjuva iktidarların genel felsefi eğilimi olduğu dikkat çekmektedir (Bir kavram: Pragmatizm, 2017). Eylemin bilgi ve düşünceye kıyasla üstün ve öncelikli olduğunu savunan pragmatizm için önemli olan şey “insanların sorunlarını çözebilmelerine katkıda bulunabilmesidir” (Bozkurt, 2014:26). Dolayısıyla uygulamadaki durum değişse de bu çalışma açısından önemli olan haliyle “pragmatizm”: fikirlerin doğru olup olmadığını salt katı akılsal çıkarımlar veya dogmatizm şeklindeki değerlendirmelerle değil, pratikte ortaya konulabilirlikleri temelinde değerlendiren ve hedeflere uygun olup olmadığını, amaca ulaşmayı mümkün kılup kılamayacağını değerlendiren bir felsefi tutumdur (Öztürk, 2015:14).

Pragmatizm, Türk siyasi hayatında birçok siyasi parti tarafından önemsenen bir argümandır. Bu konuda “Demokrat Parti’nin pragmatist bir şekilde iktidara geldiğini (Özdemir, 2012:192), Demirel’in pragmatik bir siyasetçi olduğunu, Adalet Partisi ekonomi politikalarının pragmatist temele dayandığını (Fedayi, 2019:133, 137), Özal’ın her siyasi durumda pragmatist bir siyasi lider olduğunu (Yıldız, 2018:39, 43, 51)” açıkça söylemek mümkündür. Aynı yaklaşım AK Parti için de söz konusudur. AK Parti iktidara geldiği günden itibaren attığı siyasi adımlarda mevcut koşulları dikkate almış ve politikalarında çoğu zaman pragmatist bakış açısını kullanmıştır. Bu bağlamda AK Parti, politika üretme sürecinde, bazı önemli iç ve dış koşulların etkisi ile politika manevraları ortaya koymuştur. Özellikle 2015 sonrası süreçte Türkiye’nin “beka kaygısı temelinde yaşadıkları” bu pragmatizmin işletilmesine milliyetçiliğin de güçlü bir şekilde dâhil olmasını sağlamıştır. Çünkü milliyetçiliğin bazı yönleri bu konuda AK Parti’nin pragmatik manevralarına değer katmış ve halk nezdinde meşruluğunu mümkün kılmıştır.

Öte yandan AK Parti politika üretim sürecinde milliyetçiliği sadece pragmatik manevralarını meşrulaştırmak için değil aynı zamanda popülizm çerçevesinde de işlevsel olarak kullanmaktadır. Bu sebeple popülizm konusuna eğilmek ve popülizmin hangi yönleri ile ön plana çıktığını ve AK

Parti'nin bu konuda popülizmin hangi yönlerine ve anlamlarına dönük bir yaklaşım sergilediğini kısaca değerlendirmek gerekmektedir.

Bir siyasi ideoloji olarak da tabir edilen popülizmin tanımını yapmak büyük bir zorluğu içermektedir. Bu konuda sözlük tanımları mevcut bulunsa da sözlükte verilen anlamların doğruluğu tartışılabilir pozisyonadadır (Uğur, 2019; Sözen, 2017:10). Popülizmin kavramsal yönüne ilişkin tartışmaların, popülizmin “bir ideoloji, siyasi bir hareket ve söylem” olarak tanımlanması üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekse de (Şen ve Yenigün Altın, 2020:283) bu şekilde bir sınırlandırma yapmak mümkün değildir. Bu sebeple popülizm dendiğinde çeşitli tanımlarda çeşitli özelliklerin öne çıktığı görülmektedir.

Bu konuda popülizmin “politik eylem” yönüne bakılarak, “seçmenler ve politikacılar” arasındaki bir ilişkiyi ortaya koyduğu ve “seçkinlerle halk arasındaki mücadeleye yönelik bir söylemi” ifade ettiği belirtilmektedir (Hawkins, 2003: 1138). Bu konuda söylem yönünün önemine de dikkat çekmek gerekecektir. Bu açıdan popülizm, insanların içten duygularını yönlendiren duygusal ancak basit bir söylem olmasının yanında, toplumu “saf insanlar” ve “yozlaşmış seçkinler” şeklinde iki homojen gruba ayırmakta ve siyasetin “halkın genel iradesinin sesi” olması gerektiğini savunmaktadır (Mudde, 2004:542-543). Bu bağlamda popülizm “daima halka referans veren, eylemlerini halkla özdeş kuran, ona hitap eden, halkı içinde ayırım olmayan bütün bir grup olarak gören, elit karşıtı duygulara dayanan” bir bakış açısıdır (Sözen, 2017:16).

Diğer yandan popülizmin, sistem karşıtı bir yönü olması ile birlikte kurulu güç sahiplerine karşı meydan okuyan bir özelliği de bulunmaktadır (Şen ve Yenigün Altın, 2020:285). Dolayısıyla popülizm rakipleri düşman olarak gösteren bir pozisyona sahip bulunmaktadır (Mudde 2004:544). Bu anlamda popülist söylemin halk üzerinde etkili olabilmesi için bir “düşman” yaratılması söz konusudur. Bahsi geçen düşman kalıbına giren “elitist kesim” ise bazen “ülkenin kurucu veya son lideri” ya da “ülkenin mevcut ideolojisi veya ülke ekonomisinde etkisi yüksek olan zengin bir aile” ve bazen de “medyayı kontrol eden bir medya baronu” olabilmektedir (Uğur, 2019).

Popülist siyasiler siyaset aracılığı ile duygusal bir zemin hazırlayarak kendilerini her koşulda haklı çıkarmayı amaçlamaktadırlar. Popülist siyaset ile seçkin karşıtı bir duygu ortaya çıkarılarak bu duygunun yaşatıldığı halkın, “homojen bir grup” olarak kabul edilmesi söz konusudur (Jagers ve Walgrave, 2007: 4-5). Popülistler, “halkı” “tek sesli bir yapı” olarak görmelerinin yanı sıra halkın siyasetçilere iktidara geldiklerinde “tam anlamıyla ne yapmaları gerektiğini belirten bağlayıcı bir vekâletname” verdiklerini düşünerek hareket etmektedirler. Bu nedenle meclis, kongre gibi alanlarda uzayıp giden tartışmaları da gereksiz görmektedirler (Gündoğmuş, 2019). Böylece halkın çoğunluğu için konuştuklarını iddia etmektedirler (Şen ve Yenigün Altın, 2020:285-286). Bu süreçte güç kazanmak ve elinde bu gücü tutmaya devam etmek için “kurulu siyasetin dışında bir liderin” mevcut

nizama karşı bir çerçeve sunması ve plebisiter ilişkiler yolu ile kitle hareketini yönetmesi söz konusu olabilmektedir (Sözen, 2017:12). Böyle bir siyaset anlayışıyla halk “her zaman yaklaşmakta olan bir tehdidin var olduğuna” inandırılmaya çalışılmaktadır (Uğur, 2019). Böyle bir durumda ideal olan şey, homojen bir bütünlüğün varlığını sağlamaktır. Bu anlamda popülist anlayış, insanların ortak bir kader sebebi ile bir toplumsal gruba mensup olduklarını hissetmelerini ve kardeşlik duygusuna sahip oldukları bir kimliği kabul etmelerini arzulamaktadır (Şen ve Yenigün Altın, 2020:285).

Popülizmin “duygusal” bir temel oluşturması için, slogan temelli bir dili kullanması gerekmektedir (Şen ve Yenigün Altın, 2020:285). Özellikle “halkı etkilemesi anlamında” popülist dili kullandıkları görülmektedir (Gidron ve Bonikowski, 2014:10-11). Bu konuda Wodak (2015:20-22), sağcı popülist hareketlerin, söylemlerini halka dayandırmak kaidesiyle geleneksel sol-sağ bölünmesine son vererek “ekonomik kriz ve benzeri sosyal problemler” ile yeni sosyal bölünmeler inşa ettiğini belirtmektedir. Böylece politikacılar kendilerini “sıradan insanların kurtarıcısı olarak” sunmakta ve söylemlerini yaşadıkları dönemin sosyo-ekonomik durumuyla ilişkili olarak gerçekleştirmektedirler (Wodak, 2015:20-22). Dolayısıyla popülizmin, “siyasi dinamiğini” sürekli yeniden üretilen söyleme bağladığı anlaşılmaktadır (Şen ve Yenigün Altın, 2020:286). Popülist liderler medyanın karşısında ortaya koydukları söylemle halkla doğrudan konuşarak insanlar üzerinde bir kontrol sağlamak ve kendilerini makul bir yere koyarak önemlerini artırmaktadırlar. Bu konuşmaların içerisinde “sosyal değişim ve siyasal reform vaatleri” bulunmaktadır. Ayrıca liderler “ulusal mağduriyet” söylemi ortaya koymakla birlikte kendilerini “karizmatik lider” olarak sunmaktadırlar. Dolayısıyla popülizmde temel mantık, “seçmenlerin desteği”ni almaktır. Bu amaçla popülizm -diğer söylem türlerinden farklı olarak- “halka gönderme yapma” özelliğini kullanarak ortaya koyduğu söylemlerle eylemlerini haklı kılmaktadır (Şen ve Yenigün Altın, 2020:283,286). Heywood (2013:288) bu konuda popülist politikacıların insanın en derin umut ve korkularını ifade ettiklerini iddia ettiklerini ve bütün aracı kurumlara güvensizlik duyduklarını belirtmektedir.

Popülizmin bahsi geçen işlevselliği dünyada birçok lideri etkilemekte ve araç olarak önemli hale gelmesini temin etmektedir. Trump’tan Putin’e, Orban’dan Kaczynski’ye ve Duterte’ye kadar birçok devlet veya hükümet başkanının popülist olarak tanımlanmasının ardında bu işlevsellik yatmaktadır. Aynı şekilde Türk siyasi tarihi açısından da popülizmin önemi aşıkardır. 1960 sonrası dönemde büyük bir ilerleme kaydeden popülizm 2000’lerin başları itibariyle bir zirve yakalamıştır (Şen ve Yenigün Altın, 2020:283).

Bu çalışmada dışı vurulduğu üzere “popülizmin milliyetçiliği araçsallaştırarak pragmatist politikaları daha kabul edilebilir kıldığını” iddia etmek “AK Parti’nin popülizm ve pragmatizm sarkacındaki halini ve son yıllardaki yoğun milliyetçiliğini” anlamak açısından önemlidir. Bu hususu açıklaması açısından Siyaset Bilimci Margaret Canovan’ın yaptığı: “ ‘modern demokrasi’ siyasetin

‘kurtarıcı’ ve ‘pragmatik’ yüzleri arasındaki kesişme noktasıdır ve popülizm işte siyasetin bu iki yüzü arasındaki yarıktan çıkar” şeklindeki değerlendirme önemlidir. Bu bağlamda pragmatistler için demokrasi, baskıya başvurmadan ve iç savaşa düşmeden çatışmalarla baş etmenin bir yoludur. Popülistler ise ışıl ışıl bir demokrasi ideali vadederek halk üzerinde etki kurmaktadırlar (Gündoğmuş, 2019). Diğer yandan popülistler “demokrasiyi bir kenara bırakarak”, “sıradan insanları yücelten ‘milliyetçi ve anti-elit bir retorik’ kullanarak”, çoğu zaman marjinalize edilmiş toplumsal kesimleri kamusal olarak görünür hale getirmekte ve onları çatışmacı siyasal eylemlere yönelik mobilize etmektedir. Bu süreçte popülizmin, zayıf-merkezli bir ideoloji olması sebebiyle “milliyetçilik, sağcılık, sosyalizm, neo-liberalizm” gibi farklı ideolojilerle beraber görüldüğü dikkatten kaçmamalıdır (Sözen, 2017:13-14).

Öte yandan popülizmin radikal sağ ve radikal sol tarafından farklı metodlarla işletildiği ve sağın popülizmle “milliyetçilik, göç karşıtlığı” gibi söylemlerin yanı sıra Avrupa’da bulunan aşırı sağ kesimin “ırkçılık ve yabancı düşmanlığı” üzerinden bunu sürdürdüğünü ve popülist sağın güçlü liderlik vurgusuyla eşleştirildiğini de bildirmek gerekmektedir (Karabel, 2018). Bu anlamda milliyetçilik için önemli olan “halkın/milletin” menfaati stratejisinin, bu süreçte “seçkinler”e karşı “halk” stratejisi şeklinde hem sağ ve hem de sol kanat popülist siyasetçiler tarafından kullanıldığı görülmektedir (Salgado, 2018:58). Dolayısıyla popülizm, sağ/sol karşıtlığı içinde bir sınıflandırmayı veya bu karşıtlıkla bir özdeşleşmeyi reddetmektedir. Popülizmin çok sınıflı bir hareket olması bir yana popülizm genel olarak “karizmatik bir önderlik altında belli tür bir otoriteryanizm ile kaynaşmış politik hak eşitliği ve sıradan halk için evrensel katılım talebi” gibi çatışan öğeleri içeren bir özelliğe sahip bulunmaktadır. Bu kapsamda popülizm, “sosyalist talepleri (hiç olmazsa toplumsal adalet), ateşli bir küçük mülkiyet savunmasını, güçlü milliyetçi öğeleri ve sınıfın önemini yadsınmasını” da içermektedir. Halka ve ulusa düşman sayılan, ayrıcalıklı çıkar gruplarının tavırları karşısında, sıradan halkın haklarını onaylayan bir bakış açısını benimsemektedir (Gündoğmuş, 2019).

Öte yandan popülizmin, hem genetik olarak hem de tarihsel olarak faşizmle bağlantılı olduğu görülmektedir (Gündoğmuş, 2019). Burada faşizmin “aşırı milliyetçilik” olarak algılanması önemlidir. Milliyetçiliğin bukalemunvari özelliği (Smith, 2009:129) onu birçok ideoloji ile ilişkili hale getirdiği gibi işlevselliğini de artırmaktadır. Bu işlevselliğiyle popülizme ve popülizmi bir araç olarak kullanan pragmatizme yer hazırlayarak ilgili siyasi partinin politik manevralarını haklı hale getirebilmektedir. Bu sebeple faşizm için seçimlerin bir önemi bulunmasa da popülistler seçimleri önemsemektedirler. Ancak bu önemseme plebisiter bir anlayıştan ibaret olması ile lidere “evet” ya da “hayır” demek şeklinde gerçekleşmektedir. Çünkü popülizmde lider, halkın gerçekte ne istediğini halkın kendisinden daha iyi bilen kişi olarak görülmektedir. Hem faşist diktatörlüklerde hem de popülizmde lider, “halkın temsilcisi ve cisimleşmiş hali ya da halkın ülkenin ve ülke tarihinin kişilik

bulmuş hali” olarak kurgulanmıştır. Bu bağlamda popülizmde, “otoriter bir liderin yönlendirip kendisinde cisimleştireceği birleşik bir halk” icat edilmiştir. Söz konusu halk egemenliğinin teslisinin kaynağı ise faşizmdir. Bu durum demokratik olmayan etkiler doğursa da popülistler için diktatörlük, mevcut düşmana atfedilen bir metafordur. Bu bağlamda popülistlere karşı olan herkes zorba kabul edilmektedir. “Popülist lider, rejim ya da taraftarlar” beğenmedikleri her şeyi “medyanın yalanları ve lidere, halka ya da ülkeye karşı düzenlenmiş iç ya da dış komplo olarak” değerlendirmektedir. Popülizm, bu tektipleştirici halk yaklaşımı bağlamında “siyasi muhalifleri” halk karşıtı ve vatan haini olarak algılatığı gibi düşman olarak da ilan etmektedir. Popülistler iktidara geldikten sonra muhalefeti tanımamakta ve bu bağlamda kendilerinden olmayanlara “Hepsi yerin dibine!”, “Herkes dışarı!”, “Hepsini gönderin!”, “Ya sev ya terk et!” gibi sloganlar kullanarak (Gündoğmuş, 2019) hitap etmektedirler. Dolayısıyla popülizmin, “muhalif olan kesimi” “milleti temsil etmemekle ve hatta milletin değerlerini yok etmeyi hedeflemekle” suçlayan özelliği milliyetçilik için de geçerlidir. Milliyetçiliğin değerlere önem veren ve bu değerlerin milleti sürekli kıldığına dair bir bakış açısı bulunmaktadır (Kerestecioğlu, 2010:314). Bu bağlamda yükselen milliyetçi reflexlerin ve sağ siyasetin de etkisi ile “çoğulculuk karşıtlığı ve tek tip toplum kurgusu” olarak karşı karşıya kalınan bu dinamik, beraberinde ötekileştirici politikaları da getirmektedir. Bu bağlamda “kurgulanan ortak değerlerin ve iradenin dışında bırakılan ya da dışına çıkan kesimler” kriminalize edilmektedir. Bunun neticesinde popülist siyaset biçiminin diğer unsurları olarak “sivil toplumun bastırılması, korku siyaseti ve otoriteryan politikaların artması” gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Özger, 2020:7-8). Milliyetçilik de benzer şekilde, milli kimliği ortaya koyabilmek ve sınırını çizebilmek için “karşısına” hep bir “öteki”ni koyarak (Atılğan, 2014:203) ve popülizmi de araçsallaştırarak halkın desteğini sağlama kaygısı gütmektedir.

Popülizm, diktatörlüğü fiilen reddetse de “otoriter, seçimli ve anti- liberal” bir demokrasiye bağlılığını sürdürmektedir. Öte yandan “zayıf bir hukuk üstünlüğü ile birlikte güçler ayrılığının mevcudiyetini kabul etmekte, radikal bir milliyetçiliği benimsemekte, kendisini gerçek demokrasi savunucusu olarak göstermekle birlikte, “darbe, imparatorluk, AB, paralel ve derin devlet yapısı” gibi zorbalık biçimlerine karşı olduğunu dillendirmektedir. Bağımsız gazeteciliğe karşı bir nefret taşımakla birlikte, çoğulculuk ve siyasi hoşgörüden uzak olmayı tercih etmektedir (Gündoğmuş, 2019). Ayrıca yürütme organının daha fazla güçlendirilmesine karşın yasama ve yargının ötelenmesi, aşırı milliyetçiliğin önemli hale gelmesi ile birlikte “milli düşünce”yi yansıtmayan diğer ifade biçimlerinin görmezden gelinmesi de popülizmin önemli özellikleridir (Özger, 2020:8). Bu anlamda “benzerlikleri açısından” milliyetçiliğin özellikle muhafazakâr versiyonunun zaman zaman milletin menfaati için demokrasinin ötelenmesine sıcak bakması ve bunu “milletin menfaati için” yaptığını açıklaması önemlidir. Bu durum pragmatist politikalar ortaya konmasında halkın gözünde bir kabul edilebilirlik yakalanmasını da temin etmektedir. Böylece otoriter bir davranış yine milletin menfaati

için olumlu karşılanabilmektedir (Erdoğan, 1999:95-96). AK Parti'nin başkanlık sistemi ile merkezileşen tutumunda ve birçok konuşmasında bunu görmek mümkündür (Öztürk, 2019; Topal, 2016; Atalay ve Adıyaman, 2019). Öte yandan AK Parti'nin popülizmi icra ederken medya gücünü de ardına alması (Şen ve Yenigün Altın, 2020; Erdoğan ve Erçetin, 2019:61) bu bakış açısını desteklemektedir. “Medya ve iletişim”in popülist söylemlerin inşası sürecindeki rolü çok büyüktür. Medya bu süreçte söylemleri yönlendirmekte ve etkiyi artırmaktadır (Şen ve Yenigün Altın, 2020:285). Hatta karşı medyanın bu gayretleri çürütmeye çalışması halinde yalancı ve ülkeye karşı komplocu olarak nitelendirilmesi söz konusu olmaktadır (Gündoğmuş, 2019). Bu durumda milliyetçiliğin iç ve dış düşman/tehdit dayanakları kullanılmaktadır (İlgün, 2018).

Özet olarak, popülizmin “halkın menfaatini düşünme şeklinde” bir söylem ortaya koyduğu ve bu yönü ile milliyetçiliğe benzediği görülmektedir. Popülizme yansıtılan milliyetçilik ile “halka çok garip gelen eylemlerin” millet menfaati için yapılıyor olduğu algısı yaratılması siyasal iktidarların pragmatist çerçevede gelişen eylemlerini sürdürebilmesi için elzemdir. Böylece hem ortaya konulan birbirine tezat politikaların benimsetilmesi hem de iktidarın meşruluğunun temin edilmesi gerçekleşmektedir. Milliyetçilik bu süreçte pragmatizm ve popülizmin icrasında tesirlidir. Bu sebeple bir sonraki başlıkta AK Parti'nin ideolojisinin çözümlenmesi önemlidir.

3.AK Parti'nin İdeolojik Duruşu ve Milliyetçiliği

AK Parti benimsediği ideolojiyi “muhafazakâr demokrat” olarak tanımlamıştır. “Muhafazakâr demokratlık”, “temel hak ve özgürlükler, adalet, sosyal dayanışma ve hoşgörü gibi” insan vicdanının yüzyıllardır benimsediği değerleri kabul etmiş bir anlayıştır. Bu anlayış “gelenek” kavramı üzerinde ısrarcı olarak dursa da gelenek kavramına “sadece kuru görenek, adet ve alışkanlıklar” olarak bakmamakta ve bu kavrama bilgelik atfederek, tüm semavi dinlerin kabul ettiği “hikmet” kavramına (Akdoğan, 2004:133-134) benzerliğine dönük bir anlayış ortaya koymaktadır. Öte yandan bu ideolojinin, “sadece korumaya değer olan şeyleri muhafaza eden” bir yönü olduğu anlaşılmaktadır (Tekin, 2004:127).

Bu ideoloji doğal bir süreç şeklinde akan tedrici ve aşamalı bir değişim benimsediği gibi siyaset alanının uzlaşılı kültürüne dayalı olarak işlemlerini istemektedir. Bu anlayış, halkın egemenliğine dayanan siyasi meşruluğu önemsendiği gibi kanunlara ve evrensel kurallara dayalı olan hukuki meşruluğu da önemsemektedir. Bu bakış açısı ile bu ideolojinin sınırları belli ve görev alanı tanımlanmış bir siyasi iktidarı benimsediği ve yasalarla bunu sınırlandırmak ve çerçevesini çizmek istediği anlaşılmaktadır. Diğer yandan devletin küçük ama dinamik olduğu, vatandaş tercihlerinin ve denetiminin önemsendiği, demokrasi aracı ile tüm taleplerin aktarılabilirdiği, doğru olanla yanlış olanın test edilerek düzeltilebildiği bir ana zemin isteyen muhafazakâr demokrasi, radikalizmle toplum mühendisliğini reddetmekle beraber idealizmle realizm arasında anlamlı bir dengenin

kurulabildiği bir sistemin mevcudiyetini arzu etmektedir (Akdoğan, 2004:15-17; Akdoğan, 2003:9-13). Bu anlamda AK Parti'nin siyasi vizyonunun ülkenin değerleri ve kültürü temelinde, “gelenek ile modernliği, yerel ile küreseli, eski ile yeniyi, kadim ile günceli, soyut ile somutu bağdaştırmış bir topluma ulaşmak” olduğu ifade edilmektedir (4.Olağan Büyük Kongre 2023 Siyasi Vizyonu, 2015:47).

Muhafazakâr demokratlık ideolojisinin özellikleri bu şekilde gün yüzüne çıkmış olsa da bahsi geçen ideolojinin birçok yönü ile diğer ideolojik alanlara manevra yarattığı ve koridor açtığı görülmektedir. Bu konuda Çaylak, Dinç ve Güngör (2017:8), bu yeni “muhafazakâr” ve “demokrat” söyleminin liberal kaideler üzerine yaslandığını belirtmektedir. AK Parti'nin özellikle AB ve ekonomi ile ilgili politikalarının liberal politikalar olması yanı sıra parti yöneticilerinin yaşam tarzı muhafazakâr şekilde olsa da program ve söylemin liberal bir görüntü sergilediği açıktır. Esasında AK Parti'nin mevcut liberallik dozunun fazla olması bahsi geçen muhafazakârlığın büyük oranda yeni muhafazakârlık ile örtüştüğünü ortaya koymaktadır (Akyol, 2004:279; Okutan, 2006:319).

Aslında bahsi geçen duruşun merkez sağ görüşü benimseyen siyasi partilerin genel duruşu olan “hepsini yakala partisi” şeklinde gerçekleştiği kabul edilebilir. Çünkü AK Parti'nin iktidarda sürekliliği sağlamak için her kesimden oy alması gerektiği ve muhafazakârlığın da geniş bir kesime hitap ettiği açıktır. Bu durumda “muhafazakârlık” AK Parti için birleştirilmesi istenen kesimin birleşmesini mümkün kılacak bir özelliği barındırmaktadır (Doğanay, 2007:68-70). AK Parti lideri Erdoğan'ın değerlendirmeleri de bu yöndedir. Erdoğan (2004:8) AK Parti'nin “muhafazakârlık temelinde inşa edilmiş bir kitle partisi olduğunu, kitlelere dönük merkez siyaseti üretmeye yöneldiğini ve böylece toplumsal merkezden güç alarak siyasi merkezi yeniden inşa etmek suretiyle merkez sağın tek gücü hâline gelmeyi başardığını” ifade etmektedir. Bu amaçla AK Parti'nin çeşitli siyasi tabanlardan gelen kimseleri kendi içinde toplayan, belli değerler ve belli siyaset tarzı çerçevesinde buluşmasını sağlayan bir konumda olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda muhafazakâr demokratlığın Türkiye şartlarında kuşatıcı bir siyaset tarzı üreterek çatışmaları sonlandırmak ve siyaseti normalleştirmek gibi bir amacı olduğu anlaşılmaktadır. Böylece “din-siyaset, gelenek-modernlik, din-devlet, devlet-toplum-birey gibi kavramların doğurmuş olduğu gerilimlerin” sonlandırılması arzu edilmiştir. Bu anlamda “geleneği dışlamayan bir modernlik, yereli kabul eden bir evrensellik, köktenci olmayan bir değişim” bakışı ile zıtlıkları bir anlaşma zemininde birleştirmek hedeflenmiştir (Akdoğan, 2004:18-19).

Muhafazakâr demokratlık Türkiye'de İslamcı tabanın desteğini kazanma konusunda önemli bir formül niteliği taşımaktadır (Doğanay, 2007:68-70). Bu durumun AK Parti'yi vesayet karşısında endişe verici bir konum almaktan koruyacağı düşünülmüştür (Yıldız, 2020:4). Bu konuda akademik anlamı bir yana bırakıldığında “İslamcılık ile muhafazakârlığın” Türkiye şartlarında eş anlamlı

kullanılan kavramlar olduğunu görülmektedir (Akıncı, 2012:99). Bu bakış açısı ile muhafazakâr demokratlık, AK Parti’yi “Milli Görüş’ün göze batan resminden kurtarmayı” başarmıştır. Böylece AK Parti için, sadece sivil/askeri bürokrasi karşısında değil aynı zamanda bazı toplumsal kesimler karşısında da meşruiyet krizinin aşılmasını sağlamıştır (Erler, 2007:131-132; Tepe, 2010:163). Ayrıca buradaki muhafazakârlığın “liberal demokrasi” ile uzlaşmayı getirmesi AK Parti’nin Batı’nın teknoloji ve bilimi ile bütünlük kazanan çağdaş dünya ile bütünleşebileceği bir hedefe yönelmesini kolay hale getirmiştir. Bu yaklaşım aynı zamanda İslam ülkeleri ile iş birliğinin önünü açtığı gibi “medeniyetler birleşmesi”nin de yolunu açabilir özellikte değerlendirilmiştir (Doğanay, 2007:68-70). Buradaki muhafazakârlığın hem sağ partiler de hem de sol partilerde konuşlanan bir yapısı olması da AK Parti için cazip gelmiş ve bu görüşü “siyasetin ana gövdesi ve lokomotif hâline getirmeyi” önemli hâle getirmiştir. Çünkü “kimlik siyaseti” güden partilerin siyasette tıkanmaya sebep olması yıllarca tecrübe edilmiştir. Bu bağlamda AK Parti kendi hareketinin temelini “tek bir mezhep, etnik yapı ya da din”i koymaktan uzak durarak kitle partisi olma tercihini benimsemiştir (Akdoğan, 2004:18-19).

Muhafazakâr demokratiğin bakışı ve beklentileri bu şekilde özetlenmekle birlikte bu yaklaşımın pragmatizm ve popülizme zemin hazırlayan bir yönü olduğu gözlenebilmektedir. Özellikle partinin katı kurallara tutunan bir ideoloji benimsememiş olması her türlü politik olayda bir cevap üretebilmesini mümkün kılmaktadır. Öte yandan bu esneklik, pragmatist davranışları da kolaylaştırmaktadır. Çağlıyan (2006:77) bu konuda, bu kavramın uygulamaya döküldüğü esnada temel ayağının ne olacağı konusunda belirsizlik olduğunu ve bu bağlamda atılan her türlü adımın partiye kayda değer pragmatik kazanımlar getirdiğini belirtmektedir. Doğanay (2007:65) ise, bu ideolojinin bünyesinde “müzakere, katılım, hoşgörü, çok-kültürlülük, uzlaşma” kavramlarını barındırmasının “pragmatik bir politika kavrayışı”, şeklinde kullanılmasını sağladığını belirtmektedir. Bu duruma dair Erdoğan (2004:8)’ın muhafazakâr demokratiği, renkli ve çok boyutlu olması yönü ile önemsemesi ve böylece “siyah-beyaz” yönlü bir katılımı olmadığını belirtmesi önemlidir.

Dolayısıyla AK Parti’nin “muhafazakâr demokratlık” şeklinde ortaya koyduğu ideolojinin pragmatik bir amacı olduğu, Türkiye’nin içerisinde bulunduğu koşullarda AK Parti’nin değişken politikalar ortaya koymasına fırsat sunduğu ve politika üretim sürecinde karşılaşılabilecek olası birçok soruna karşı bir koruma ve çözüm üretme yönü olduğu açıktır. Bununla birlikte “geçmişle gelecek, gelenekselle modernlik” gibi birbirine zıt görünen hususların hepsini önemseyerek seçmeni bütünleştirmesi, “onun” “pragmatist yönü olan bir parti” olduğunu göstermeye yetmektedir. Diğer yandan bahsi geçen bakış açısının aksettirilmesinde AK Partililerin popülist yaklaşım sergilemeleri söz konusudur. “Milliyetçilikte olduğu gibi” popülizmde de “düşman yaratma” yönlü bir tutum

sergilenebilmektedir. Bu bağlamda ortaya konulan söylemlerle, bir yandan “halkın bütün olduğu ve hükümetin sözünün halkın sözü olduğu” yönünde bir algı ortaya konurken diğer yandan ülkede muhafazakâr bir dönüşümün gerçekleştirilmesi için vesayetçi/elitist kesim “öteki” olarak konumlandırılarak halkın desteğine başvurulabilmektedir (Yıkılmaz, 2016; Ataay, 2008; Durgun, 2020).

Bunlara ilaveten, özellikle 2015 sonrası süreçte AK Parti'nin milliyetçi bir parti olduğunu belirten görüşlerin arttığı dikkat çekmektedir. Çok güçlü bir araçsal yönü bulunan bu ideoloji Türk sağı tarafından daima önemslenmiştir. İslamcılık ve muhafazakârlık söylemlerinin ardından ortaya konulan tavrın çoğu zaman milliyetçilik olarak dışa yansıdığı görülmektedir. Çünkü milliyetçilik Smith (2009:129)'in ifade ettiği gibi bukalemunvari ve rengini bağlamından alan bir ideolojidir. Bu konuda Belge (2003:1)'nin “Türkiye’de bütün siyasî ideolojilerin ‘milliyetçilik’ten türemiş olduğunu söylemek, ‘bilineni bildirme’ kabilinden bir şeydir. ‘Bilinen’, ama kimi zaman çok da ‘bilinmek istenmeyen’...” şeklindeki söylemi, Türkiye’de üretilen siyasette milliyetçiliğin yerini ve önemini göstermeye yetmektedir.

Milliyetçiliğin bu şekildeki çok yönlülüğü siyasiler için popülizmin de işlevselliğini güçlendirmektedir. Uluçakar (2018:364) bu konuda, muhafazakâr demokrasi anlayışının “popülist sağ ve milliyetçi/muhafazakâr popülist söylemlerle” birçok noktada temasının olup örtüştüğünü belirtmektedir⁸. Siyasi tarihe dönüp bakıldığında cumhuriyetin ilk yıllarının, Kemalist milliyetçilik karşısında “milliyetçilik, muhafazakârlık ve İslamcılık” arasındaki geçişlerin örnekleri ile dolu olduğu görülmektedir (Akdoğan, 2003:25-26). Akıncı (2012:113) Türk muhafazakârlığı⁹ ile milliyetçiliğin birbirine dokunan ve ayrışan yönleri olduğunu bildirerek bu görüşü desteklemektedir. Bu hususta milliyetçilik ve dinin kültürel olarak Türk toplumunda iç içe geçmiş olduğunu belirten Tekin (2004:101), Türkiye’de Türk olmanın aynı zamanda Müslüman olmak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Şen (2015:157) bu konuda Türkiye’nin geleneksel milliyetçiliğinin İslamî öğeler ile iç içe geçmiş olduğunu, buradaki mevcut İslamî öğelerin Türklüğü güçlendirdiğini ve milli kimliği pekiştirdiğini belirtmektedir.

AK Parti, ilk dönemlerinde yazılı metinlerinde, daha çok “demokrasi, liberal çok-kültürcülük, muhafazakârlık ve üniter devlete bağlılık yaratma” zemininde, vatandaş temelli bir milliyetçilik ortaya koymuştur. Bu anlamda “etnik ve mezhepsel ayrıma karşı olunduğu ve yurttaşlık bilincinin artırılmak istendiği” hususu metinlerdeki yazımdan anlaşılmaktadır (Kalkınma ve Demokratikleşme Programı, 2002). AK Parti bu bakış açısını 2015 sonrası süreçte de sürdürmüştür (4.Olağan Büyük Kongre 2023 Siyasi Vizyonu, 2015:10; 64. Hükümet Programı, 2015). 2002 Seçim Beyannamesi ile

⁸ Örtüşme noktalarına dair örnekler için bakınız (Uluçakar, 2018:363-364).

⁹ Türk muhafazakârlığı konusunda detaylı bilgi için bakınız (Akıncı, 2012).

2002 Kalkınma ve Demokratikleşme Programı'nda olmasa da 2007 Seçim Beyannamesi'nde "tek millet, tek bayrak, tek vatan, tek devlet" anlayışının "AK Parti siyasetinin özü" olarak bildirildiği görülmektedir. 2011 Seçim Beyannamesi'nde bu ifadenin kullanılmadığını fakat "Milli Birlik ve Kardeşlik Projesi"nin bir siyasi politika olarak öne çıkarılması bağlamında "demokrasiye atıfla, herkesin haklarına kavuşturulacağına dair bir arz ortaya konularak", bu dayanakla "Biz hep birlikte Türkiye'yiz" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. 2015 yılındaki Haziran ve Kasım Seçim Beyannameleri ile birlikte 2018 Seçim Beyannamesi'nde yeniden "tek millet, tek bayrak, tek vatan, tek devlet" ifadesinin kullanıldığı ve 2017 yılında AK Parti Tüzüğü'nde yapılan bir değişiklik ile birlikte bu ifadenin tüzüğe dâhil edildiği görülmektedir ("Tek Millet, Tek Bayrak, Tek Vatan, Tek Devlet" AKP Tüzüğünde, 2017).

AK Parti'nin özellikle 2015 sonrası dönemde "yerlilik ve millilik" tartışmalarında sadece yerli silah sanayine değil her alana yayılan bir yerlilik söylemine yöneldiği görülmektedir. Yerlilik tartışmaları Türkiye'de 1980'lerde izleri olan ve milliyetçiliği dışa vuran önemli bir konu olmuştur. AK Parti'nin 2002 Seçim Beyannamesi'nde pek yer bulmayan bu hususun 2007 Seçim Beyannamesi itibariyle bir artış gösterdiğini, 2015 Seçim Beyannameleri'nde ise çok daha belirgin olduğunu ve 2018 Seçim Beyannamesi'nde katlandığını görebiliriz. Aynı artışın tarihi süreçte 59, 62 ve 64. Hükümet Programları'nda da olduğu söylenebilir. Özellikle 2018 Seçim Beyannamesi bitiş cümlesinde "yerli ve milliliğin ekonomiyi aşarak milli değerleri esas alan bir ibare olduğu" belirtilmiştir. Bu haliyle ilk olarak 1980'lerde ortaya konulan "yerlilik" kavramını milliyetçilikle ilişkilendiren görüşlere yaklaşıldığı anlaşılmaktadır. Yeni Osmanlılık düşüncesi ile kısmen birlikte düşünmemizi zorunlu kılan bu yaklaşımın arkasında bir imparatorluk bakiyesi olarak "Türk-İslam Medeniyeti'nin ihyası" düşüncesinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu ifadenin söylemlere artan dozajda yansıdığı dikkatlerden kaçmamalıdır (Yesevi, 2012:82-83; Copeaux, 2008:47; 2015 -7 Haziran ve 1 Kasım- AK Parti Seçim Beyannamesi; 2018 AK Parti Cumhurbaşkanlığı Seçimleri ve Genel Seçimler Seçim Beyannamesi; 2007 Seçim Beyannamesi; 59. Hükümet Programı, 2003; 62. Hükümet Programı, 2014; 64. Hükümet Programı, 2015). Dolayısıyla bu davranışla esasında muhafazakâr milliyetçi bir duruş ortaya konulmuş olmaktadır.

Yazılı metinlerde durum bu şekilde özetlendikten sonra AK Parti milliyetçiliğinin izlerinin literatürde de sürülmesi gerekmektedir. Uzunçayır (2013:210) AK Parti'nin söyleminde "milliyetçilik, İslamcılık ve muhafazakârlığın" birbirini etkileyen ve uyumlu sürdürülebilir unsurlar olduğunu belirtmektedir. Özellikle İslami kimliğin milliyetçiliğin hangi kavramlarla dışa yansıtılacağında belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Yazar buradaki milliyetçiliğin Türk-İslam değerlerini muhafaza etme amacı taşıdığını bildirmektedir. "Milli kimliğin İslam ve milliyetçiliğin üzerine inşa edilmesi sürecinde Osmanlı geçmişinin örnek alındığı, Kemalist modernleşme sürecinin

ise hem baskıcı hem de dışlayıcı olarak kabul edildiği, Türklerin egemen olduğu çok-kültürlü Osmanlı döneminin bir nevi asr-ı saadet devri olarak fetişleştirildiği” ayrıca yazar tarafından ifade edilmektedir (Uzunçayır, 2013:210-211). Şen (2015:166, 177) ise AK Parti söylem ve yazılı metinlerinin incelenmesiyle AK Parti milliyetçi bakışının içerisinde “millet, milli çıkar ve devlet” gibi çekirdek unsurların bulunduğunu ancak bu unsurlara Kemalist milliyetçilikten farklı baktığını bildirmektedir. Dolayısıyla yazar AK Parti’nin, “etnik özellikli MHP milliyetçiliği ile laik Kemalist milliyetçiliğin milliyetçi eğilimini” dışladığını belirtmektedir. Şen (2015:159), ayrıca bu İslamî öğelerin Türklüğü güçlendirdiğini ve milli kimliği pekiştirdiğini, böylece “dindar milliyetçilik” kimliğini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Yazar bu konuda AK Parti’nin Türk sağının besleyicileri olarak ifade edilebilecek olan “İslamî muhafazakârlık ile milliyetçiliğin temel öğelerini” bünyesinde taşıdığına dikkat çekmektedir (Şen, 2015:167). Osmanoğlu (2017:76) bu konuda AK Parti’nin milli kimlik inşasında Osmanlı geçmişine gönderme yaptığını bildirmekte, ayrıca AK Parti’nin etnik milliyetçiliğe karşı olduğunu ve “muhafazakâr-milliyetçilik kategorisine” uygun düşen “İslamî temelli bir kültürel milliyetçiliği” benimsediğini ifade etmektedir. Saraçoğlu (2013:55) da AK Parti milliyetçiliği ile ilgili değerlendirmelerinde partinin “İslamî-muhafazakâr milliyetçilik” anlayışını benimsediği çıkarımını yapmıştır. Ancak diğer yandan partinin, “Türklüğü” İslamî düşünceden arındırmamakla birlikte İslamî öğeleri sekülestirerek merkeze taşınması söz konusudur ki bu tutum AK Parti’nin milliyetçiliğini “İslamcı ideoloji ile Milli Görüş Hareketi milliyetçilik anlayışından” ayırmaktadır (Osmanoğlu, 2017:65).

Buraya kadarki literatür değerlendirmeleri ışığında özetle, AK Parti milliyetçiliğinde etnik bir bakışın benimsenmediğini, ancak seküleştirilmiş İslami bir bakışın ve Osmanlı’nın bu bakışta önemli bir yer işgal ettiğini ifade etmek mümkündür. Bu durumun muhafazakâr milliyetçilik çerçevesinde okunması anlaşılır olmakla birlikte dış politikadaki tutumun Yeni Osmanlıcılığın sinyallerini taşıdığı da yine literatürden anlaşılmaktadır. Bu konuda Uzunçayır (2013:211), AK Parti’nin dış politikadaki tavırları sebebiyle “Neo/Yeni Osmanlıcı” siyasi gündeme sahip olduğunu bildirmektedir. Saraçoğlu (2013:63-64) da benzer şekilde AK Parti’nin dış politikada ortaya koyduğu yeni politika üretme tarzları ile (bölgesel lider, model ülke, ritmik diplomasi, yumuşak güç gibi), “İslamî muhafazakâr milliyetçiliği” yükselttiğini bildirmektedir (Uzunçayır, 2013:211).

Ancak literatürde muhafazakâr milliyetçiliği işaret edilen AK Parti’nin dış politikada Yeni Osmanlıcılığı ön plana çıkaran bir muhafazakâr milliyetçiliği sürdürmesi onun liberal yönünü ört bas etmeye yetmeyecektir. Bu anlamda AK Parti’nin en başından beri liberal ekonomiyi sürdürdüğü (2002 Seçim Beyanemesi; Tartılacı, 2016:177; Alçı, 2013) bilirse de ekonomi konusunda yazılı metinlerde (2015 Seçim Beyanmeleri) ve söylemlerindeki durumu değerlendirildiğinde (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019) Bora (1995:110)’nın bahsettiği anlamda, liberal milliyetçilik

anlayışının “milli kimliğin dünyanın ‘ileri/zengin’ ülkelerinin düzeyine erişme şevki ve yeteneği” şeklindeki değerlendirmesine uygun şekilde benimsediği ifade edilebilir. Bu anlamda ekonominin dinamizme ulaşması hedefi, millî gururu en çok okşayan etkenlerden olması yönüyle önemli görülmektedir. Ayrıca “Türk insanı”nın girişim enerjisinin dışa çıkarılması isteği ve yerli piyasanın global piyasaya eklenerek dünya piyasalarıyla aynışması arzusu da milli gururu elde etmeyi mümkün kılacak unsurlardır. 21. yüzyılda “muasır medeniyet seviyesi”ne erişmek ancak tüketim kültürüne erişmekle yakalanabileceğinden (Bora, 1995:111-114; Coşar, 2008:729) AK Parti’nin “devleti küçültme, özel sektörü ve bireyi güçlendirme, ekonomiyi rekabet eder hâle getirme arzusunun ülke çıkarını yükselten bir anlayışla liberal milliyetçiliği açığa çıkardığı ifade edilebilir. Bu bağlamda literatürde de AK Parti’nin muhafazakârlığa yönelen milliyetçi anlayışının esas itibarıyla özellikle ekonomi anlamında liberal milliyetçilikle harmanlandığı dile getirilmektedir. Bu dayanakla Şen (2015:159) ve Öztan (2013:1) AK Parti’deki bu muhafazakâr dönüşümü, “Millî Görüş geleneğinden uzaklaşarak Özal’ın muhafazakâr ve liberal harmanlı milliyetçiliğine yakınlaşma” şeklinde okumaktadırlar.

Buraya kadar olan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere AK Parti’yi doğrudan ve tüm hali ile muhafazakâr demokrat bir parti olarak ifade etmek mümkün olmadığı gibi onun milliyetçi bir parti olduğuna itiraz etmek de mümkün değildir. Ancak AK Parti’yi tek bir milliyetçilik tipi ile izah etmek mümkün olmadığı gibi özellikle ilerleyen yıllarda bu tanımlamaların değiştiği de görülebilmektedir. Bu konuda kapsamlı bir milliyetçilik isimlendirmesi yapılması bağlamında Uzunçayır (2013:213) AK Parti’yi muhafazakâr-liberal Türk milliyetçiliğinin bayraktarı olarak isimlendirirken, Bölükbaşı (2016:183-184) AK Parti’nin, bünyesinde neo-liberal değerler barındıran “İslamî dozu Türklük dozundan daha fazla olan muhafazakâr milliyetçilik anlayışına” sahip olduğunu ancak ilerleyen yıllarda Türk tarihine dair çeşitli sembollerini gün yüzüne çıkaran etnik bir milliyetçiliğe kaydığını belirtmektedir. Özkırımlı (2013:1) ise 2011 sonrası dönemde AK Parti milliyetçiliğinin devletin resmi milliyetçiliği hâline geldiğini ve AK Parti’nin neo-liberal muhafazakâr milliyetçi yönünün son zamanlarda giderek “ulusalcılaşıyor” olduğunu ifade etmektedir. Güngörmez (2013:112) de benzer bir değerlendirme ile AK Parti’nin ustalık dönemi baz alındığında liberal muhafazakârlık duruşundan “milliyetçi ve devletçi muhafazakâr” çizgiye kaydığını belirtmektedir. AK Parti milliyetçiliğinin bu şekilde bir çeşitlilik ile değerlendiriliyor olması esasında onun popülizm ve pragmatizm sarkacındaki yönelişine de ışık tutmaktadır. Bu hususun daha görünür kılınması için bir sonraki başlıkta AK Parti dönemindeki politika örneklerine yönelen bir değerlendirme ve yorumlama yapılması amaçlanmaktadır.

4. Pragmatizm ve Popülizm Sarkacında AK Parti ve Milliyetçilik:

AK Parti'nin Politika Örnekleri Üzerinden Bir Değerlendirme

AK Parti, iktidara geldiği günden beri ortaya koyduğu birçok politikada popülizm ve pragmatizm çerçevesinde bir davranış sergilemiştir. Milliyetçilik ise bu süreçte işlevselliği ile katkı sağlayıcı olmuştur. Bu hususta politikalar üzerinde inceleme yapılırken pragmatizm ve popülizm çerçevesinde “milliyetçiliğin daha dikkat çeken örneklerini görebildiğimiz” politikalara odaklanılması tercih edilmiştir. Bu anlamda AK Parti kendisini öncelikle ekonomi ile ön plana çıkaran ve bu yönü ile övünç kazanmak isteyen bir parti pozisyonundadır. Bu sebeple öncelikle ekonomi konusundaki durum incelenecektir. Ardından AK Parti iktidarının ilk yıllarının politika şekillendiricisi olan AB konusuna ve AB'ye uyum sürecinde önemseydiği demokrasi konusunda değinmek gerekecektir. Ayrıca 2015 sonrası süreçte yaşananlar bağlamında yerli ve milliliğin de önemli bir mesele olduğu ve incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öte yandan AK Parti'nin dış politika konusundaki dönüşümünün de kısaca pragmatizm ve popülizm çerçevesinde okunması gerekmektedir. AK Parti döneminde ortaya konulan “söylemlerin ve bazı simgelerin/sembollerin” de ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bahsi geçen konular üzerinden AK Parti'nin pragmatizm ve popülizm sarkacındaki halini göstermek ve meseleyi milliyetçilikle ilişkisi bağlamında değerlendirmek hedeflenmektedir.

AK Parti, iktidarını sağlamlaştırmak ve sürdürülebilir kılmak için ekonomiyi öncelikli hedeflerinden biri olarak belirlemiştir. Çünkü tarihi tecrübe bir ülkede iktidarın sürekliliğini sağlayan ve ülke dışında söz sahibi olmayı mümkün kılan şeyin “iyi yönetilen bir ekonomi” olduğunu göstermiştir (Eğilmez, 2015; Karagöl, 2015). 2002 yılı sonrası zaman dilimi, Türkiye'nin krizden çıkmak için IMF çerçevesinde bir takım ilkeleri uygulamaya çalıştığı bir evre olmuştur. AK Parti de iktidara geldiğinde bu konuda “pragmatist bir bakışla” IMF temelli mevcut durumu sürdürmüştür. Bu süreçte istihdamı artırmak ve yatırım çekmek için gayret gösterdiği gibi piyasa ekonomisi sistemini sürdürüp sermayeyi özgürleştirmeye devam etmiştir. Bu çerçevede bürokrasiyi azaltmaya ve yatırımı rahatlatıcı teşvikler sunmaya yönelmiştir. Banka faizlerini indirmek, borçlanmayı kolay hale getirmek ve özelleştirmelerle özel sermayeyi ekonomide güçlü yapmak için gayretlerini sürdürmüştür. Bu tutumla birlikte ekonomideki iyileşme çerçevesinde bir övünç ortaya çıkmış ve AK Parti ekonomideki iyi gidişata bağlı olarak sandıkta beklentilerini almayı başarmıştır (Kaplan ve Altaş, 2021; Cumhurbaşkanı Erdoğan: Düşük faizle, üretimi ve ihracatı destekleyeceğiz, 2021). Ancak zaman içerisinde AB ve sermaye çevresinde çıkan sıkıntılara bağlı olarak ihracatın ithalatı karşılayamaması ve ülkenin teknoloji ihtiyacını içerden sağlayamaması gibi gerekçelerle dış borçların artması ve piyasada enflasyonun yükselmesi sonucunda alım gücünün azalması gibi bir takım sorunlar çıkması (Çakır, 2021; Dış borç göstergeleri, 2021; Büyüyen dış borçlar alarm veriyor, 2020)

karşısında, bu kez AK Partililerin söyleminde ekonomideki kötü gidişatı “dış güçlere” bağlayan bir tutum ortaya konularak, milliyetçilik pompalayan bir takım söylemlerle (Öztürk, 2018; Eğilmez, 2018; Ekonomik sıkıntılardan kim sorumlu, 2022) popülizm yapıldığı anlaşılmaktadır/tartışılmaktadır. Dış güçlerin içeriden işbirlikçileri ile ülkede bir kaos ortamı yaratmaya çalıştıkları (Akın, 2018; Demirkaya, 2020; Altun, 2017), bu durumun bir beka kaygısı yarattığı ve ekonomik kötü gidişatın AK Parti’nin ekonomi politikasından değil düşmanların tuzaklarından kaynaklandığı belirtilerek “meşruluğun sürmesi için” “milliyetçiliğin düşman yaratma özelliğinden” faydalanılmak istendiği görülmektedir. Bu konuda milliyetçilik gibi popülist söylemin de düşman ve öteki yaratan bir yönü olduğu dikkatlerden kaçmamalıdır.

Ekonomi ile ilgili meselelerin AB ile olan ilişkilerle birlikte okunması Türkiye gerçeği/örneği üzerinden elzemdir. Bu konuda ekonominin gelişmesini AB’ye bağlı kalmaya atfeden AK Parti’nin süreç içerisinde AB’den uzaklaşmayı yine pragmatist bir çerçevede yaptığı ve milliyetçiliği kullanarak bu konuda bir dönüş gerçekleştirdiği söylenebilir. Bu konuda iktidarının ilk yıllarında “AB’siz olmayacağına dair bir söylem/yaklaşım geliştirip ekonominin gelişmesini ve gelişmiş bir ülke olmayı AB’ye girmeye bağlayan” (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2002:13; Çalış ve Metkin, 2017:13-30; Tekin, 2004:203-206) AK Parti’nin sonrasında “dış politikadaki çeşitlenme” çerçevesinde pragmatist bir zeminde yönünü çeşitli alternatiflere çevirerek çıkar temin etmeye giriştiğini ve bu süreçte “AB’ye girmeye ihtiyaç olmadığını, önemli olanın AB kriterlerini Türkiye’de benimsemek olduğunu, AB’nin ‘kendi içinde bile bir birlik olmadığını ve güç kaybettiğini’, Türkiye’nin AB’ye değil AB’nin Türkiye’ye ihtiyacı olduğunu” belirten (AB olmazsa, Ankara kriteri der geçeriz, 2005; Tezcan ve Aras, 2015:10-16) bir milliyetçi öze dönme söylemi ortaya koyarak popülizm icra ettiği ifade edilebilir. Gelişmemiş ülkelerde sermaye biriktirilmesinde ve buna bağlı olarak ucuz kredi temin edilmesinde sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Özellikle borçlanmanın döviz cinsinden yapılması ve cari açığın kapatılması konusunda kaynak bulunamaması da ülke içinde yatırımları baltalamaktadır. Ayrıca iç kaynakların dış bağımlılığı azaltacak şekilde kullanılamaması beraberinde sorunları getirmektedir (Kaya, 2016; Yapar Saçık ve Alagöz, 2010; Ersoy, 2013; Karahan, 2021). Ancak bu konuda Türkiye’nin “dünyaya meydan okumasına, mazlumların ardında durmasına, sınır dışında operasyonlar düzenlemesine” bağlı olarak “Türkiye’nin güçlenmesini istemedikleri için ekonomimize saldırıyorlar” şeklinde bir söylem (Arslan, 2017; Kılınç, 2018; Türker, 2021; Orakoğlu, 2021) ortaya konulmasının milliyetçilikle bağlantılı bir popülizm yönü olduğu eleştirileri ortaya çıkmaktadır.

AK Parti’nin iktidarının ilk yıllarında dört elle sarıldığı meselelerden bir tanesi de AB’ye uyum çerçevesinde demokrasinin ve insan haklarının temini konusunda ülke içerisinde bir takım düzenlemeler yapmak olmuştur (Tezcan ve Aras, 2015:2, 8-10; Çalış ve Metkin, 2017:13-30;

Akdoğan, 2017:218). AK Parti'nin bu konuda ortaya koyduğu yerelleşme, sivilleşme ve demokratikleşme adımları ile özellikle Kemalist milliyetçi çizginin ötesine taşan adımlar atması milliyetçiler tarafından “vatanı satmak” şeklinde algılanmıştır/adlandırılmıştır (Tezcan ve Aras, 2015:10-14). AK Parti'nin “özellikle Kürtlere sağladığı haklara karşın terörün sonlandırılmaması, yerelleşme çerçevesinde yapılan demokratik kanuni düzenlemelere rağmen belediyelerin kendi bünyesinde teröre destek veren mekanizmalar yaratmaya devam etmesi ve sivilleşme çerçevesinde demokratik düzenlemeler yapılmasına karşın ortaya üniter yapıyı bozucu davranışlar çıkması” sonucunda (Şener, 2020; Avrupa'dan PKK ve FETÖ'ye 'ayrıcalıklı muamele', 2016, Turan, 2022:272-273, 278-281; Fedai, 2015:163-164; Öçal, 2015:249-280) bu kez AK Parti pragmatist bir çerçevede hareket ederek yeni bir dönüşüm ortaya koymuş ve bu yeni dönüşümü milliyetçilik ve popülizm araçlarıyla sunarak ülkenin bekası için bu dönüşümü yapmak lazım geldiğine atıfla (Tezcan ve Aras, 2015:16; Kaya, 2013; Tezcan ve Aras, 2015:10-14, 21; 50 yıl kapıda bekletilen başka bir ülke yok, 2010; Şangay Beşlisi'ne alın AB'yi unutalım, 2013; Çözüm süreci fetret devrini yok edecek, 2013; Erdoğan: Böyle bir Avrupa Birliği Parlamentosu'nu tanımıyorum, 2013; Saraçoğlu, 2017; Erdoğan, 2015:38-39; Kantarcıoğlu, 2015:244) meşruluğunu temin ederek milliyetçi kesimi memnun etmeyi amaçlamıştır/başarmıştır. Bu memnuniyetin ve dönüşümün ileri aşaması ise “müzakere masasından kalkılarak terörle yeniden mücadeleye başlanması, MHP ile ittifak yapılması ve yerleşmenin zıddı bir şekilde merkezleşmenin temsil edildiği başkanlık sisteminin getirilmesi” olmuştur (Bekar, 2018; Elekdağ, 2009; Zeyrek, 2021). Milliyetçilik halkın/milletin güvenliğini önemseyen bir ideolojidir. Bu sebeple halkın/milletin korunması için anti-demokratik bir yönelişi haklı görebilmektedir (Erdoğan, 1999:95-96). Bu bağlamda “AK Parti ile MHP” ittifakının başkanlık sistemi çerçevesinde ortaya koyduğu dönüşümü “devletin bekası”na dayanan bir söylemle halka sunarak meşruluk kazanmaya çalıştıkları ve bu düzenleme ile “hızlı kararlar alınmasının istikrar getireceği ve ekonominin ileri götürüleceği” telkinleri verilerek bir popülist halk yararcılığı sergilemiş (Doğan, 2018; Bedir, 2021; Erdoğan: Türk tipi başkanlık sistemini devreye sokalım, 2016) oldukları görülmektedir. Bununla birlikte 2021 Kasım itibariyle fiyatlardaki artış bağlamında ortaya çıkan enflasyonist baskı ve hatta 2022 yılı içerisinde yaşanmaya başlanan stagflasyon durumunun “dış gerekçeler ve içeride aç gözlü bir kesim tarafından yaratılıyor olduğu” (Sönmez, 2022; Ünker, 2022; Başkan Erdoğan'dan ekonomi mesajı, 2022) şeklindeki milliyetçi duyguları önceleyen popülist söylemin “başkanlık sisteminin getirilmesi ile tüm sorunların çözüleceği ve ülkenin beka probleminin giderileceği” şeklindeki popülist söylemle çeliştiği dikkatleri çekmektedir. Dolayısıyla iktidarın ilk yıllarında sorunların çözümünü “AB'ye girmek ve demokratikleşmede arayan” AK Parti'nin böyle bir politika adımı ile esasında pragmatist amaçla “ekonomi üzerindeki küresel baskıyı azaltmakla birlikte yatırım ve sıcak parayı çekmek, vesayet karşısında meşruluğunu güçlendirmek, Kürt seçmenin oylarını temin etmek, mahalli idarelerde daha çok belediyeyi kazanmış olmakla yetkileri

yerleşme ile kendisine aktararak ve bunu kullanarak halkın gözünde olumlu imaj yaratmak” gibi hedeflere yöneldiği anlaşılabilmektedir. Çünkü devam eden süreçte “terör eylemlerinin artması, iktidar olmanın yanında muktedir oluşun da gelmesi ve ekonomide ortaya çıkan sorunlara ilişkin meşru bir dayanak bulunmaması” anlamında bu kez “pragmatist bir yöneliş” ve “beka kaygısı milliyetçiliği söylemi” ile yerleşmeden merkezileşmeye doğru bir kayış söz konusu olmuştur.

AK Parti, iktidarının ilk yıllarında AB’ye yönelişle birlikte ekonomi anlamında gelişmeyi önemseyerek IMF programı çerçevesinde hareket etse de süreç içerisinde müttefiklerden beklediği özveriyi görememiş (Kıbrıs ve Kuzey Irak gibi konularda) ve özellikle sınır güvenliği ile terör saldırıları konusunda müttefikleri tarafından yalnız bırakılmıştır. AB’nin ayrımcı davranışlarına ilaveten özellikle hava savunması (S-400) konusundaki ihtiyaca binaen gerekli desteğin görülememesi ve F-35 Uçağı konusu gibi meselelerde AK Parti hükümetinin umduğunu bulamaması (Türkiye Obama Döneminde Patriot’u neden alamadı?, 2019; Çağaptay, 2019) AK Parti pragmatizmini harekete geçirmiş ve hem dış politika ve güvenlik konusunda farklı yönelişler ortaya konulacağına dair (Şangay beşlisine dâhil olmak gibi) bir söylem (Erdoğan’dan Putin’e, 2012; Karacan, 2016) ortaya konularak milliyetçi perspektiften “mevcut ittifakları halkın gözünden düşürerek” alternatifleri meşru hale getiren bir popülist tutum sergilenmiş hem de bu süreçte yerli ve milli olunarak dışarıya muhtaç olunmaması konusunda (Alyanak vd., 2019; Cumhurbaşkanı Erdoğan: Yerli ve milli bir ekonomi hedefliyoruz!, 2021; AK Parti Kalkınma ve Demokratikleşme Programı, 2002:66) halkın gözünde bir milliyetçi yöneliş algısı çizilmiştir. Bu konuda 2015 sonrası süreçte yerleşme ve millileşmenin her alana yayılması ve milletvekillerinin dahi yerli ve milli olanlarının meclise gönderilmesi konusunda (Altun, 2016; Cumhurbaşkanı Erdoğan’dan “yerli ve milli” açıklaması, 2015) bir popülist yönelişle CHP ve HDP tarzı partilerin iç düşman olarak gösterilmesi (Altun, 2018; Erdoğan’dan CHP’ye sert sözler, 2021; Yıldırım, 2018) yönünde bir milliyetçi bakış sergilenmiştir. Ancak bu yerli ve milliliğin her alana yayıldığı bir atmosferde bu söylemin çizgisinden çıkan adımlar atıldığı da gözlenmektedir. Örneğin bu hususta “özelleştirme ve borçlanma artışının sürdüğü” ve böylece “dış bağımlılığın artırılarak” yerli ve milli olma duruşuna ters (Yalçın, 2018; Özelleştirme nedir?, 2018; Akyüz, 2018; AKP’den büyük bir borçlanma daha, 2019), ekonomik çıkar temelli bir pragmatizmin sergilendiği görülmektedir. Dolayısıyla diğer yandan yatırımların gelmesi ve istihdamın artması adına bu tezat yönelişin olduğuna yönelik (AK Parti Kalkınma ve Demokratikleşme Programı, 2002:40-42; Tuncer, 2019; AK Parti Cumhurbaşkanlığı Seçimleri ve Genel Seçimler Seçim Beyannamesi, 2018:166-167; Erdoğan: “Erdemir için tek yol özelleştirme”, 2005) popülist söylemin sürdüğü ve milliyetçiliğin ve milleti sevmenin bu olduğu telkin edilmiştir.

AK Parti pragmatizminin ve popülizminin milliyetçi çerçevede geliştiği diğer bir mesele dış politika meselesidir. AK Parti, iktidarının ilk yıllarında “vesayetın müsaadesi ve BOP eş

başkanlığının vazifelendirmesi çerçevesinde” özellikle komşularla ve İslam devletleri ile iyi ilişkiler geliştirmiştir (Güder ve Mercan, 2012:75-78; Babacan, 2020:12). Bu konuda dış ilişkilerde 2009 yılı itibariyle Yeni Osmanlı atfının güçlendirildiği (Güder ve Mercan, 2012:2-74; Türk, 2014:42) ve yine aynı yıllar itibariyle dış politika yöntem ve araçlarının geliştirildiği (Ekşi, 2018:239-244; Alemdar, 2020) dikkat çekmektedir. Bu çeşitlenmenin arka planında AB’ye ve ABD’ye alternatif üretmeyi hedefleyen bir pragmatist bakış yer almıştır. Bu hususta AK Parti’nin pragmatist çerçevede dönüşümler sergilediği görülmektedir. Örneğin AK Parti BOP sürecini ABD ile birlikte yürütmesine rağmen özellikle “Arap Baharı” sonrası şartlarda Orta Doğu konusundaki politikalar her iki ülke (Türkiye ve ABD) için büyük oranda birbirinden farklı işlemeye başlamıştır (Efegil, 2016:52-55; Çakır, 2017). ABD bu süreçte amaç dışına saparak demokrasi beklentisinden taviz verirken AK Parti ortaya koyduğu pragmatist dönüşümlerde, “Osmanlı geçmişine, bölge ülkeleri ile dinsel, kültürel, akrabalığa bağlı dostluk ilişkilerine atıf yaparak” mazlum olanların ardında durulmasına dönük Yeni Osmanlıcı bir popülist duruş sergilemiş ve bu ülkelerde demokrasinin işletilmesini arzu etmiştir. Bu bağlamda, Türkiye halkının bu konuda küçük düşünmemesi gerektiği ve Osmanlı’nın devamı olarak bölgeye sahip çıkmak zorunda olduğuna dair (Pusane, 2017:47-48; Çınar, 2019:75; Bölükbaşı, 2016:174; Uzunçayır, 2013:210-211; Bingöl ve Akgün, 2005:6; Öztan, 2013:1) bir Yeni Osmanlıcı muhafazakâr milliyetçi söylem telkin edilmiştir. Libya halkının korunması konusunda (Ankara’da kritik zirve!, 2020) ve Suriye halkının Türkiye’de muhafaza edilmesi sürecinde (Babacan, 2020) ortaya konulan popülizmle muhafazakâr milliyetçi bir sunum gerçekleştirilmiştir. Hatta bu davranış sonucunda iç ve dış düşmanların Türkiye’ye daha güçlü saldırdıkları ifade edilerek (Altun, 2021) bu konudaki kayıplara katlanılması gerektiği¹⁰ “milliyetçilik çerçevesinde” gelişen bir popülizmle işaret edilmiştir. Dolayısıyla AK Parti pragmatizmi, 2011 yılındaki Libya müdahalesinde ABD ve NATO’nun yanında olmayı gerekli görürken ve halk üzerinde bu yönde bir popülizm icra edilirken (Talan, 2020; Kardaş, 2010:371-372) Arap Baharı sonrası ve özellikle 2015 sonrası süreçte “Libya ile enerji anlaşmaları yapıp Türkiye ekonomisini güçlendirmeyi amaçlayan” bir pragmatizm işletilmiştir. Bu konuda ayrıca ABD’nin PKK/PYD’ye destek verdiği belirtilerek sınır ötesi harekâtlara dönük milliyetçi duyguları harekete geçiren ve Libya’nın İslam ülkesi olması ile Osmanlı’dan kalan bir emanet olduğuna ve terörden korunması gerektiğine dönük İslami/muhafazakâr milliyetçi duyguları harekete geçirerek bir popülizm işletilmek istenmiştir. (Canikli ve Yıldırım, 2017; Ankara’da kritik zirve!, 2020; Erdoğan’dan Libya açıklaması, 2020; Libya’da kim kiminle savaşıyor?, 2020).

¹⁰ Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın “Tüm dünyanın gözü üzerimizde. Niye bu kadar saldırıyorlar? ‘Çılgın Türkler geliyor’ diyorlar. (...) İnsanlığın bir kısmının değil, tamamının barışa ve huzura kavuşması için medeniyetimizi yeniden sahlandırmak mecburiyetindeyiz” şeklindeki sözü buna örnek teşkil etmektedir (Büyükkakin, 2021).

Pragmatizm ve popülizm okuması yapılması ve bunun milliyetçilikle ilişkilendirilmesi hususunda, AK Parti'nin söylemlerine yönelik bir incelemenin de yapılması ayrıca önemlidir. Erdoğan, iktidarının ilk yıllarında milliyetçiliğinin kırmızı çizgilerini, “etnik, dinsel ve bölgesel milliyetçiliğe karşı durmak” şeklinde belirtmiş ve “biz her türlü milliyetçiliği, ayaklarının altına almış bir iktidarız, kuru milliyetçilik yok” ifadesini kullanmıştır (Başbakan Recep Tayyip Erdoğan Mardin Midyat Toplu Açılış, 2013). Ancak milliyetçiliğin AK Parti için daima önemli olduğu, birçok konuşmadan/söylemden anlaşılmaktadır. Bu hususta Adana’da yaptığı halka hitabında Erdoğan, “slogan milliyetçiliğine ve kafatası milliyetçiliğine karşı olduklarını” ve milliyetçiliğin “hizmet üretmekle ve milletin itibarını yükseltmekle” olacağını belirtmiştir. Erdoğan burada, “Türkiye’nin itibarını koruyamadan, yolsuzluk yaparak, ülkeyi enflasyon, işsizlik ve faize mahkûm edip yan gelip yatarak milliyetçi olunamayacağını” ifade etmiştir (“Erdoğan: ‘Doğruyum, Çalışkanım’ Dediler Yan Gelip Yattılar”, 2013:1). Midyat Toplu Açılış Töreni’ndeki konuşmasında “ekonomiyi geliştirmeyi ve mazluma destek vermeyi” vatan sevgisine dâhil ederek milliyetçiliği vatanseverliğe denk gören bir anlayışı benimsediğini göstermiştir (Başbakan Recep Tayyip Erdoğan Mardin Midyat Toplu Açılış, 2013). Sakarya İl Kongresi’ndeki konuşmasında ise benzer şekilde vatanseverliğin millete hizmetle olacağını ifade etmiştir. Buna ilaveten “asıl milliyetçiliğin nezaket ve zarafet olduğunu, ortaya bir fikir, bir görüş, bir düşünce koyabilmek olduğunu, bilmediğini öğrenmek olduğunu, sorunları suhuletle ve konuşarak çözmek olduğunu” belirtmiştir. Erdoğan buna ilaveten “milletin meselelerini kendi meselesi görüp kendi meselesi gibi çözüm üretmeyenlerin milliyetçi olamayacağını” ifade ederek Barış ve Demokrasi Partisi (BDP) belediyelerini örnek göstermiş ve kendilerinin ülkede bölge ayrımı yapmadan hizmet ürettiklerini belirtmiştir. Bahsi geçen değerlendirmelerde, milletin çıkarını birlik olmaya bağlayan ve bunun aksini yapanları “ayrıştıran ve zararlı (hain, hırsız, bölücü)” kabul eden bir popülist yaklaşım vardır ki aynı konuşmada Erdoğan bunu, “BDP’nin Kürt’lerin sorununu çözmeye değil vesayetine talip olmaya geldiklerini belirterek ve BDP’nin ayrım yaptığını işaret ederek” göstermektedir (Erdoğan MHP ve BDP’ye Sert Çıktı, 2012:1). Bu konuda Erdoğan’ın “millet” kavramına yüklediği anlama bakarak da milliyetçiliğe bakışını anlamak mümkündür. Erdoğan milleti var eden unsurlar içerisinde “muhafazakârlık ve İslam”ı önemsemektedir (“Erdoğan: Babama Laz mıyız Türk müyüz Diye Sordum”, 2016). Ayrıca “her etnik unsurun kendi etnik unsuruyla iftihar edebileceğini belirterek” ırkçılığa karşı olduğunu (Küçük, 2018) ve etnik bir milliyetçi bakışı kabul etmediğini göstermektedir. Ayrıca “millet”e “ortak tarih, kültür ve gelecek” temelinde göndermeler yaptığı da görülmektedir. Dolayısıyla millet anlayışını vatandaşlık boyutu ile değerlendirdiği belirtilmelidir (Öztaş, 2013:1; “Erdoğan: Benim İçin Affedersin ‘Ermeni’ Dediler”, 2014:1; Yesevi, 2018:266). Bu söylemlerle karşısına -milliyetçiliğin de başvurduğu gibi- “öteki”ni koyarak AK Parti’nin birleştiren bir bakış benimsediğini göstermeye dönük olarak “milliyetçiliğe karşı olduğunu belirtse de milliyetçiliği çokça işleten” bir popülizm

sergilemektedir. Bu konuya/söylemlere pragmatizm penceresinden bakıldığında ise AK Parti'nin birleştiren bu tavrıyla hem muhafazakâr demokrattığı işler hale getirerek “hepsini yakala partilerinin yaklaşımı” gibi oy potansiyelini artırmayı, hem de Türk siyasi hayatında yıllarca çözülemeyen çatışmaların çözümünü kolaylaştırmayı amaçladığı anlaşılmaktadır.

Semboller ve simgelerin de milliyetçilik açısından önemli olduğu ve bununla birlikte pragmatizm ve popülizmin işletilmesinde kullanıldığı unutulmamalıdır. Erdoğan, milleti bir arada tutan unsurlar olarak, “İslam ve ortak geçmiş” üzerinde durmaktadır. Bu hususta Çanakkale Savaşı'nın Erdoğan'ın milliyetçilik anlayışını aktarmada sembolik bir öneme sahip olduğu açıktır. Burada Osmanlı bünyesinde Türk, Kürt, Arap birlikteliği dile getirilerek ve tarihi vurgunun sembolleştirilmesi öncelenecek Yeni Osmanlıcı bir milliyetçiliğe ışık tutulmuştur (Danzikyan, 2013:1). Ayrıca Erdoğan'ın milli kimliği inşa ederken bir yandan “İslam'ı, ortak geçmişi ve Çanakkale simgesini” kullanırken diğer yandan milliyetçilikte önemli bir yeri olan “öteki” olana dair “içeride”ki düşmanı¹¹ işaret etmesi milliyetçiliği popülist manada kullanması açısından önemlidir. Dolayısıyla “Değerli kardeşlerim, işte bunun için diyoruz ki bir olacağız, iri olacağız, diri olacağız, kardeş olacağız, hep birlikte Türkiye olacağız. Bunun başka çıkışı yok” (Yesevi, 2018:272) şeklindeki söylemlerle düşmana dikkat çekip halkı bir olmaya çağırması ile milliyetçilik ve popülizmi harmanladığı görülmektedir.

Öte yandan Erdoğan'ın ülke içindeki söylemlerine “vatandaş temelli bir şekilde yansıyan milliyetçilik anlayışının”, dışa dair söylemlerinde “teritoryal bir duruşu aşan ibareleri olması” dikkat çekmektedir. Erdoğan'ın dış politikaya yansıyan “millet” anlayışının “Yeni Osmanlıcı bir muhafazakâr milliyetçilik” çerçevesinde tezahür ettiği ve bu anlayışın “İslam”a bağlı olan toplumları milletten kabul etme şeklinde Osmanlı'dakine benzer işlediği görülmektedir. Ancak zaman zaman bu sahiplenmenin İslam milleti olmayı da aştığı ve bu konuda bir dünya liderliğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu hususta Dünya'nın her alanına yayılan iyilik faaliyetleri ile “Dünya'da Türkler hakkında olumlu bir izlenim yaratmayı amaçladığı” söylenebilir. Bu bağlamda AK Parti'nin, “yumuşak güç kullanması” ve “Yeni Osmanlıcı bir bakışla” Türklerin gücünü dışarıya yansıtmaya çalışması dikkat çeken ve bünyesinde pragmatizm barındıran meselelerdir (Bölükbaşı, 2016:174). Bu konuda Erdoğan'ın ayrıca ortaya koyduğu politikalar üzerinde popülizmi işleterek milliyetçi olduğunu ifade eden partilere ders verir nitelikte söylemler ortaya koyması milliyetçiliği araçsallaştırması anlamında önemlidir. Bu konuda “AK Parti'nin vatansever olamayacağını belirten milliyetçi partilere (MHP ile BDP'ye)” karşı Erdoğan'ın, AK Parti'nin “Karakum'da Orhun

¹¹ Bu konuda “iç düşman” a atıfla, (1) 2017'de düzenlenen Adalet yürüyüşünde “Kılıçdaroğlu ve onun kol kola dolaştığı kişilerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu'yu bölmeye çalıştıklarını ve orada devlet kurmayı hedeflediklerini” bildirmesi ve (2) “Kılıçdaroğlu'nun Hakkari'de bir tane olsun Türk bayrağı dalgalandıramadığını” ifade etmesi örnek gösterilebilir (Yesevi, 2018:272).

Anıtları'na kadar 42 kilometre asfalt yol yaptığını, dünyanın her yerinde ecdadın eserlerine restorasyonlar yaparak sahip çıktığını ve ayrıca ecdadın olduğu her yerde AK Parti'nin de olduğunu" belirterek (Erdoğan MHP ve BDP'ye Sert Çıktı, 2012:1) "madem milliyetçiydiniz neden siz yapmadınız" şeklinde cevap vermesi halkın gözünde muhalefetin söylemlerini basitleştiren ve AK Parti'yi halkın gözünde vatanseverleştiren popülist bir yansımadır. Elbette yapılan yardımlar sadece Türk devletlerinin olduğu alanla sınırlı değildir. Bu konuda "Filistin Nablus'ta Sultan Abdülhamid'in yaptırdığı saat kulesinin restore edilmesi, Zigetvar'da Kanuni Sultan Süleyman'ın iç organlarının gömüldüğü türbenin restorasyonu, Azerbaycan'da, Bosna Hersek'te, Gazze'de, Somali'de, Sudan'da, Pakistan'da, Etiyopya, Nijer'de tarıma ve hayvancılığa yapılan destekler, ABD'de Oregon'da 5 bin kişiye su temin edecek depo ve tesisatın kurulması sonucu Kızılderililere su temin edilmesi" şeklinde, "söylemlerle birçok örnek gösterilmesi", uygulamaya yansıyan milliyetçiliği göstermesi ve popülizmin işletilmesi açısından önemlidir (Bölükbaşı, 2016:174). Dolayısıyla AK Parti diğer bazı politikalarında yaptığı hatalarda, bahsi geçen bu faaliyetlere atıf yapıp milliyetçiliği araçsallaştırarak bir popülizm işletmek suretiyle meşruluğunu yeniden sağlayabilmektedir.

Bununla birlikte bahsi geçen tarihi eserlerin tarihi süreçte varlığını sürdürmesi ve korunması milliyetçilik açısından çok önemlidir. Çünkü milletlerin devamını ve dayanışmasını artırmasını sağlayan sembollere/simgelere ihtiyacı bulunmaktadır (Vincent, 2006:43). Semboller soyut bir topluluğun devam edegelmesine yardımcı olmaktadır (Smith, 2009:127). AK Parti'nin bu tür eserleri yaşatmaya verdiği önem onun milliyetçiliğini göstermesi açısından önemlidir. Bu eserlerin yapılmış olmasının iç ve dış dünyaya verdiği mesajlar "köklü bir tarih ve güçlü bir devlet imajı oluşturulması açısından" pragmatist anlamda değerlendirilmelidir. Bu tür eserlere atıf yapılarak ülke içinde güçlü bir birlik temin edildiği gibi dünyaya karşı da bir güçlülük ve köklülük mesajları verilmesiyle düşmanlar karşısında bir caydırıcılık ortaya konulmaktadır. Diğer yandan bu denli kapsamlı ve Türkiye'yi büyük devlet yapan faaliyetler yapılması nedeniyle AK Parti'ye saldırılar yapıldığı belirtilerek bu nedenle ortaya çıkan ekonomik kayıplara milletin selameti için tahammül edilmesi gerektiği konusunda bir popülizm ortaya konulmaktadır.

Semboller/simgeler konusunda TRT dizilerinin ve kurumlarda kullanılan işaretler ile renklerin de önemli bir inceleme alanı olduğu unutulmamalıdır. Bu simgelerle zaman zaman pragmatizmin bir gereği olarak neo-liberal politikaların devamı konusunda eylem ve söylemin sürdürülmesi söz konusu olsa da (Ertuğrul, 2013:526, 531-532, 549, 552; Demirelli, 2014:41; Tuncer, 2019) özellikle 2009 sonrası süreçte Yeni Osmanlıcı muhafazakâr bir milliyetçiliğin halka daha çok yansıtılması dikkat çekmiştir (Nuroğlu, 2013:1; Kaya ve İnce, 2018:13-15; Öztürk ve Atik, 2016:78-79; Ökmen ve Göksu, 2019: 267-269, 275; Erol, 2019:175-176). AK Parti döneminde, dışarıya karşı güçlü devlet imajı verilmesi için sembollerde dönüşümler ortaya konulmaktadır. Bu konuda mecliste ve

Cumhurbaşkanlığında turkuaz rengi ve Selçuklu simgelerinin kullanılması ile birlikte törenlerde atlı birlikler ve 16 Türk devletini simgeleyen askerlerin kullanılması (Meclis tören polislerine turkuaz üniforma, 2017; Çetin, 2015) Türklerin köklülüğü mesajlarını vermek açısından önemlidir. Burada kullanılan etnik milliyetçi simge ve sembollerin pragmatizm amaçlı olduğu anlaşılabilir. Çünkü diğer yandan İstanbul'daki bazı eserlerin işlevinin değiştirilmesi, restorasyonu ve yeniden inşası ile bu konuda Türk halkının Osmanlı'nın devamı olduğu mesajı verilerek (Koyuncu, 2014:94-95, 99-109; Hıdır, 2020) bir pragmatizm ve meşruluk beklentisi sergilenmektedir. Bu hususta Ayasofya'nın ibadete açılması ile fethin sembolü olduğu ve böylece Türklerin İslam'ın lideri olduğu mesajları verilmesinin yanısıra dünyada düşmanlarımızın bu denli fazla olmasının ve kayıplar yaşamamızın nedeni de buna bağlanarak bir popülizm ortaya konulmaktadır (Ayasofya: Danıştay karar verdi, 2020; Hıdır, 2020; T.C. İstanbul Valiliği, 2019). Hâlbuki iktidarın ilk yıllarında pragmatist bir yaklaşımla, İstanbul'un "Osmanlıya ve Türklere değil" dünyaya mal edildiği ve İstanbul'a küresel bir şehir olarak bakılarak, şehir hakkında liberal çok-kültürcü bir hoşgörü ortaya konurken sonrasında bu şehrin İslam'ın şehri ve vazgeçilmez Türk toprağı olarak sergilenmesine dönük muhafazakâr ve etnik milliyetçi bir eylem ve popülizm sergilenmiştir (Koyuncu, 2014:80-93). Özellikle TRT dizileri (Diriliş Ertuğrul Efsane Sözcükler, 2019) ile iç ve dış dünyaya popülist mesajlar verilerek bir nevi yumuşak güç sergilenmekte ve böylece Türklere ve Müslümanlara karşı olan olumsuz algı kaldırılmak istenmektedir. Bu durum yumuşak güç maliyetlerinin düşürülmesi, dış politikada Türkiye'nin elini güçlendirmesi ve Müslümanların Türklerin liderliğini benimsemeyerek umudun Türklerde olduğunu görmesi açısından pragmatizmin işletilmesi anlamında önemlidir.

Burada ayrıca AK Parti'nin ilk dönemlerindeki milliyetçiliği dillendirishi ile son dönemlerindeki durumun farklı olduğunu "partinin pragmatizmini göstermek açısından" belirtmek gerekmektedir. Öyle ki iktidarın ilk dönemlerinde Kürt seçmenle ve HDP ile daha içli dışlı olup (Haluk Koç: 'AK Parti ile HDP Arasında İttifak Kuruldu', 2015) MHP seçmeni tarafından düşmanlaştırılmış bir siyaset anlayışından 2015 sonrası süreçte MHP ile yakınlaşan ve HDP/BDP çizgisindeki bir duruşu teröristlik olarak ifade edip Kürt seçmenden beklediği desteği çok fazla bulamayan bir AK Parti şeklinde bir dönüşüm yaşanmıştır (AKP artık MHP çizgisine geldi, 2017; Eroğlu, 2022; Temelli, 2019). Ayrıca ilk dönemlerinde, "daha liberal demokrat bir çizgide bulunulması, vesayetin güçlü konumu ve AB'ye girme gayretlerinin sürmesi" AK Parti'nin milliyetçilikle içli dışlı bir söylem ve eylem ortaya koymasını engellemiştir. O vakitler pragmatizmin gereği olan politikalar işletilmiş ve millete hizmet etmenin milliyetçilik olabileceğine dair bir popülizm sergilenmiştir. Ancak ilerleyen yıllarda "vesayetin güç yitirmeye başlayışı paralelinde AK Parti'nin muktedir olmaya başlaması, AB'nin ikiyüzlü politikalar ile Türkiye'yi özellikle Kıbrıs konusunda zor durumda bırakması, terör konusunda ciddi bir ateşkesin sağlanamayışı, ülke dışında özellikle çevre ülkelerde ve Arap coğrafyasında yaşanan değişim ile birlikte bu süreçte Türkiye'nin askeri koruma anlamında ciddi bir

teminat sağlayamaması ve bu konudaki yaptırımlarla birlikte kısıtlamalarla karşılaşılması (Turan, 2022:169-579) AK Parti'nin milliyetçiliğindeki duruşunu, söylemini ve fiilini değişime zorlamıştır. Buna paralel bir şekilde, milliyetçiliği “millete hizmet etme” şeklinde benimseyen AK Parti, milliyetçiliği “beka kaygısına” dayandırmak suretiyle, söylemini buna uygun bir popülizmi sergileyecek şekilde dönüştürmüştür. Burada AK Parti'nin, “pragmatizmi işletmeye müsait muhafazakâr demokratiğinin kendisini gösterdiğini ve bu konuda değişimini kolaylaştırdığını” belirtmek mümkündür. Dolayısıyla 2013 sonrası süreçte “ülkenin doğusunda ve sınır dışında terör faaliyetlerinin artması, yaşanan Gezi Parkı Eylemleri, Hendek Olayları ve son olarak FETÖ darbe girişimi” sonrasında “beka kaygısı” anlayışı çerçevesinde milliyetçilik artmaya devam ettiği gibi bu konuda halkın buna desteğini sağlamak adına -özellikle muhalefete karşı- popülist söylemler artırılmış ve pragmatist politika dönüşümleri ortaya konulmuştur (Danzikyan, 2018; Duran, 2017; Duran, 2020; Baydar, 2017; Laleoğlu, 2020).

Yukarıda başka bir konu ile ilişkili olarak kısaca temas edilse de AK Parti pragmatizmini görebileceğimiz diğer bir örnek mesele Erdoğan'ın Türkiye'nin teritoryal sınırları içindeki “millet” anlayışı ile Orta Asya'da ve Orta Doğu'da gördüğü “millet” anlayışının farklı olmasıdır. Bu anlamda Erdoğan için “millet”in tanımının pragmatizm çerçevesinde değişen bir pozisyonda olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda Erdoğan, “Anadolu'nun tarihine, kültürüne ehemmiyet vererek burada inşa edilen Selçuklu, Osmanlı ve öncesi başka dinlere mensup eserlere önem vermekte ve böylece Anadolu'da ortak kültürü benimseyen bir yaklaşımla din, dil, etnisite, kültür ayrımı yapmaksızın insanları vatandaşlık temelinde millet mensubu sayan teritoryal bir milliyetçilik ortaya koymaktadır. Ancak diğer yandan bilhassa 2009'dan sonraki süreçte artan bir şekilde Yeni Osmanlıcı bir millet anlayışı üzerinde durarak eski Osmanlı topraklarında yaşamakta olan insanları daha çok “İslamî temelde bir millet” olarak tanımaya eğilmesi ile dış politika bakışında millet anlayışının kapsamını genişletmeyi tercih etmektedir. Bununla birlikte Türk Cumhuriyetleri ile ilişkilerin AK Parti dönemindeki artışı paralelinde din ayrımı yapmaksızın Müslüman olmayan Macarları da bu birlikteliğe dâhil ederek Türk Keneşi'nin güçlenmesini istemiş ve Dünya Türk İş Konseyi Bakü Buluşması (14 Ekim 2019) esnasında yaptığı konuşmada “soydaş bağına esas alan bir millet bakışı” ile Türklerin “300 milyonluk çok büyük bir aile” olduğunu ve “6 devletin tek millet sayıldığını” ifade etmesi dikkat çekmektedir (Erdoğan Büyük (TURAN) Birliğini Kuruyor, 2019). Şen (2015:167) bu konuda AK Parti'nin oluşturmaya çalıştığı “ulusal-kimliği” daha ziyade algı ve söylem temelinde gerçekleştiğini belirterek gerçekleşen pragmatizme ve kullanılan popülizme işaret etmektedir. Bu hususta bazen İslam'ı temel alan bir milliyetçilik icra edilerek Osmanlı'ya atıf yapılırken bazen sadece teritoryal kültürü esas alarak Anadolu ile sınırlı bir milliyetçilikle baş başa kalınmakta ve bazen de soydaşların etnik anlamda içine alındığı alanda milliyetçilik dışı vurulmaktadır. Dolayısıyla günün koşullarına göre çeşitlenen milliyetçi bakış açılarındaki dışa yansıyan politikalar temelinde

pragmatizm işletilirken ya da pragmatist çerçevede ortaya konulan politikalara “popülizm” çeşitli milliyetçi sunumlarla katkı ve meşruluk sağlarken AK Parti değişen dünyaya ayak uydurmayı sürdürmektedir.

5.Sonuç ve Değerlendirme

Pragmatizm, popülizm ve milliyetçilik kavramlarının günümüz siyaset anlayışında birbirlerine etki ettikleri AK Parti örneği üzerinden yapılan bu çalışmada görülmektedir. Burada değerlendirilen örnekler milliyetçiliğin çok fonksiyonlu yapısının pragmatizm ve popülizm çerçevesinde işler hale geldiğini göstermiştir. Bu anlamda “milliyetçiliğin” (1)“hizmetlerin siyasi iktidarca anlatılması konusunda, diğer partilerin milliyetçiliğinin kabul edilebilir olmadığı izahında, Osmanlı’dan geriye kalan eserlerin ve toplumların sahiplenilmesinde, mazlumların korunmasında, Türklerin köklü tarihinden faydalanılmasında”, (2)“ ‘yerlilik-millilik’, ‘tek millet, tek millet, tek vatan, tek devlet’, ‘bir olacağız iri olacağız diri olacağız hep birlikte Türkiye olacağız’ gibi söylemlerde”, (3)“İslam, din, beka kaygısı temelindeki değerlendirmelerde” “muhafazakârlığın ya da muhafazakâr demokratlığın içine yedirilerek” sunulduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle AK Parti’nin tercih ettiği “muhafazakâr demokratlık” şeklinde isimlendirilen ve yıllardır tartışılan ideolojisi, hem içeriğinde çeşitli tipolojik versiyonlarıyla uygulanan bir milliyetçilik taşımaktadır hem de milliyetçiliği pragmatizm ve popülizm çerçevesinde işletilme olanağı sunmaktadır.

AK Parti tipik bir merkez sağ parti olmasının bir yansıması olarak ve özellikle dünyadaki birçok liderin yaptığı gibi pragmatizmi tüm politikalarında önemseyen bir görünüş sergilemektedir. AK Parti iktidarının pragmatizminin ve popülizminin şekillenişinde ilk yıllarında “vesayet unsurları, seçmen beklentileri, ABD, BOP, AB ve IMF ile ülke ekonomisi” etkili olurken sonraki süreçte “ülke dışında işletilen Yeni Osmanlıcı bakış açısı, Arap Baharı ve ülke içinde yaşanan Gezi Eylemleri, Hendek Olayları, FETÖ darbe girişimi” gibi bir takım sıkıntılı unsurlar karşısında yaşanan beka kaygısı ve ekonomik kaideler etkili olmuştur. Dolayısıyla AK Parti, pragmatizmi işletme sürecinde, “milliyetçi söylem ve eylemleri” ve elbette ki “popülizmi” daima araçsallaştırarak “pragmatist politika dönüşümlerindeki haklılığını ve halkın gözündeki meşruluğunu temin etmek için” kullanmıştır.

Dünyadaki dönüşüm her şeyi olduğu gibi bir siyasi partinin mevcut politikalara bakışını da etkilemektedir. Ancak köklü değişimler ortaya konulmasının halk nezdinde her zaman meşru kabul edilmesi mümkün değildir. Bu bağlamda AK Parti Türkiye’nin alışık olmadığı ya da garip karşıladığı pragmatist temelli dönüşümleri gerçekleştirmek için ortaya koyduğu politikalara karşı, “muhalefetin tepkisini kırmak ve partisinin meşruluğunu sürdürmek” için çeşitli tipolojileri ile milliyetçiliği ve ayrıca popülizmi kullanmıştır. Bu konuda pragmatist çerçevede önemli olan ve Türkiye’nin idari sistem ve örgütlenmesinin değişmesi anlamını taşıyan başkanlık sistemi, beka kaygısı çerçevesinde işletilen popülizmle getirilebilmiştir. Türkiye’de idari ve anayasal sistemin değiştirilmesinde önemli

bir araç olan referandumlara hazırlık evrelerinde kullanılan popülist söylemler AK Parti'yi iktidarda muktedir hale getirmiştir. Bu süreçte milliyetçiliğin işletilmesi ve araçsallaştırılması AK Parti için kolaylaştırıcı olmuştur. Yeni politikaların uygulanması esnasında popülizm ve milliyetçilik çerçevesinde bir “öteki” yaratılmasıyla sağlanan meşruluk ile “pragmatizm temelli politik dönüşümler” sürekli hale getirilmiştir. Özellikle AK Parti için atılan her adımın ve ortaya konulan her politikanın “vatan ve millet meselesi” olarak sunulması bu süreçte yol açıcı olmuştur. Bu konuda son zamanlarda dünyada yaşanan “savaş, terör eylemleri, gıda krizleri” ve Türkiye’de yaşanan “sermaye, enflasyon, cari açık, faiz problemleri”nin Türkiye ekonomisine olumsuz yansımalarında “beka kaygısı” çerçevesinde ortaya konulan popülist söylemin ve bu konuda dışa vurulan “her türlü ideoloji ile dirsek teması kurabilen” milliyetçiliğin AK Parti için nasıl bir kurtarıcı olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla AK Parti'nin değişen koşullara adapte olabilmek ve iktidarını koruyabilmek için bu araçlara bağlılığı/mecburiyeti sürecek gözükmemektedir.

Kaynakça

- AB olmazsa, Ankara kriteri der geçeriz, (2005, 3 Eylül). *CNN Türk*, 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.cnnturk.com/2005/dunya/09/03/ab.olmazsa.ankara.kriteri.der.geceriz/122622.0/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- AK Parti Kalkınma ve Demokratikleşme Programı, (2002, 11 Şubat). TBMM Kütüphanesi.
- AK Parti Cumhurbaşkanlığı Seçimleri ve Genel Seçimler Seçim Beyannamesi (2018). Güçlü Meclis Güçlü Hükümet Güçlü Türkiye (Yaparsa Yine AK Parti Yapar).
- AK Parti Seçim Beyannamesi (2002). Herşey Türkiye İçin 2002 Seçim Beyannamesi
- AK Parti Seçim Beyannamesi (2007, Haziran) Güven ve İstikrar İçinde Durmak Yok Yola Devam, Nice AK Yıllara.
- AK Parti Seçim Beyannamesi (2011, 12 Haziran) Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi, Türkiye Hazır Hedef 2023
- AK Parti Seçim Beyannamesi (2015, 7 Haziran) Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi, Yeni Türkiye Yolunda Daima Adalet Daima Kalkınma
- AK Parti Seçim Beyannamesi (2015, 1 Kasım) Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi, Huzur ve İstikrarla Türkiye'nin Yol Haritası
- ‘AKP artık MHP çizgisine geldi’ (2017, 26 Haziran). *Gazete duvar*, 24 Haziran 2022 tarihinde <https://www.gazeteduvar.com.tr/politika/2017/06/26/akp-artik-mhp-cizgisine-geldi> sayfasından erişilmiştir.
- AKP'den Büyük Bir Borçlanma Daha, Nerde Milli ve Yerli Uygulama? (2019, 13 Mart). *Meridyen haber*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.meridyenhaber.com/ekonomi/akp-den-buyuk-bir-borclanma-daha-nerde-milli-ve-yerli-uygulama-h45814.html> sayfasından erişilmiştir.
- Akdoğan, Y. (2003). *Muhafazakar Demokrasi*, AK Parti, Ankara.
- Akdoğan, Y. (2004). *AK Parti ve Muhafazakar Demokrasi*, 2. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akdoğan, Y. (2017). *Siyasi Liderlik ve Erdoğan*, İstanbul: Turkuaz Kitap.

- Akın, İ. (2018, 18 Eylül). Sayın Valimizin “Gaziler Günü” Mesajı, *T.C. Kırşehir Valiliği*, 20 Haziran 2022 tarihinde <http://www.kirsehir.gov.tr/sayin-valimizin-gaziler-gunu-mesaji> sayfasından erişilmiştir.
- Akıncı, M. (2012). *Türk Muhafazakarlığı-Çok Partili Siyasal Hayatta 12 Eylül’e-*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Akyüz, S. (2018, 25 Şubat). Özelleştirme adımı yerli üretimi çökertir, *Aydınlık*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.aydinlik.com.tr/haber/ozellestirme-adimi-yerli-uretimi-cokertir-81471> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, T. (2004). Konuşma, *Uluslararası Muhafazakarlık ve Demokrasi Sempozyumu:10-11 Ocak 2004* içinde, (ss.274-280). Ankara: AK Parti Kütüphanesi.
- Alçı, N. (2013, 28 Nisan). Tayyip Erdoğan ve liberalizm, *Milliyet*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/nagehan-alcı/tayyip-erdogan-ve-liberalizm-1699562> sayfasından erişilmiştir.
- Alemdar, A. (2020, 8 Mayıs). Uluslararası İlişkilerde ‘Güç’ ve ‘Yumuşak Güç’ Boyutu, *Defence Turk*, 06 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.defenceturk.net/uluslararasi-iliskilerde-guc-ve-yumusak-guc-boyutu> sayfasından erişilmiştir.
- Althusser L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, (Y. Alp & M. Özışık, Çev.), 4. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altun, F. (2016, 1 Mayıs). Cumhurbaşkanı Erdoğan: □Kriterimiz Yerlilik ve Millilik Olmalı, *SETA*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.setav.org/cumhurbaskani-erdogan-kriterimiz-yerlilik-ve-millilik-olmalı/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, F. (2017, 20 Mart). Dış Güçlerin Müdahalesi Son Bulacak, *SETA*, 20 Haziran 2022 tarihinde <https://www.setav.org/dis-guclerin-mudahalesi-son-bulacak/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, F. (2018, 14 Haziran). CHP-HDP Bloğu Kandil Operasyonuna Neden Karşı?, *SETA*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.setav.org/chp-hdp-bloğu-kandil-operasyonuna-neden-karsi/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, F. (2021, 21 Mayıs). Altun: İsrail'in hukuk tanımaz tavrının son bulması için ne gerekiyorsa yapacağız, *Kanal D*, 23 Haziran 2022 tarihinde <https://www.kanald.com.tr/koleksiyonlar/habersiz-kalma/altun-israilin-hukuk-tanimaz-tavrının-son-bulması-icin-ne-gerekiyorsa-yapacagiz> sayfasından erişilmiştir.
- Alyanak, Ç., Özkan, B., Çat, Z. M., Küçük, E. ve Kara, K. (2019, 29 Eylül). Cumhurbaşkanı Erdoğan: Her alanda yerli ve milli imkanları en üst seviyeye çıkarmakta kararlıyız, *Anadolu Ajansı*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/cumhurbaskani-erdogan-her-alanda-yerli-ve-milli-imkanlari-en-ust-seviyeye-cikarmakta-kararliyiz/1597166> sayfasından erişilmiştir.
- Ankara’da kritik zirve! Erdoğan: Libya’yı kan ve gözyaşına boğanları tarih yargılayacaktır, (2020, 4 Haziran). *Sözcü*, 21 Temmuz 2020 tarihinde https://www.sozcü.com.tr/2020/gundem/ankarada-kritik-zirve-erdogan-libyayı-kan-ve-gozyasina-boganlari-tarih-yargilayacaktır-5855847/?gclid=EAIAIqObChMIJJCZjqre6gIVXoQBh1GYgAiEAAAYASAAEgIvPvD_BwE sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, A. (2017, 28 Mart). Bakan Arslan, Çukurova Havalimanı İçin Tarih Verdi, *utikad*, 20 Haziran 2022 tarihinde <https://www.utikad.org.tr/Detay/Sektor-Haberleri/14692/bakan-arslan-cukurova-havalimani-icin-tarih-verdi> sayfasından erişilmiştir.
- Ataay, F. (2008), *Neoliberalizm ve Muhafazakar Demokrasi -2000’li Yıllarda Türkiye’de Siyasal Değişimin Dinamikleri-*, 1. Baskı, Ankara: De Ki Yayınları.

- Atalay, A. ve Adıyaman S. O. (2019, 1 Nisan). Kayyum atanan belediyelerde AK Parti'nin başarısı, *Anadolu Ajansı*, 16 Haziran 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/politika/kayyum-atanan-belediyelerde-ak-partinin-basarisi/1439023> sayfasından erişilmiştir.
- Atılgan, G. (2014). İdeoloji, *Siyaset Bilimi -Kavramlar-İdeolojiler-Disiplinler Arası İlişkiler* İçinde, (ss.285-298). 4.Baskı, İstanbul: Yordam Kitap.
- Avrupa'dan PKK ve FETÖ'ye 'ayrıcalıklı muamele' , (2016, 9 Kasım). *Anadolu Ajansı*, 24 Kasım 2021 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/avrupadan-pkk-ve-fetoye-ayricalikli-muamele/681951> sayfasından erişilmiştir.
- Ayasofya: Danıştay karar verdi, 24 Temmuz'da cami olarak ibadete açılıyor (2020, 10 Temmuz). *BBC NEWS*, 11 Aralık 2021 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-53349470> sayfasından erişilmiştir.
- Babacan, M. (2020, 7 Nisan). Teoriden Pratiğe Türkiye'nin Ortadoğu Politikası Kıyamet Coğrafyasında Denge, Süreklilik ve Değişim, *Uluslararası Politika Akademisi*, 21 Temmuz 2020 tarihinde <http://politikaakademisi.org/2020/04/07/teoriden-pratige-turkiyenin-ortadogu-politikasi-kiyamet-cografyasinda-denge-sureklilik-ve-degisim/> sayfasından erişilmiştir.
- Barış, İ. (2014, Temmuz-Aralık,). Muhafazakar Düşüncenin Temel Değerleri Çerçevesinde AK Parti, *Muhafazakar Düşünce*, Yıl:11, (41-42), 237-255.
- Başkan Erdoğan'dan ekonomi mesajı: Yeni bir safhaya geçiyoruz, alım gücü eskisinden fazla olacak (2022, 6 Nisan). *Sabah*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/04/06/baskan-erdogandan-onemli-aciklamalar> sayfasından erişilmiştir.
- Başbakan Recep Tayyip Erdoğan Mardin Midyat Toplu Açılış, [Video]. (2013, 17 Şubat). 22 Aralık 2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=6IkTDtJ7Mn0> sayfasından erişilmiştir.
- Baydar, O. (2017, 28 Eylül). Kimin beka sorunu? Türkiye'nin mi, Erdoğan'ın mı?, *T24*, 24 Haziran 2022 tarihinde <https://t24.com.tr/yazarlar/oya-baydar/kimin-beka-sorunu-turkiyenin-mi-erdoganin-mi,18162> sayfasından erişilmiştir.
- Bedir, A. (2021, 6 Ekim). Neden başkanlık sistemi, *Yeni Akit*, 20 Haziran 2022 tarihinde <https://www.yeniakit.com.tr/yazarlar/akif-bedir/neden-baskanlik-sistemi-37093.html> sayfasından erişilmiştir.
- Belge, M. (2003, Ocak). Milliyetçilik ve Sol, *Birikim*, (165), 08 Ocak 2020 tarihinde <https://www.birikimdergisi.com/birikim-yazi/2947/milliyetcilik-ve-sol#.X12HMFRKjIU> sayfasından erişilmiştir.
- Bekar, N. (2018). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yabancı Düşmanlığı ve Avrupa Güvenliğine Etkisi, *Bilge Strateji*, 10 (18), 111-142.
- Bingöl, Y. & Akgün, Ş. (2005). Demokratlıktan Muhafazakar Demokratiğe: Demokrat Parti ile Adalet ve Kalkınma Partisinin Karşılaştırmalı Bir Analizi, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (9), 1-33.
- Bir kavram: Pragmatizm, (2017, 20 Nisan). *Evrensel Net Haber*, 14 Ocak 2022 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/316635/bir-kavram-pragmatizm> sayfasından erişilmiştir.
- Bora, T. (1995). *Milliyetçiliğin Kara Baharı*, 2. Baskı, İstanbul: Birikim Yayınları.
- Bozkurt, G. (2014). *Pragmatik Medya Felsefesi: Yazılı Basında Dilin Araçsallaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bölükbaşı, Y. Z. (2016). *Dış Politika Yapım Sürecinde Milliyetçiliğin Rolü: AK Parti Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Büyükakın, T. (2021, 9 Şubat). *Yeni Şafak*, Facebook watch, 23 Haziran 2022 tarihinde https://m.facebook.com/tahirbuyukakin/videos/853966418786259/?locale2=tr_TR sayfasından erişilmiştir.
- Büyüyen dış borçlar alarm veriyor: AKP'nin iktidara geldiği 2002 yılında Merkez Bankası'nın daha çok rezervi, ülkenin daha az borcu vardı, (2020, 28 Ekim). *T24*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://t24.com.tr/haber/buyuyen-dis-borclar-alarm-veriyor-akp-nin-iktidara-geldigi-2002-yilinda-merkez-bankasi-nin-daha-cok-rezervi-ulkenin-daha-az-borcu-var-di,911756> sayfasından erişilmiştir.
- Calhoun, C. (2012). *Milliyetçilik*, (B. Sütçüoğlu, Çev.), 3. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Canikli, N. ve Yıldırım, B. (2017, 10 Mayıs). Ankara'dan ABD'ye sert tepki: YPG üzerinden PKK'ya destek veriliyor, *Euronews*, 23 Haziran 2022 tarihinde <https://tr.euronews.com/2017/05/10/ankara-dan-abd-ye-sert-tepki-ypg-uzerinden-pkk-ya-destek-veriliyor> sayfasından erişilmiştir.
- Castells, M. (2006). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Cilt 2: Kimliğin Gücü*, (E. Kılıç, Çev.), 1. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Copeaux, E. (2008). Türk Milliyetçiliği: Sözcükler, Tarih, İşaretler, T. Bora & M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 4: Milliyetçilik* içinde, (ss.44-52). 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Coşar, S. (2008). Milliyetçi Liberalizmden Liberal Milliyetçiliğe, T. Bora & M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 4: Milliyetçilik* içinde, (ss.718-730). 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cumhurbaşkanı Erdoğan: Yerli ve milli bir ekonomi hedefliyoruz! (2021, 12 Mart). *Emlakkulisi*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://emlakkulisi.com/cumhurbaskani-erdogan-yerli-ve-milli-bir-ekonomi-hedefliyoruz/667717> sayfasından erişilmiştir.
- Cumhurbaşkanı Erdoğan'dan “yerli ve milli” açıklaması (2015, 29 Eylül). *NTV*, 21 Haziran 2022 tarihinde https://www.ntv.com.tr/turkiye/erdogan-operasyonlar-surecek,YC3lxVcUAUGDeo6A7ve_LA sayfasından erişilmiştir.
- Cumhurbaşkanı Erdoğan: Düşük faizle, üretimi ve ihracatı destekleyeceğiz, (2021, 30 Kasım). *Anadolu Ajansı*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/cumhurbaskani-erdogan-dusuk-faizle-uretimi-ve-ihracati-destekleyecegiz/2435131> sayfasından erişilmiştir.
- Çağaptay, S.(2019, 26 Temmuz). ABD Türkiye'yi neden F-35 programından çıkardı ve türbülans neden daha da artacak?, *Euronews*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://tr.euronews.com/2019/07/26/abd-turkiyeyi-neden-f-35-programindan-cikardi-ve-turbulans-neden-daha-da-artacak> sayfasından erişilmiştir.
- Çağlıyan, Z. (2006). Muhafazakar Demokrasi mi Demokrasiyle Süslenmiş Muhafazakarlık mı?, *Muhafazakar Düşünce*, Yıl: 3, Yaz-Güz, (9-10), 75-77.
- Çakır, R. (2017, 9 Haziran). BOP (Büyük Ortadoğu Projesi) defteri kapanırken, *medyascope.tv*, 24 Temmuz 2020 tarihinde <https://medyascope.tv/2017/06/09/bop-buyuk-ortadogu-projesi-defteri-kapanirken/> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, M. (2021, 24 Ağustos). AKP, kendisinden önceki 80 yıllık borcun yedi katını biriktirme ‘başarısı’ gösterdi, *Cumhuriyet*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/akp-kendisinden-onceki-80-yillik-borcun-yedi-katini-biriktirme-basarisi-gosterdi-1862926> sayfasından erişilmiştir.

- Çalış, Ş. H. & Metkin, K. (2017). Algı ve Yanılgı: AB Normları, Türkiye'nin Üyeliği ve AK Parti'nin Rolü, *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 1-39.
- Çaylak A., Dinç G. & Güngör, M. (2017). AK Parti Döneminde Türkiye'de Siyaset ve Muhafazakâr Siyasetin Serencamı: 2002'den Günümüze, A. Çaylak & S. A. Avcu, (Ed.), *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'nin Siyasal Hayatı* içinde, (ss.1-39). Ankara: Savaş Yayınları.
- Çetin, Ü. (2015, 15 Ocak). Törende 'Diriliş' sürprizi, *Hürriyet*, 08 Ocak 2020 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/torende-dirilis-surprizi-27972741> sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, R. Ü. (2019). "Yeni Türkiye" Söyleminde Bellek-İktidar Mücadelesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çözüm süreci fetret devrini yok edecek, (2013, 31 Mart). *NTV*, 15 Temmuz 2020 tarihinde https://www.ntv.com.tr/turkiye/cozum-sureci-fetret-devrini-yok-edecek,NU-kAbIr4Uu47o_8kRSMdQ sayfasından erişilmiştir.
- Danzikyan, Y. (2013, 19 Mart). Milliyetçiliğin Manifestosu ve Çanakkale, *Agos*, 03 Ocak 2020 tarihinde <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/9015/milliyetciligin-manifestosu-ve-canakkale> sayfasından erişilmiştir.
- Danzikyan, Y. (2018, 27 Haziran). 'Müthiş bir akışkanlık, hadsiz hudutsuz bir pragmatizm', *Agos*, 24 Haziran 2022 tarihinde <https://www.agos.com.tr/tr/yazi/20875/muthis-bir-akiskanlik-hadsiz-hudutsuz-bir-pragmatizm> sayfasından erişilmiştir.
- Demirelli, L. (2014). 2002 Sonrasında Türkiye'de Özelleştirme ve Demiryolu Hizmeti, *Mülkiye Dergisi*, 38 (4), 41-85.
- Demirkaya, C. (2020, 18 Şubat), *Twitter*, 20 Haziran 2022 tarihinde <https://mobile.twitter.com/cengizdmrky47/status/1229852544354127872?lang=ca> sayfasından erişilmiştir.
- Dış borç göstergeleri 2002'den daha kötü (2021, 1 Ocak). *Birgün*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.birgun.net/haber/dis-borc-gostergeleri-2002-den-daha-kotu-328744> sayfasından erişilmiştir.
- Diriliş Ertuğrul Efsane Sözler [Video]. (2019, 7 Nisan). 24 Ocak 2022 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=opiRnFuzzGw> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, S. (2018, 17 Ağustos). Başkanlık Sistemi, Güçlü Devlet ve Erdoğan Miti, *Sosyal Demokrat Dergi*, 20 Haziran 2022 tarihinde <http://www.sosyaldemokratdergi.org/sevinc-dogan-baskanlik-sistemi-guclu-devlet-ve-erdogan-miti/> sayfasından erişilmiştir.
- Doğanay, Ü. (2007). AKP'nin Demokrasi Söylemi ve Muhafazakarlık: Muhafazakar Demokrasi ve Eleştirel Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1), 65-88.
- Duran, B. (2017, 20 Ocak). Cumhurbaşkanlığı Sistemine Geçiş ve "Beka" Meselesi, *SETA*, 24 Haziran 2022 tarihinde <https://www.setav.org/cumhurbaskanligi-sistemine-gecis-ve-beka-meselesi/> sayfasından erişilmiştir.
- Duran, B. (2020, 12 Eylül). İki Beka Meselesi Arasında Muhalefet ve Erdoğan, *SETA*, 24 Haziran 2022 tarihinde <https://www.setav.org/iki-beka-meselesi-arasinda-muhalefet-ve-erdogan/> sayfasından erişilmiştir.
- Durgun, Ş. (2020). Türk Ulusal Kimliğinin Dönüşümü ve Yeni Osmanlıcılık, *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 299-316.
- Eagleton, T. (1996). *İdeoloji*, 1. Basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Efegil, E. (2016). AK Parti Hükümetinin Orta Doğu Politikası ve ABD Yönetimi ile Batılı Uzmanların Eleştirileri, *Akademik Bakış*, Yaz, 9 (18), 45-58.

- Eğilmez, M. (2015, 1 Mayıs). *İktidar Partisinin Oy Oranı ile Ekonominin Büyüme Oranı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Deneme*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.mahfiegilmez.com/2015/05/iktidar-partisinin-oy-oran-ile.html> sayfasından erişilmiştir.
- Eğilmez, M. (2018, 22 Eylül). *Dış Güçler Bizi Zor Duruma mı Düşürmeye Çalışıyor?*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.mahfiegilmez.com/2018/09/ds-gucler-bizi-zor-duruma-m-dusurmeye.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ekonomik sıkıntılardan kim sorumlu? Yüzde 62'nin cevabı aynı: İktidar! AK Parti ve MHP seçmeninin yarısına göre ise sorumlu dış güçler!, (2022, 21 Mayıs). *Sondakika*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.sondakika.com/ekonomi/haber-ekonomik-sikintilardan-kim-sorumlu-yuzde-62-nin-14958979/> sayfasından erişilmiştir.
- Ekşi, M. (2018). *Kamu Diplomasisi ve AK Parti Dönemi Türk Dış Politikası*, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Elekdağ, Ş.M. (2009, 31 Aralık). Avrupa'da Hortlayan Irkçılık ve Türkler, *Cumhuriyet*, 24 Kasım 2021 tarihinde <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/avrupada-hortlayan-irkcilik-ve-turkler-109430> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, E. ve Erçetin, T. (2019). Popülist Liderlerinin Başarısına Medya Sistemleri Perspektifinden Bir Bakış: Birleşik Krallık, Hollanda ve Türkiye Karşılaştırması, *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 6(1), 38-74.
- Erdoğan, M. (1999). Milliyetçilik İdeolojisine Dair, *Liberal Düşünce*, ss.89-98. 1 Haziran 2019 tarihinde <http://erdoganmustafa.org/wp-content/uploads/2016/10/Milliyet%C3%A7ilik-%C4%B0deolojisine-Dair.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, R. T. (2004). Konuşma, *Uluslararası Muhafazakarlık ve Demokrasi Sempozyumu:10-11 Ocak 2004* içinde, (ss.7-17). Ankara: AK Parti Kütüphanesi.
- Erdoğan, Ş. Ö. (2015). Katılım: Kimin Katılımı? Neye Katılım?, (B. Övgün, Der.), *AKP Nasıl Yönetti? (2002-2015)* içinde, (ss.11-51). 1. Baskı, Ankara: Nika Yayınevi.
- Erdoğan, Büyük (TURAN) Birliğini Kuruyor! (6 Devlet Tek Millet) Türk Konseyi [Video] (2019, 4 Kasım). 21 Şubat 2022 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=T3RH3HnMjU> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan: Babama Laz mıyız Türk müyüz Diye Sordum, (2016, 17 Nisan). *Hürriyet*, 08 Ocak 2020 tarihinde www.hurr_yet.com.tr/gundem/erdogan-babama-laz-m_y_z-turk-muyuz-d_ye-sordum-40089936 sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan: Benim İçin Affedersin 'Ermeni' Dediler, (2014, 05 Ağustos). *Radikal*, 05 Ocak 2020 tarihinde http://www.radikal.com.tr/politika/basbakan_erdogan_canli_yayinda_sorulari_yanitliyor-1205259 sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan: Böyle bir Avrupa Birliği Parlamentosu'nu tanımıyorum, (2013, 17 Haziran). *T24*, 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://t24.com.tr/haber/erdogan-boyle-bir-avrupa-birligi-parlamentosunu-tanimiyorum,232170> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan: 'Doğruyum, Çalışkanım' Dediler Yan Gelip Yattılar, (2013, 05 Ekim). *Radikal*, 05 Ocak 2020 tarihinde http://www.radikal.com.tr/politika/erdogan_dogrUYum_caliskanim_dediler_yan_gelip_yattilar-1154200 sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan: "Erdemir için tek yol özelleştirme" (2005, 15 Temmuz). *Bigpara Hürriyet*, 21 Haziran 2022 tarihinde https://bigpara.hurriyet.com.tr/haberler/genel-haberler/erdogan-erdemir-icin-tek-yol-ozellestirme_ID528147/ sayfasından erişilmiştir.

- Erdoğan: Türk tipi başkanlık sistemini devreye sokalım (2016, 11 Kasım). *Sputniknews*, 27 Haziran 2022 tarihinde <https://tr.sputniknews.com/20161111/erdogan-baskanlik-sistemi-1025754607.html> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan MHP ve BDP'ye Sert Çıktı, (2012, 15 Haziran). *Habertürk*, 07 Ocak 2020 tarihinde <http://m.haberturk.com/gundem/haber/751207-erdogan-mhp-ve-bdpye-sert-cikti> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan'dan CHP'ye sert sözler (2021, 24 Şubat). *DW*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.dw.com/tr/erdo%C4%9Fandan-chpye-sert-s%C3%B6zler/a-56673702> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan'dan Libya açıklaması: Hafta her an sürecin dışına atılabilir, (2020, 9 Haziran). *BBC*, 21 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52964882> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan'dan Putin'e: Bizi Şangay Beşlisi'ne alın, biz de AB'yi gözden geçirelim (2012, 26 Temmuz). *T24*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://t24.com.tr/haber/erdogandan-putine-bizi-sangay-beslisine-alin,209288> sayfasından erişilmiştir.
- Erlor, Ö. (2007). Yeni Muhafazakarlık, AKP ve 'Muhafazakar Demokrat' Kimliği, *TASAM Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Stratejik Öngörü, (10), 126-132.
- Eroğlu, D. (2022, 26 Mart). *Araştırma: Kürtler'in AKP'ye desteği düşüyor, CHP oy kazanıyor*, 24 Haziran 2022 tarihinde <https://medyascope.tv/2022/03/26/arastirma-kurtlerin-akpye-destegi-dusuyor-chp-oy-kazaniyor/> sayfasından erişilmiştir.
- Erol, M. (2019). *Türk Siyasetinde Kültürel Hegemonya Mücadelesi: Tek Parti ve Ak Parti Dönemlerinin Karşılaştırmalı Analizi*, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, H. (2013, Ekim). Küresel Kriz: Dış Borçlar ve Cari Açık Perspektifinden Türkiye Analizi, *Maliye Finans Yazıları*, Yıl: 27, (100), , 95-114.
- Ertan, T. F. & Örs, O. (2018). Milliyetçiliğin Müphemliği: Milliyetçilik Nedir?, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Bahar, (62), 39-84.
- Ertuğrul, N. İ. (2013). AKP ve Özelleştirme, (İ. Uzgel & B. Duru, Der), (2002-2009) *AKP Kitabı - Bir Dönüşümün Bilançosu* içinde, (ss.522-555). 3. Baskı, Ankara: Phoenix Yayınları.
- Fedai, R. (2015). Kamunun Yönetiminde Artan Merkez Etkisi, (B. Övgün, Der.), *AKP Nasıl Yönetti? (2002-2015)* içinde, (ss.163-203). 1. Baskı, Ankara: Nika Yayınevi.
- Fedayi, C. (2019, Temmuz-Aralık). Adalet Partisi'nin Birinci Dönemi: 1961-1971, *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, Yıl:16, (57), 123-150.
- Gellner, E. (1998). *Milliyetçiliğe Bakmak*, (S. Coşar, S. Özertürk & N.Soyarık, Çev.), , 1. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gidron, N., ve Bonikowski, B. (2014). Varieties of populism: Literature review and research agenda. *Weatherhead Working Paper Series* (13), 0–38. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2459387>
- Güder S. & Mercan, M. H. (2012). 2000 Sonrası Türk Dış Politikasının Temel Parametreleri ve Orta Doğu Politikası, *İnsan ve Toplum*, 2 (3), 57-92.
- Gündoğmuş, B. (2019, 3 Mart). *Popülizm Üzerine*, 12 Ocak 2022 tarihinde <http://bulentgundogmus.com/populizm-uzerine/> sayfasından erişilmiştir.
- Güngörmez, B. (2013). Siyasî Hayatın Huzursuz Kuzenleri: Liberaller ve Muhafazakârlar, *Liberal Düşünce*, Yıl:18, Kış-Bahar, (69-70), 107-114.

- Hale, W. (2010). Hristiyan Demokrasi ve AKP, Benzerlikler ve Zıtlıklar, H. Yavuz, (Ed.), *AK Parti, Toplumsal Değişimin Yeni Aktörleri* içinde, (ss.97-120). 1. Baskı, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Haluk Koç: 'AK Parti ile HDP Arasında İttifak Kuruldu', (2015, 4 Mart).*Onedio*, 1 Haziran 2021 tarihinde <https://onedio.com/haber/haluk-koc-ak-parti-ile-hdp-arasinda-ittifak-kuruldu--464905> sayfasından erişilmiştir.
- Hawkins, K. (2003). Populism in Venezuela: The rise of Chavismo. *Third World Quarterly*, 24(6), 1137-1160.
- Hayes, C. J. H. (2010). *Milliyetçilik Bir Din-Batı Siyasal Düşüncesinde 'Ulusalçılık' Tasavvuru-* (M. Çiftkaya, Çev.), 2. Baskı, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Heywood, A. (2013), *Siyasi İdeolojiler*, 5. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.
- Hıdır, Ö. (2020, 17 Temmuz). Ayasofya'nın camiye çevrilmesi kararı ve teo-politik tepkiler, *Anadolu Ajansı*, 11 Aralık 2021 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/ayasofya-nin-camiye-cevrilmesi-karari-ve-teo-politik-tepkiler/1913722> sayfasından erişilmiştir.
- Hobsbawm, E. J. (1999). *İmparatorluk Çağı 1875-1914*, (V. Aslan, Çev.), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- İlgün, S. (2018, 25 Mart). AKP karşısındakileri rakip değil, iç düşman olarak kodluyor, *Evrensel net*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/348620/akp-karsisindakileri-rakip-degil-ic-dusman-olarak-kodluyor> sayfasından erişilmiştir.
- Jagers, J., ve Walgrave, S. (2007). Populism as political communication style: An empirical study of political parties' discourse in Belgium. *European Journal of Political Research*. 46(3), 319–345. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2006.00690.x>.
- Kantarcıoğlu, M. Ç. (2015). Kırılma mı Pekiştirme mi? AKP Döneminde Yeni Bölgeselleşme Politikaları, (B. Övgün, Der.), *AKP Nasıl Yönetti? (2002-2015)* içinde, (ss.205-247). 1. Baskı, Ankara: Nika Yayınevi.
- Kaplan, E. ve Altaş, M. (2021, 29 Aralık). Cumhurbaşkanı Erdoğan: Hedefimiz, ülkemizi dünyanın en büyük 10 ekonomisinden biri haline getirmek, *Anadolu Ajansı*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/cumhurbaskani-erdogan-hedefimiz-ulkemizi-dunyanin-en-buyuk-10-ekonomisinden-biri-haline-getirmek/2460356> sayfasından erişilmiştir.
- Karabel, S. (2018, 10 Nisan), *Avrupa'da yükselen aşırı sağ ve popülist söylem*, 27 Nisan 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/analiz-haber/avrupa-da-yukselen-asiri-sag-ve-populist-soylem/1113760> sayfasından erişilmiştir.
- Karacan, S. (2016, 20 Kasım). Erdoğan: 'Şanghay Beşlisi içerisinde Türkiye niye olmasın?' diyorum, *Sputnik*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://tr.sputniknews.com/20161120/erdogan-ab-sanghay-beslisi-1025892702.html> sayfasından erişilmiştir.
- Karagöl, E.T. (2015, 11 Haziran). Seçim Dönemlerinde Ekonomik Büyüme Neden Önemli?, *SETA*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.setav.org/secim-donemlerinde-ekonomik-buyume-neden-onemli/> sayfasından erişilmiştir.
- Karahan, Ö. (2021). Türkiye'de Cari Açık ile Dış Borç Arasındaki İlişki, *Al Farabi Journal 9 th International Conference on Social Sciences*, May 2-4, 2021, 'Nakhchivan' University, Azerbaijan, 684-695.
- Kardaş, Ş. (2010). Türkiye ve Irak Krizi: Kimlikle Çıkar Arasında AKP, 2002-2004, H. Yavuz, (Ed.), *AK Parti, Toplumsal Değişimin Yeni Aktörleri* içinde, (ss.359-389). 1. Baskı, İstanbul: Kitap Yayınevi.

- Kaya, A. (2013, 4 Mart). Türban kararı iktidarı AB'den soğuttu, (Ş. Yıldız, Röportaj), *Akşam*, 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.aksam.com.tr/roportaj/turban-karari-iktidari-abden-soguttu/haber-173943> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, M. (2016). Türkiye'de Cari Açık Sorunu ve Nedenleri, *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(10), 51-75.
- Kaya, K. & İnce, B. (2018). Türk Dizilerinde Kültürel Ögelerin Yeri, *TURKOPHONE (Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi)*, 5(2), 5-15.
- Kerestecioğlu, İ. Ö. (2010). Milliyetçilik: Uyuyan Güzeli Uyandıran Prensten Frankeştayn'ın Canavarına, (H. B. Örs, Der.), *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* içinde, (ss.309-350). 4. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kılınç, S. (2018, 26 Mayıs). Ekonomi Bakanı Zeybekci: Seçimlerden önce büyük bir rahatlama olduğunu göreceğiz, *Anadolu Ajansı*, 20 Haziran 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/politika/ekonomi-bakani-zeybekci-secimlerden-once-buyuk-bir-rahatlama-oldugunu-gorecegiz/1157749> sayfasından erişilmiştir.
- Koyuncu, B. (2014). *Benim Milletim, AK Parti İktidarı, Din ve Ulusal Kimlik*, 1. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Köse, Arife (2019, 29 Mayıs). Milliyetçilik nasıl bir ideolojidir?, *DSİP*, 16 Haziran 2022 tarihinde <https://www.dsip.org.tr/index.php/yayinlar/91-altust/1183-milliyetcilik-nasil-bir-ideolojidir> sayfasından erişilmiştir.
- Küçük, B. (2018, 23 Ekim). Erdoğan: İstiklal Marşımız Dışında Bir Ant Tanımıyoruz, Tanımayacağız, *Euronews*, 08 Ocak 2020 tarihinde <https://tr.euronews.com/2018/10/23/erdogan-istiklal-marsimiz-disinda-bir-ant-tanimiyoruz-tanimayacagiz> sayfasından erişilmiştir.
- Küçük Durur, E. (2011). Milliyetçilik Söylemi ve Medya, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 35-50.
- Laleoğlu, B. (2020, Kasım). Cumhuriyet İttifakı ve Özgüven Siyaseti, *Kriter*, Yıl 5, (51), 24 Haziran 2022 tarihinde <https://kriterdergi.com/siyaset/cumhuriyet-ittifaki-ve-ozguven-siyaseti> sayfasından erişilmiştir.
- Libya'da kim kiminle savaşıyor?, (2020, 9 Ocak). *Yeni Devir*, 31 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.yenidevir.com.tr/haber/3581808/libyada-kim-kiminle-savasiyor> , sayfasından erişilmiştir.
- Meclis tören polislerine turkuaz üniforma (2017, 20 Ocak). *Habertürk*, 10 Aralık 2021 tarihinde <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1360209-meclis-toren-polislerine-turkuaz-uniforma/12> sayfasından erişilmiştir.
- Mudde, C. (2004). 'The populist zeitgeist', *Government and Opposition*. Vol. 39 (4), 542– 563. doi: [https://doi.org/10.1111/j\(2004\):1477-7053](https://doi.org/10.1111/j(2004):1477-7053).
- Nuroğlu, E. (2013). Dizi Turizmi: Orta Doğu ve Balkanlar'dan Gelen Turistlerin Türkiye'yi Ziyaret Kararında Türk Dizileri Ne Kadar Etkili?, 5. *Uluslararası İstanbul İktisatçılar Zirvesi*, ss.1-13.
- Okutan, Ç. (2006). Adalet ve Kalkınma Partisi: Muhafazakar Demokrat mı, Hristiyan Demokrasinin Müslüman Versiyonu mu?, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 307-324.
- Orakoğlu, B. (2021, 29 Kasım). Türkiye'ye döviz silahı ile saldıran küreselcilerin iç piyonları?, *Yenişafak*, 20 Haziran 2022 tarihinde <https://www.yenisafak.com/yazarlar/bulent-orakoglu/turkiyeye-doviz-silahi-ile-saldiran-kureselcilerin-ic-piyonlari-2060290> sayfasından erişilmiştir.

- Osmanoğlu, E. (2017). *Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AK Parti) Milliyetçilik Anlayışı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öçal, E. U. (2015). Yerel Yönetimler Referandumunda Söylem Eylem Eksikliği, (B. Övgün, Der.), *AKP Nasıl Yönetti? (2002-2015)* içinde, (ss.249-287). 1. Baskı, Ankara: Nika Yayınevi.
- Ökmen, Y. E. & Göksu, O. (2019). Kültürel Diplomasisi Bağlamında Türk Dizilerinin İhracatı ve Kültür Aktarımına Katkısı: 'Diriliş Ertuğrul' Örneği, (O. Göksu, Ed.), *Kamu Diplomasisinde Yeni Yönelimler* içinde, (ss.247-291). Konya: Literatürk Yayınları.
- Özdemir, H. (2012). Demokrat Parti (DP) ile Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)'nin Karşılaştırmalı Tarihsel Analizi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 188-209.
- Özelleştirme nedir? (2018, 19 Nisan). *Evrensel*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/350433/ozellestirme-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Özger, O. (2020). *Adalet ve Kalkınma Partisi Örneğinde Milli İrade Söyleminin Popülizm Bağlamı*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkırmımlı, U. (2010). *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar: Eleştirel Bir Müdahale*, 1. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özkırmımlı, U. (2013, 27 Temmuz). Ulusalçılaşan AKP, *T24*, 05 Ocak 2020 tarihinde https://t24.com.tr/yazarlar/umut-ozkirimli/ulusalcilasan-akp,7121_sayfasından erişilmiştir.
- Öztan, G. G. (2013, 04 Mart). Neo-Liberal Milliyetçilik ve AKP, *Bianet*, 07 Şubat 2020 tarihinde <http://www.bianet.org/bianet/siyaset/144811-neo-liberal-milliyetcilik-ve-akp> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, E. (2015). *Sosyal Bilimler Metodolojisinde Bir Yaklaşım Olarak Pragmatizm*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, F. (2018, 18 Ağustos). AKP kongresinde partililerin gündemi 'dış güçler': Bunun altından sadece Reis kalkabilirdi, *BBC News*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/45235386> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, E. S. (2019, 29 Ağustos). Kayyum ataması Erdoğan'ın B planıydı; erken seçimde yeniden başkan olmanın yolu İYİ Partiden geçecek, *Euronews*, 16 Haziran 2022 tarihinde <https://tr.euronews.com/2019/08/29/kayy-m-atamas-erdogan-n-b-plan-yd-erken-secimde-yeniden-baskan-olman-n-yolu-iyi-partiden-gsayfasından> erişilmiştir.
- Öztürk, M. & Atik, A. (2016). Ulusal Pazardan Küresel Pazarlara Uzanan Süreçte Türk Dizilerinin Gelişimi, *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Pusane, Ö. K. (2017). Türkiye'nin Kuzey Irak Politikasında Değişim: Turgut Özal ve Tayyip Erdoğan Dönemleri Karşılaştırmalı Analizi, *Uluslararası İlişkiler*, 14(56), 39-53.
- Salgado, S. (2018). Where's populism? Online media and the diffusion of populist discourses and styles in Portugal. *European Political Science*, 18(1), 53-65. doi: 10.1057/s41304.017.0137-4
- Saraçoğlu, C. (2013, Nisan). AKP, Milliyetçilik ve Dış Politika: Bir Milliyetçilik Doktrini Olarak Stratejik Derinlik, *Alternatif Politika*, 5(1), 52-68.
- Saraçoğlu, C. (2017, 17 Mart). *Ekonomisi çöken Avrupa faşistleşti*, 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.memurlar.net/haber/654084/ekonomisi-coken-avrupa-fasistlesti.html> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, A. D. (2009). *Milli Kimlik*, (B. S. Şener, Çev.), 5. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Smith, A. D. (2013). *Milliyetçilik-Kuram, İdeoloji, Tarih-* (Ü. H. Yolsal, Çev.), Ankara: Atıf Yayınları.
- Sönmez, M. (2022, 28 Mart). Erdoğan'a ekonomiden hayır yok, *Gazete Duvar*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.gazeteduvar.com.tr/erdogana-ekonomiden-hayir-yok-makale-1558212> sayfasından erişilmiştir.
- Sözen, Y. (2017). *Demokrasi, Otoriterlik ve Popülizmin Yükselişi*, Boğaziçi Üniversitesi-TÜSİAD Dış Politika Forumu Araştırma Raporu.
- Şangay Beşlisi'ne alın AB'yi unutalım, (2013, 26 Ocak). *Hürriyet*, 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/sangay-beslisine-alin-abyi-unutalim-22448548> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, A. F. ve Yenigün Altın, Ş. (2020). Sosyal Medyada Popülist Söylemler: 31 Mart 2019 Yerel Seçim Sürecinde Adayların Twitter Gönderilerinin Analizi, *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (35), 281-310.
- Şen, Y. F. (2015). Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Milliyetçilik Söylemi: Bir Siyasal Söylem Çözümlemesi, H. E. Beriş, (Ed.), *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, Yıl:11, (44), (ss.157-180), Ankara: Orient Yayıncılık.
- Şener, Hasan Engin, (2003, 29 Nisan). AKP'de Pragmatizmin Anlamı ve İşlevi, *Birgün*, 6 Ocak 2022 tarihinde http://www.enginsener.com/sener_birgun.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Şener, N. (2020, 7 Aralık). Amerika ve AB gibi 'müttefik'in varsa düşmana ihtiyaç yoktur, *Hürriyet*, 24 Kasım 2021 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nedim-sener/amerika-ve-ab-gibi-muttefik-in-varsa-dusmana-ihtiyac-yoktur-41681547> sayfasından erişilmiştir.
- Şükür, İ. (2020). Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Siyasi Partilerin Doğuş Teorileri, Tipolojileri ve Kurumsallaşmaları Açısından Değerlendirilmesi, *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3 (3), 686-697, <https://doi.org/10.33712/mana.810610>
- Talan, S. (2020, 14 Ocak). Recep Tayyip Erdoğan'ın Kaddafi'nin devrilmesine verdiği destek yeniden gündemde, *Yeniçağ*, 21 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/recep-tayyip-erdoganin-kaddafinin-devrilmesine-verdigi-destek-yeniden-gundemde-264176h.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Tartılacı, Abdülkadir (2016). *Türkiye'de Liberalizm: AK Parti Dönemi Politikaları ve Uygulamaları (2002-2011)*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- "Tek Millet, Tek Bayrak, Tek Vatan, Tek Devlet" AKP Tüzüğünde, (2017, 20 Mayıs). *Bianet*, 8 Kasım 2021 tarihinde <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/186652-tek-millet-tek-bayrak-tek-vatan-tek-devlet-akp-tuzugunde> adresinden erişilmiştir.
- Tekin, Ü. (2004). *AK Parti'nin Muhafazakar Demokrat Kimliği*, 1. Baskı, Ankara: Orient Yayınları.
- Temelli, S. (2019, 10 Mart). *Temelli: AKP'ye oy veren Kürt seçmenin yüzde 6'sı HDP'ye kaydı*, 24 Haziran 2022 tarihinde <https://hdp.org.tr/tr/temelli-akp-ye-oy-veren-kurt-secmenin-yuzde-6-si-hdp-ye-kaydi/12944/> sayfasından erişilmiştir.
- Tepe, S. (2010). İslami Eğilimli Bir Parti Olarak Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Değişim Vaatleri, Çelişkileri ve Sınırları, H. Yavuz, (Ed.), (A. Yıldız, Çev.), *AK Parti, Toplumsal Değişimin Yeni Aktörleri* içinde, (ss.141-182). 1. Baskı, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Tezcan, E. & Aras, İ. (2015). Adalet ve Kalkınma Partisi'nde Euroseptisizm: Avrupa Birliği Desteğinin Eleştiriye Dönüşümü, *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 11, (41), 1-35.

- Topal, A. (2016, 23 Ekim). Başkanlık sistemi beka meselesidir, *Sabah*, 17 Haziran 2022 tarihinde <https://www.sabah.com.tr/gundem/2016/10/23/baskanlik-sistemi-beka-meselesidir> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncer, G. (2019, 14 Ocak). Milli tank üreticisi fabrikanın, BMC'ye geçişinde çift bilinmeyen: Özelleştirme mi, işletme hakkı devri mi?, *Independent*, 4 Aralık 2021 tarihinde <https://www.indytrk.com/node/8191/ekonomi%CC%87/milli-tank-%C3%BCreticisi-fabrika%C4%B1n-bmcy-ge%C3%A7i%C5%9Finde-%C3%A7ift-bilinmeyen-%C3%B6zelle%C5%9Firme-mi> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, A. (2022). *AK Parti'nin Milliyetçilik Anlayışı ve Yürüttüğü Politikalara Yansımaları*, Doktora Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Türk, Y. (2014). Küresel ve Bölgesel Yeniden Yapılanma Sürecinde Güçlü Dış Politika, Müstakil, *MÜSİAD Araştırma Raporları: 88*, (A. Bozbeý, A. R. Usul, Ç. Ungor, E. Ersen, E. Ersoy, H. Emirođlu, K. Kasım, N. Uslu, R. Gözen, Katkıda Bulunanlar) Mavi Ofset Basım Yayıncılık, İstanbul.
- Türker, M. (2021, 11 Nisan). Masum Türker: Türk ekonomisine saldırı oldu, *Milliyet*, 20 Haziran 2022 tarihinde <https://www.milliyet.com.tr/ekonomi/masum-turker-turk-ekonomisine-saldiri-oldu-6479273> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, (2019, 5 Ocak). “Türkiye ekonomisi uluslararası yatırımcılar için güvenli bir liman olmayı sürdürüyor”, 17 Haziran 2022’de <https://www.tcgb.gov.tr/haberler/410/100441/-turkiye-ekonomisi-uluslararası-yatirimcilar-icin-guvenli-bir-liman-olmayi-surduruyor-> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Obama döneminde Patriot’ı neden alamadı ve S-400’e yöneldi?, (2019, 29 Haziran). *Diken*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.diken.com.tr/turkiye-obama-doneminde-patrioti-neden-alamadi-ve-s-400e-yoneldi/> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. İstanbul Valiliği, (2019, 29 Mayıs). *İstanbul’un Fethi 566. Yıl Dönümü Özel Programla Kutlandı*, 21 Haziran 2020 tarihinde <http://istanbul.gov.tr/istanbulun-fethi-566-yil-donumu-ozel-programla-kutlandi> sayfasından erişilmiştir.
- Uğur, T. (2019, 8 Nisan). *Popülist Söylem*, 25 Şubat 2022 tarihinde <https://medium.com/@TollgaUGUR/pop%C3%BClist-s%C3%B6ylem-82e631779ff4> adresinden erişilmiştir.
- Uluçakar, M. (2018). Muhafazakâr Demokrasi Söylemi Üzerine Bir İnceleme, *Alternatif Politika*, 10 (3), 349-373.
- Uzunçayır, C. (2013). 2000 Sonrası Türk Milliyetçiliğinin Farklı Yüzleri: Bir Sınıflandırma Denemesi, *Liberal Düşünce*, Yıl 18, Yaz, (71), 203- 218.
- Ünker, P. (2022, 13 Nisan). İktidardan çözüm değil temenni geldi, *DW*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.dw.com/tr/i%CC%87ktidardan-%C3%A7%C3%B6z%C3%BCm-de%C4%9Fil-temenni-geldi/a-61467234> sayfasından erişilmiştir.
- Vincent, A. (2006). *Modern Politik İdeolojiler*, (A. Tüfekçi, Çev.), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. London: Sage. doi:10.4135/978.144.6270073
- Yalçın, K. (2018, 4 Şubat). ‘Yerli ve milli’ nedir, kim millidir?, *Teori ve Eylem*, 21 Haziran 2022 tarihinde <https://teoriveeylem.net/tr/2018/02/yerli-ve-milli-nedir-kim-millidir/> sayfasından erişilmiştir.
- Yapar Saçık, S. ve Alagöz, M. (2010). Türkiye’de Cari İşlemler Açığı Sorunu ve Borçlanma İle İlişkisi, *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 2(2), 113-120.

- Yesevi, Ç. G. (2012). Türk Milliyetçiliğinin Evrimi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 7-85.
- Yesevi, Ç. G. (2018). *Türk Milliyetçiliği, Doğuşu, Yükselişi ve Siyasal Yansımaları*, 1. Baskı, Ankara: Kripto Yayınlar.
- Yıldırım, D. (2018, 25 Mart). AKP karşısındakileri rakip değil, iç düşman olarak kodluyor, *Evrensel net*, (Serpil İlgün ile röportaj), 21 Haziran 2022 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/348620/akp-karsisindakileri-rakip-degil-ic-dusman-olarak-kodluyor> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, A. (2004). AK Partinin ‘Yeni Muhafazakâr Demokrasi’: Türkiye Siyasetinde Adlandırma Problemi, *Liberal Düşünce*, Bahar, 5-11.
- Yıldız, A. (2018, Eylül-Aralık). Liberalizm-Muhafazakârlık Sarkacında “İnformel” Bir Demokrat: Turgut Özal’dan Kalan, *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, Yıl:15, (55), 39-56.
- Yıldız, O. (2020). Yeni Muhafazakâr Demokrasi ve Milliyetçilik, *Köklü Değişim Dergisi*, (ss.1-8). 2 Ocak 2020 tarihinde www.kokludeg_s_mderg_s_.com/_ndex.php?p=makaleDetay&makale=690 sayfasından erişilmiştir.
- Yıkılmaz, A (2016). *AK Parti’nin Dış Politika İdeolojisi: Yeni Muhafazakârlık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zeyrek, M.(2021, 4 Ocak). Batılı ülkelerde artan Türk ve İslam karşıtlığı Avrupalı Türkleri endişelendiriyor, *Anadolu Ajansı*, 24 Kasım 2021 tarihinden <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/batili-ulkelerde-artan-turk-ve-islam-karsitligi-avrupali-turkleri-endiselendiriyor/2097578> sayfasından erişilmiştir.
- 4.Olağan Büyük Kongre 2023 Siyasi Vizyonu, (2015).
- 50 yıl kapıda bekletilen başka bir ülke yok, (2010, 28 Eylül). *HaberTürk*, 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.haberturk.com/gundem/haber/556355-50-yil-kapida-bekletilen-baska-bir-ulke-yok> sayfasından erişilmiştir.
59. Hükümet Programı, (2003). https://afyonluoglu.org/PublicWebFiles/Reports-TR/Hukumet_Prg/59_hukumet_programi.pdf sayfasından erişilmiştir.
62. Hükümet Programı, (2014, 1 Eylül). Başbakan Ahmet Davutoğlu, T.C. Başbakanlık.
64. Hükümet Programı, (2015, 25 Kasım). Başbakan Ahmet Davutoğlu, T.C. Başbakanlık.



Z Kuşağının Yaşam Anlam ve Amaç Algularının İncelenmesi

(Examination of Perceptions of Life Meaning and Goals of Generation Z)

Ender Kardelen GÜLER¹, Aylin TUTGUN ÜNAL², Nevzat TARHAN³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

28/07/2023

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

10/11/2022

Kabul edildi/Accepted:

23/11/2022

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.52.6

Bu çalışmada, Z kuşağının yaşam anlam ve amaçları ile buna yönelik algularının incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemine uygun olarak genel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan araştırmanın örneklemini 90'ı (%60,4) kadın ve 59'u (%39,6) erkek olmak üzere toplam 149 birey oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgiler Formu ve Üsküdar Yaşam Anlam ve Amaçları Ölçeği (ÜSYAŞAM) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %3,4'ünün yaşam anlam ve amaç algı düzeyi az, %72,5'inin yaşam anlam ve amaç algı düzeyi orta ve %24,2'sinin yaşam anlam ve amaç algı düzeyi yüksek olarak tespit edilmiştir. Yaşam anlam ve amaç algı seviyelerinin çeşitli özelliklere göre incelenmesi sonucunda ise katılımcıların yaşam anlam ve amaç algı seviyeleri cinsiyete, sosyal medya bağlanma süresine, sosyal medyada fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanıp kullanılmama, en sık kullanılan sosyal medya uygulamasına, evliliğin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşünceye ve dini inanca göre anlamlı farklılık göstermiştir. Erkeklerin, sosyal medyaya daha az süre ile bağlananların, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanmayanların, en sık olarak YouTube kullananların, evliliğin gerekli olduğunu düşünenlerin ve dinin gereklerini yerine getirenlerin yaşam anlam ve amaç algı seviyeleri anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Yaşam anlam ve amaç algı seviyeleri, sosyal medyada beğeniye (Like) yüklenen anlama, evliliğin önemli bulunup bulunmamasına, yaşa, öğrenim durumuna, anne ve babanın birlikte olup olmamasına, yalnız veya birlikte yaşama durumuna, çocuk sahibi olma hakkındaki düşünceye, evliliğin önem sebebine ve hissedilen yalnızlık hissi düzeyine göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşamın Anlamı, Yaşam Amacı, Z Kuşağı, ÜSYAŞAM

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Güler, E.K., Tutgun-Ünal, A., & Tarhan, N. (2022). Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algularının incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 179-198. doi:10.48174/buaad.52.6

Summary

Today, the biggest factor that puts people under stress is, not having a purpose. One's life values are the most important thing that connects them to life and determines the direction of their lives. In some studies, young people's perspectives on concepts such as tolerance towards difference, work life, outlook on life, starting a family and marriage have been examined. As a result, the value system of young individuals has become controversial with some new values brought by the newly developing online world.

In general, Tarhan (2015) divided values into two as aims and means. Accordingly, aim value defines abstract goals in human life and the path to the goal is defined as means values. These values differ according to various cultures. A comprehensive "Uskudar University Youth and Family Research" was conducted on the attitudes of university youth towards marriage and starting a family. This study was carried out throughout Turkey and took place in the press (Tarhan, 2020). In this study, in which the attitudes of different generations towards marriage and family values were investigated, it was revealed that nearly half of the youth of the Generation Z did not have an idea yet, that is, the value system was not fully established on these issues. Thus, the establishment of the value system, life meanings and aims

¹Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, enderkardelenguler@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4090-4824

²Üsküdar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Doç. Dr., aylin.tutgununal@uskudar.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2430-6322

³Üsküdar Üniversitesi, NPIstanbul Nöropsikiyatri Hastanesi Psikiyatri Bölümü, Prof. Dr., nevzat.tarhan@uskudar.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6810-7096

of young individuals is considered important in the continuity of life, psychological well-being and in maintaining the existence of a person in society as a healthy individual.

In many sources, it is seen that the Generation Z is considered as those who born in the year 2000 and after. Transparency, self-confidence, flexibility and personal freedom have been identified as indispensable business priorities for them (Bascha, 2011). According to Schawbel (2014), they prefer face-to-face communication and want to be taken seriously. They want their ideas to be heard and valued by managers. On the other hand, a friendly working environment that encourages entrepreneurial skills and that allows flexible work schedules are the features that Generation Z looks for when it comes to workplaces. Because technology is an integral part of their lives, they prefer organizations that are at the forefront of the workplace, which supports and allows them to communicate, organize documents and advance their work, regardless of geographies or time zone barriers (Tutgun-Ünal and Deniz, 2020b). When we look at all these studies, it seems that the Generation Z has different needs and motivating factors compared to previous generations. Due to their growth intertwined with technology, it is seen that the Generation Z, which is the target audience of this study, differs from other generations in some issues.

In addition to this, some psychometric scales have been developed to evaluate life goals and values. The Life Purpose Scale (LPS) is one of them and was developed by İlhan in 2019. Another scale was developed by Ryff in 1989. The Turkish adaptation of this scale was made by Akın in 2008. Among the said scales, there is the “Psychological Well-Being Scale” and the “Life Goal Scale”. Further, the “Life Goals Scale for Adolescents in with Respect to Positive Psychotherapy” (LGSARPP) was developed by Eryılmaz in 2010. In addition, Aydiner developed the “Life Purposes Scale” in 2011, which consists of thirty-one items.

Observing that the meaning and purpose of life differ from generation to generation today, a scale called “Uskudar Life Meaning and Goals Scale” (USLIFE) related to the subject was developed by Tarhan and Tutgun-Unal in 2022. This scale, consisting of 28 items in 7 sub-dimensions, was prepared in a 5-point Likert type (1: I strongly disagree, 5: I completely agree). The sub-dimensions of the scale are as follows: Tangible Meaning Skills, Belief in Death, Skill to Delay of gratification, Intangible Meaning Skills, Internal Control Skill, Medium- and Long-Term Planning Skill, Perception of Ego Ideal. In this study, data were also collected with this scale. In another study on the subject, it is emphasized that young individuals have a value system that differs due to many variables (Tarhan, 2020). Accordingly, it is important to define and compare generations.

In this research, it is aimed to examine the meaning and purpose of life and perceptions of the Generation Z. The sample of the study, which was carried out in the general screening model in accordance with the quantitative research method, consists of a total of 149 individuals, 90 (60.4%) women and 59 (39.6%) men. The data of the research were collected with the Personal Information Form and Uskudar Life Meaning, and Goals Scale (USLIFE) developed by Tarhan and Tutgun-Ünal (2022). As a result of the research, it was determined that 3.4% of the participants had a low level of perception of meaning and purpose in life, 72.5% had a medium level of perception of meaning and purpose in life, and 24.2% had a high level of perception of meaning and purpose in life. The perception levels of the participants differed significantly according to gender, duration of social media use, whether to use filters before sharing photos on social media, the most frequently used social media application, the thought about whether marriage is necessary and religious beliefs. It was found that men, those who connect to social media for less time, those who do not use filters before sharing photos, those who use YouTube most often, those who think that marriage is necessary and those who fulfill the requirements of religion, have a significantly higher perception of life meaning and purpose. Furthermore, the level of perception of meaning and purpose in life did not differ significantly according to the meaning attributed to “likes” in social media, whether marriage is important or not, age, education level, whether parents are together or not, whether they live alone or together, the thought about having a child, the reason for the importance of marriage and the level of feeling of loneliness.

Keywords: Life Meaning; Life Goals; Generation Z; USLIFE

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle ve sosyal medya kullanımının artmasıyla kuşaklar ve yaşam biçimleri, değerleri ve yaşam amaçlarında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Kuşaklar, çevrimiçi dünyada farklılaşan iletişim şekilleri ve değerler geliştirmişlerdir. Böylece, kişilerin değerleri ailelerine, inançlarına, deneyimlerine göre değişiklik göstermektedir. İnsanlar var oldukları süre boyunca bireysel ve toplumsal yaşamlarını sürdürmek, amaçlarına ulaşmak ve kaygılarından kurtulmak için birtakım inançlar ve değerler geliştirirler. Bu inançlar ve değerler neyin doğru neyin yanlış olduğu, insanların kişisel ve sosyal yaşamları için ne isteyip ne istemedikleri ile ilişkilidir. Bu

değerler geçtiğimiz yüzyıldan beri psikoloji biliminin inceleme konuları arasına girmiştir (Baş ve Hamarta, 2015).

İnsanın hayatındaki değerler, onun yaşamı yorumlayışı ve yaşama bakış açısı bakımından son derece önemli bir etkidir (Mehmedoğlu, 2007). Son zamanlarda çeşitli kuşaklardan insanlar için sosyal medyada içerik üretip diğerlerinin beğenisine sunmak giderek yaygınlaşmış, yaşamda çok önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Oluşan bu yeni çevrimiçi dünyanın getirdiği yeni kültür, kuşaklar arasında farklı değerler gelişmesine yol açmıştır (Deniz ve Tutgun-Ünal, 2019; Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020a, 2020b).

Bununla birlikte, yaşam amaçları ve değerlerin incelenebilmesi için birtakım ölçekler geliştirilmiştir. Yaşam Amaçları Ölçeği (YAÖ) bunlardan biridir ve 2009 yılında İlhan tarafından geliştirilmiştir. Diğer bir ölçek ise, 1989 yılında Ryff tarafından geliştirilmiştir (Ryff, 1989a, 1989b). Bu ölçeğin 2008 yılında Türkçe uyarlaması ise, Akın tarafından yapılmıştır. Söz konusu “Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİÖÖ)” arasında “Yaşam Amaç Ölçeği” bulunmaktadır. Yine “Pozitif Psikoterapi Bağlamında Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçeği Ergen Formu (PPYABÖ) ise, 2010 yılında Eryılmaz tarafından geliştirilmiştir. Ek olarak, Aydın 2011 yılında otuz bir maddeden oluşan “Yaşam Amaçları Ölçeği” geliştirmiştir.

Yaşam anlam ve amaçlarının günümüzde kuşaktan kuşağa farklılaştığı gözlemlendiğinden, konuyla ilgili çok boyutlu güncel bir ölçeğin üretildiğine rastlanmaktadır (Tarhan ve Tutgun-Ünal, 2022). Üsküdar Yaşam Anlam ve Amaçları Ölçeği (ÜSYAŞAM) isimli ölçeğin 28 madde ve 7 boyuttan oluştuğu, yaşam anlam ve amaçlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Söz konusu boyutlar; somut anlam becerileri, ölüm inancı, doyum erteleme becerisi, soyut anlam becerisi, iç kontrol becerisi, orta ve uzun vadeli planlama becerisi, ego ideali algısı olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir bulunduğu ÜSYAŞAM ölçeği en güncel ölçek olarak alanyazında yerini almış, bu araştırmada da kullanılması tercih edilmiştir.

Alanyazında, Z kuşağı özelinde yaşam amaçları ve değerlerine yönelik çeşitli incelemelerin yapıldığı araştırmalara rastlanmaktadır. Konuyla ilgili bir araştırmada, Z kuşağı olarak adlandırılan genç bireylerin pek çok değişkenden dolayı farklılaşan değerler sistemi olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre, kuşakların tanımlanması ve farklılaşan değerler sisteminin tespit edilmesinin önem arz ettiği ortaya çıkmaktadır (Tarhan, 2020).

Kuşakların tanımlamaları incelendiğinde, X kuşağı, 1965 ve 1981 yılları arasında, savaştan sonra Avrupa'nın yeniden inşası sırasında doğan kuşağa denilmektedir. Bu kuşak için hayatlarının kolay olmadığı, yaşadıkları karmaşık dönemden sonra iş bulmalarının zor olduğu söylenmektedir. Yaşam felsefelerinin çalışmak ve üretmek üzere olduğu, hayatlarında idealizme yer kalmadığı ifadelerine rastlanmaktadır. X kuşağı için bireycilik, hırs ve çalışma bağımlılığı, işkolik olmak gibi

özellikler belirtilmektedir (Özdemir, 2021; Tutgun-Ünal, 2013). Fakat yıllar ilerledikçe X kuşağının da yaşadıkları dönemden ziyadesiyle etkilendiği ve sözüm ona özelliklerinin buldukları şartlara göre farklılaştığı belirtilmektedir. Buna göre, iş yaşamında kurallara bağlı oldukları belirtilen X kuşağının, yeni araştırmalarda, daha rahat ve çalışma koşulları daha iyi olan bir iş bulduklarında artık iş değişikliğine gittiği vurgulanmaktadır (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020b). Böylece, işten ziyade iş şartlarının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

X kuşağının anne-babaları olan Baby Boomers kuşağı ise, savaş sonrası dönemi yaşamışlardır. 1945-1964 yılları arasında doğan Baby Boomers kuşağı, doğum oranlarının artış gösterdiği dönemde var olduklarından, bebek patlaması olarak adlandırılan dönemde doğduklarından dolayı Baby Boomers adını almışlardır. Bu dönemde bazı Anglo-Sakson ülkelerinde, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, Kanada'da ve Yeni Zelanda'da, İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle beraber, nüfus arttırıcı politikalar uygulanmıştır (Tutgun-Ünal, 2013).

Y Kuşağı ise 80'lerin başından Milenyum'un (2000 yılı) başlangıcına kadar doğan insanları kapsamakta olup, büyük ölçüde küresel bir finansal krizin başlangıcında, aynı zamanda dijital teknolojideki büyük bir ivmenin ortasında olgunlaşan bir kuşak olarak ifade edilmektedir. Y kuşağı, cep telefonları ve diğer birtakım teknolojik yenilikler ile büyüyen ilk kuşak olmasıyla da bilinmektedir ve bu sebepten dolayı farklılıkların en belirgin hissedildiği kuşak olarak alanyazında belirtilmektedir (Ekşili ve Antalyalı, 2017; Tutgun-Ünal, 2013).

Y kuşağının genellikle esnek bir çalışma programına ve esnek çalışma biçimini benimseyen işyerlerine ayak uydurabileceği ifade edilmektedir. Diğer yandan, Y kuşağının sonuç odaklı bir kuşak olduğu ve bu kuşağa ait olan bireylerin çalışma sürecinden daha çok sonunda ne başardıkları ile ilgilendiği belirtilmektedir. Y kuşağının otoriteden hoşlanmadığı ve sık iş değiştirdikleri bildirilmektedir (Tutgun-Ünal, 2013). Bununla birlikte, Ekşili ve Antalyalı'nın (2017) Y kuşağı özelinde yaptıkları çalışmada, söz konusu Y kuşağı özelliklerinin ülkemizi yansıtmadığı belirtilmektedir. Buna göre, Y kuşağı tek tipleştirilmeyecek kadar çeşitli özellikler sergilemektedir ve bölgeden bölgeye bu özellikler farklılaşabilmektedir.

Pek çok kaynakta Z kuşağının 2000 yılı ve sonrası doğanlar olarak ele alındığına rastlanmaktadır. Şeffaflık, özgüven, esneklik ve kişisel özgürlük Z kuşağı için iş anlamında olmazsa olmaz öncelikler olarak tespit edilmiştir (Bascha, 2011). Schawbel'in (2014) çalışmasına göre ise Z Kuşağı yüz yüze iletişimi tercih etmekte ve ciddiye alınmak istemektedirler. Yöneticiler tarafından fikirlerinin dinlenilmesini ve fikirlerine değer verilmesini isterler. Diğer yandan, girişimcilik becerilerini teşvik eden iş yeri, güler yüzlü çalışma ortamı ve esnek çalışma programlarına izin veren çalışma ortamı, Z kuşağının işyerleri için aradığı özelliklerdir. Teknoloji, hayatlarının ayrılmaz bir parçası olduğu için, coğrafyalar veya zaman dilimi engelleri ne olursa olsun, iletişim kurmalarını ve çalışmalarını ilerletmelerini destekleyen ve onlara izin veren kuruluşları tercih ettikleri

belirtilmektedir (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020b). Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, Z kuşağının önceki kuşaklara göre farklı gereksinimleri ve motive edici faktörlerinin var olduğu görülmektedir. Teknoloji ile iç içe büyümelerinden dolayı, Z kuşağının bazı konularda diğer nesillere göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Alanyazında yer alan araştırmalar doğrultusunda, kuşakların özellikleri sıralanırken, güncel bilgilerin dikkate alınmasıyla birlikte, tek tipleştirmeden kaçınılması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, Uluslararası düzlemde konu edilen kuşakların Ülkemizi yansıtmadığı, hatta aynı kuşağa tabi olan bireylerin mahalleden mahalleye göre bile farklılaştığı vurgulanmaktadır (Ekşili ve Antalya, 2017). Örneğin, Z kuşağının mensubu olduğu bir okuldaki bireyler ile bir üst sokaktaki okula devam eden aynı yaştaki bireylerin birbirinden farklı özellikler sergileyebileceği belirtilmektedir.

Günümüzde insanı strese sokan en büyük faktör, insanın bir amacının olmamasıdır. Bir insanın hayatındaki değerlerin onu hayata bağlayan ve onun yönünü belirleyen en önemli şeyler olduğu belirtilmektedir. Birtakım çalışmalarda gençlerin farklılıkları kabul etme seviyeleri, iş hayatları, hayata bakışları, aile kurma ve evlilik gibi değerlere bakış açıları incelenmiştir ve araştırmalar sonucunda genç bireylerin değerler sistemi, yeni gelişen çevrimiçi dünyanın getirdiği birtakım yeni değerlerle birlikte tartışılır olmuştur (Dewanti ve Indrajit, 2018; Kelgökmen İlic ve Yalçın, 2017; McCrindle ve Wolfinger, 2010; Tarhan ve Tutgun-Ünal, 2022; Toruntay, 2011; Tutgun-Ünal, 2021; Tutgun-Ünal ve Döğer, 2021; Zemke, Rainers ve Filipczak, 2013).

Değerleri genel olarak, Tarhan (2015) araç ve amaç değerler olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre, soyut hedeflerimiz amaç değerler, amaca giden yol ise araç değerler olarak tanımlanmaktadır. Bu değerler çeşitli kültürlerle göre farklılık göstermektedir. Bir çalışmada evlilik ve aile kurmaya yönelik olarak üniversite gençliğinin tutumları için “Üsküdar Üniversitesi Gençlik ve Aile Araştırması” isimli kapsamlı bir yapılmıştır. Bu çalışmanın, Türkiye genelinde ve basında yer aldığı görülmektedir (Tarhan, 2020). Farklı kuşakların evliliğe yönelik tutumları ile aile değerlerinin araştırıldığı bu araştırmada Z kuşağı gençlerinin yarıya yakınının henüz bir fikri olmadığı, yani tam olarak bu konularda değerler sisteminin oturmadığı ortaya çıkmıştır. Böylece, özellikle Z kuşağı olarak ele alınan yaş grubundaki genç bireylerin değerler sisteminin, yaşam anlam ve amaçlarının yerleşmesi hayatın devamlılığında, psikolojik iyi oluşta ve sağlıklı bir birey olarak toplumda varlığını sürdürmede önemli görülmektedir.

Böylece bu araştırmada, Z kuşağının yaşam anlam ve amaçları ile buna yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Z kuşağının yaşam anlam ve amaçlarına yönelik algı seviyelerinin tespiti ve algı seviyelerinin cinsiyet, sosyal medya bağlanma süresi, sosyal medyada beğenin (like) anlamı, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımı, evliliğin önemli bulunup bulunmaması, yaş, öğrenim durumu, anne ve baba birliktelik durumu, yalnız veya birlikte yaşama durumu, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması, evliliğin gerekli olup olmadığı hakkındaki

düşünce, çocuk sahibi olma hakkındaki düşünce, dini inanç, evliliğe verilen önem ve yalnızlık hissi yaşama durumuna göre incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma ile aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları hangi sevededir?
2. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları birtakım demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu) anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları sosyal medya kullanım alışkanlıklarına göre (sosyal medyaya bağlanma süresi, sosyal medyada beğeni tarzı, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımı, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması) anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları evliliğin önemli bulunup bulunmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları anne ve baba birliktelik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları yalnız veya birlikte yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları evliliğin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşünceye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları çocuk sahibi olma hakkındaki düşünceye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları dini inanca göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları evliliğe verilen öneme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algıları yalnızlık hissi yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Z kuşağının yaşam anlam ve amaçlarına yönelik algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nicel betimleme yöntemine uygun olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, “araştırma yürütülen konunun, evren veya evrenden seçilen örneklem üzerinde koşulları değiştirici herhangi bir müdahalede bulunmadan mevcut özellikleri ile betimlenmesidir” olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2016).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini 1997 ve sonrasında doğan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreninden basit seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen toplam 149 birey oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	90	60,4
	Erkek	59	39,6
Yaş	18’den küçük	123	82,6
	18 ve üstü	26	17,4
Eğitim Durumu	Lise ve altı	124	83,2
	Üniversite ve üzeri	25	16,8
Anne Baba Birliktelik Durumu	Bir arada yaşıyorlar	132	88,6
	Diğer	17	11,4
Kiminle yaşıyorsunuz?	Bekarım aile ya da akraba ile yaşıyorum	136	91,3
	Diğer	13	8,7
Toplam		149	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 90’ı (%60,4) kadın ve 59’u (%39,6) erkektir. Ayrıca 123’ünün 18 yaş altında (%82,6), 26’sının ise 18 yaş ve üstü (%17,4) olduğu görülmektedir. Eğitim durumu olarak katılımcıların 124’ü lise ve altı (%83,2), 25’i üniversite ve üzeri (%16,8) seviyesinde eğitim almıştır. 132 kişi (%88,6) ailesinin bir arada yaşadığını, 7 kişi (%11,4) de ayrı yaşadığını belirtmiştir. Bekar olup aile veya akraba ile yaşayanlar 136 kişi (%91,3) kişidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplam 2 bölümden oluşan veri toplama anketi aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan anketin bölümleri şunlardır: (1) Kişisel Bilgiler Formu, (2) Üsküdar Yaşam Amaçları Ölçeği (ÜSYAŞAM).

Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel Bilgiler Formu’nda katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini, ilişki durumlarını ve evliliğe yaklaşımlarını, sosyal medya kullanımlarını ve dini inançlarını tespit etmeye yönelik sorular yer almıştır.

Üsküdar Yaşam Anlam ve Amaçları Ölçeği (ÜSYAŞAM): Üsküdar Yaşam Anlam ve Amaçları Ölçeği (ÜSYAŞAM), Tarhan ve Tutgun-Ünal tarafından 2022’de geliştirilmiştir. 7 alt boyutta toplam 28 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipte hazırlanmıştır (1: Hiç katılmıyorum, 5: Tamamen katılıyorum). Ölçeğin alt boyutları ve bunları oluşturan maddeler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 2. Üsküdar Yaşam Anlam ve Amaçları Ölçeği (ÜSYAŞAM) alt boyutları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
Somut Anlam Becerileri	4	1*, 2*, 4*, 26*
Ölüm İnancı	3	5*, 6, 7
Doyum Erteleme Becerisi	4	8*, 9*, 10*, 17*
Soyut Anlam Becerisi	6	11, 19*, 20*, 22, 23*, 28*
İç Kontrol Becerisi	4	12*, 13*, 14*, 15*
Orta ve Uzun Vadeli Planlama Becerisi	4	3, 16, 18, 27
Ego İdeali Algısı	3	21*, 24, 25
Toplam	28	

* Ters yapıdaki maddeler.

Ölçekteki toplam 18 madde (1., 2., 4., 5., 8., 9., 10., 12., 13., 14., 15., 17., 19., 20., 21., 23., 24., 25., 26., 28. maddeler) ters yapıdadır. Ölçekten alınan toplam puan 28-65 aralığında ise “az seviye”, 66-102 puan aralığında ise “orta seviye”, 103-140 puan aralığında ise “yüksek seviye” olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri ,73 bulunmuştur. Ölçeğin toplam açıklanan varyans oranının ise sosyal bilimler açısından kabul edilebilir değerde olduğu tespit edilmiştir (%52,28).

Uygulama

Araştırma için Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 27/08/2021 tarihinde yapılan 8. No.lu toplantısında 61351342/AĞUSTOS 2021-15 sayılı karar ile etik izin onayı alınmıştır. Ayrıca geçerlilik ve güvenilirliğini yapan ölçek sahibinden araştırmada ölçeğin uygulanabilmesi için elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Araştırmada veriler çevrimiçi ortamda ulaşılabilen Z kuşağından gönüllülük ilkesine uygun olarak toplanmıştır. Katılımcıların anketi doldurmaları için 15 dakika süre yeterli olmuştur.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25.0 programından faydalanılarak nicel analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bulgular ile katılımcıların yaşam amaç ve beceri seviyelerine ilişkin bulguların tespitinde ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Katılımcıların yaşam amaç ve beceri seviyelerinin çeşitli özelliklere göre incelenmesi ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca analizlerin tamamı %95 güven aralığında ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Nonparametrik analizlerin kullanılmasının nedeni verilerin normallik şartını sağlamamasıdır. Buna çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek karar verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Bağımlı değişkene ait Kolmogorov-Smirnov testi değerleri

Değişken	N	Kolmogorov-Smirnov	Sd	P
Yaşam Becerileri	149	0,081	149	0,017

Tablo 3'te görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Bu nedenle, yaşam becerileri puanının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algı seviyesi ÜSYAŞAM ölçeği ile ölçülmüş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların yaşam amaç ve beceri seviyeleri

Grup	f	%
Az Seviye	5	3,4
Orta Seviye	108	72,5
Yüksek Seviye	36	24,2
Toplam	149	100,0

Buna göre, katılımcıların %3,4'ünün yaşam anlam ve amaç algı düzeyi az, %72,5'inin yaşam anlam ve amaç algı seviyeleri orta ve %24,2'sinin yaşam anlam ve amaç seviyeleri yüksek olarak tespit edilmiştir.

Daha sonra, Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algılarının birtakım demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu) anlamlı farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır.

Katılımcıların yaşam anlam ve amaç seviyelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyet değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	Kadın	90	67,84	6105,50	2010,500	-2,503	0,012
	Erkek	59	85,92	5069,50			

* $p<0,05$

Buna göre, cinsiyet değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,012<0,05$). Cinsiyeti kadın olanların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, cinsiyeti erkek olanların yaşam becerileri ölçeği puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve küçüktür.

Tablo 6. Yaş değişkeni açısından yaşam becerileri ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	18-	123	74,64	9180,50	1554,500	-0,223	0,824
	18+	26	76,71	1994,50			

* p<0,05

Diğer yandan, Tablo 6’da yaş değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann-Whitney U tablosu verilmiştir. Buna göre, yaş değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$), Yaşı 18’den küçük olanların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, yaşı 18+ olanların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalamasından farklı değildir. Ayrıca, katılımcıların öğrenim düzeyi açısından ÜSYAŞAM ölçeği incelenmiş olup Tablo 7’de Mann-Whitney U tablosu verilmiştir.

Tablo 7. Öğrenim durumu değişkeni açısından yaşam becerileri ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	Lise ve Altı	124	74,27	9210,00	1460,000	-0,457	0,647
	Üniversite ve Üstü	25	78,60	1965,00			

* p<0,05

Buna göre öğrenim durumu değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,647>0,05$). Öğrenim durumu lise ve altı olanların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, öğrenim durumu üniversite ve üstü olanların puan ortalamasından farklı değildir.

Daha sonra, sosyal medya kullanım alışkanlıklarına (sosyal medyaya bağlanma süresi, sosyal medyada beğeni tarzı, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımı, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması) yönelik farklılıklar incelenmiştir.

Katılımcıların yaşam anlam ve amaç algı seviyelerinin sosyal medyaya bağlandıkları süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal medya bağlanma süresi değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	3 Saatten Az	104	80,62	8384,00	1756,000	-2,416	0,016
	3 Saatten Daha Fazla	45	62,02	2791,00			

* p<0,05

Buna göre, sosyal medya bağlanma süresi değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,016<0,05$), Sosyal medya

bağlanma süresi 3 saatten az olanların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, sosyal medya bağlanma süresi 3 saatten daha fazla olanların puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Araştırmada, katılımcıların yaşam anlam ve amaç seviyelerinin sosyal medyaya bağlandıkları süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal medya bağlanma süresi değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	3 Saatten Az	104	80,62	8384,00	1756,000	-2,416	0,016
	3 Saatten Daha Fazla	45	62,02	2791,00			

* p<0,05

Buna göre, sosyal medya bağlanma süresi değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (p=0,016<0,05), Sosyal medya bağlanma süresi 3 saatten az olanların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, sosyal medya bağlanma süresi 3 saatten daha fazla olanların puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Katılımcıların yaşam anlam ve amaç algı seviyelerinin sosyal medyada like yani beğenmenin anlamına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. “Sosyal medyada like sizin için ne anlama gelir” açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	İçeriğe Göre Okuyup/Görüp Beğeni Yaparım	118	76,88	9072,00	1607,000	-1,039	0,299
	Diğer	31	67,84	2103,00			

* p<0,05

Buna göre, sosyal medyada like sizin için ne anlama gelir değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p=0,299>0,05).

Sosyal medyada like sizin için ne anlama gelir sorusuna içeriğe göre okuyup/görüp beğeni yaparım olarak cevap verenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, sosyal medyada beğeni (like) sizin için ne anlama gelir sorusuna diğer olarak cevap verenlerin puan ortalamasından farklı değildir.

Katılımcıların yaşam anlam ve amaç algı seviyelerinin fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımı açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	Evet	42	60,87	2556,50	1653,500	-2,366	0,018
	Hayır	105	79,25	8321,50			

* p<0,05

Buna göre, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımı değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,018<0,05$). Fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımına evet olarak cevap verenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımı hayır olarak cevap verenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve küçüktür.

Katılımcıların yaşam anlam ve amaç algı seviyelerinin evliliği önemli bulup bulmamaya göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Evlilik sizin için önemli midir değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	Evet, önemlidir	73	79,43	5798,50	2377,500	-1,381	0,167
	Hayır, önemli değildir	75	69,70	5227,50			

* p<0,05

Buna göre, evlilik sizin için önemli midir değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,167>0,05$). “Evlilik sizin için önemli midir” değişkenine “evet, önemlidir” olarak cevap verenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, “hayır önemli değildir” olarak cevap verenlerin puan ortalamasından farklı değildir.

Tablo 13’te anne baba durumu değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann-Whitney U tablosu verilmiştir.

Tablo 13. Anne baba durumu değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	Bir Arada Yaşıyorlar	132	76,79	10136,00	886,000	-1,410	0,159
	Diğer	17	61,12	1039,00			

* p<0,05

Buna göre anne ve baba birliktelik durumu değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,159>0,05$). Anne baba durumu bir arada yaşıyor olanların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, anne baba durumu diğer olanların puan ortalamasından farklı değildir. Tablo 14’te kiminle yaşıyorsunuz değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann-Whitney U tablosu verilmiştir.

Tablo 14. Kiminle yaşıyorsunuz değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeği Mann Whitney U tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Toplamı	U	Z	p
ÜSYAŞAM	Bekarım, aile ya da akraba ile yaşıyorum	136	74,70	10159,00	843,000	-0,276	0,783
	Diğer	13	78,15	1016,00			

* $p < 0,05$

Buna göre kiminle yaşıyorsunuz değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,783 > 0,05$). Kiminle yaşıyorsunuz değişkenine bekarım, aile ya da akrabalarım ile yaşıyorum olarak cevap verenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, kiminle yaşıyorsunuz değişkenine diğer olarak cevap verenlerin puan ortalamasından farklı değildir.

Katılımcıların yaşam anlam ve amaç ve beceri seviyelerinin en sık kullanılan sosyal medya uygulamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. En sık kullanılan sosyal medya uygulaması değişkeni Kruskal-Wallis H analizi

Grup	N	Ort. Sıra	K-W H	Sd	p
Diğer	31	50,69	18,021	2	0,000
Youtube	45	93,34			
Instagram	73	74,01			
Toplam	149				

Buna göre, en sık kullanılan sosyal medya değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,000 < 0,05$).

Yapılan ikili Mann-Whitney U karşılaştırmaları sonucunda Youtube kullananların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, Instagram kullananların puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Youtube kullananların ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, diğerlerini kullananların puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük, Instagram kullananların puan ortalaması, diğerlerini kullananların puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Katılımcıların yaşam anlam ve amaç algı seviyelerinin evliliğin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşünceye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Birlikte yaşamak için evlilik gerekli midir değişkeni Kruskal-Wallis H analizi

Grup	N	Ort. Sıra	K-W H	Sd	p
Evet, gereklidir	46	85,45	7,066	2	0,029
Hayır Gerekli Değildir	72	65,38			
Bu Konu Hakkında Düşünmedim	31	81,85			
Toplam	149				

Buna göre, birlikte yaşamak için evlilik gerekli midir değişkeni açısından yaşam becerileri ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,029<0,05$).

Yapılan ikili Mann-Whitney U karşılaştırmaları sonucunda hayır gerekli değildir diyenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, bu konu hakkında düşünmedim diyenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve küçüktür. Hayır gerekli değildir diyenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalamasının, evet gereklidir diyenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve küçük olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaşam anlam ve amaç algı seviyelerinin çocuk sahibi olma hakkındaki düşünceye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Çocuk sahibi olmak değişkeni Kruskal-Wallis H analizi

Grup	N	Ort. Sıra	K-W H	Sd	p
Evet	70	79,14	3,424	2	0,180
Hayır	33	62,82			
Bu Konuda Düşünmedim	46	77,43			
Toplam	149				

Buna göre, çocuk sahibi olmak değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,180>0,05$). Tablo 18’de ÜSYAŞAM ölçeğinin dini inanç değişkenine göre Kruskal-Wallis H analizi sonuçları verilmiştir.

Buna göre, dini inanç değişkeni açısından yaşam becerileri ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,000<0,05$). Yapılan ikili Mann-Whitney U karşılaştırmaları sonucunda “inançlıyım, dinimin bütün gereklerini yerine getirmeye çalışan biriyim” diyenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, “inançlıyım, dinimin bazı gereklerini yerine getirmeye çalışan biriyim” diyenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Tablo 18. Dini inanç değişkeni Kruskal Wallis H analizi

Grup	N	Ort. Sıra	K-W H	Sd	p
İnançlıyım, dinimin bütün gereklerini yerine getirmeye çalışan biriyim.	23	106,41	23,496	3	0,000
İnançlıyım, dinimin bazı gereklerini yerine getirmeye çalışan biriyim.	77	75,92			
İnançlıyım, dinimin gereklerini yerine getirmeyen biriyim.	25	59,62			
İnançlı biri değilim.	22	49,75			
Toplam	149				

“İnançlıyım, dinimin bütün gereklerini yerine getirmeye çalışan biriyim” diyenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, “İnançlıyım, dinimin gereklerini yerine getirmeyen biriyim” diyenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. “İnançlıyım, dinimin bütün gereklerini yerine getirmeye çalışan biriyim diyenlerin” ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, “inançlı biri değilim” diyenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. “İnançlıyım, dinimin bazı gereklerini yerine getirmeye çalışan biriyim” diyenlerin ÜSYAŞAM ölçeği puan ortalaması, “inançlı biri değilim” diyenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Tablo 19’da ÜSYAŞAM ölçeğinin evlilik önem sebebi değişkenine göre Kruskal-Wallis H analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Evlilik önem sebebi değişkeni Kruskal Wallis H analizi

Grup	N	Ort. Sıra	K-W H	Sd	p
Hayatı sevdiğimle paylaşmak için.	78	78,78	1,532	2	0,465
Evlenmek önemli değildir.	55	69,40			
Diğer	16	75,81			
Toplam	149				

Buna göre, evlilik önem sebebi değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,465>0,05$). Tablo 20’de ÜSYAŞAM ölçeğinin yalnızlık hissi değişkenine göre Kruskal-Wallis H analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. Yalnızlık hissi değişkeni Kruskal Wallis H analizi

Grup	N	Ort. Sıra	K-W H	Sd	p
Hiçbir Zaman	14	86,86	2,015	3	0,569
Az sıklıkta	47	73,06			
Orta sıklıkta	57	71,06			
Çoğunlukla	31	79,82			
Toplam	149				

Buna göre, yalnızlık hissi değişkeni açısından ÜSYAŞAM ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,569>0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Z kuşağının yaşam anlam ve amaçları ile buna yönelik algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya toplam 149 birey katılmıştır. Yaklaşık üçte ikisi kadın olan katılımcıların %83'ü 18 yaşından küçüktür. Buna göre araştırmanın örnekleminin genel olarak 18 yaş altı kadınlardan oluştuğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken bu durumun göz önünde bulundurulması yerinde olacaktır.

Araştırma sonucunda “Z kuşağının yaşam amaç ve becerileri ne seviyededir?” sorusuna cevap olarak, katılımcıların yaklaşık dörtte üçünün (%72,5) yaşam amaç ve beceri düzeyinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yüksek seviyede yer alan %24,2 ile birlikte seviyesi orta ve üzeri olanların oranı %96,7 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, katılımcıların yaş grubu özellikleri dikkate alındığında doğal karşılanmıştır. Zira yaşam amaçları, yaşam ile ilgili gerçekleştirilmesi hedeflenen uzun dönemli amaçları ifade etmektedir (Kasser ve Ryan, 1996) ve bu yaş grubunda bunların çoğunlukla orta düzeyde belirlenmiş olması doğal bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca alanyazında yer alan benzer araştırmaların sonuçları da yakın oranlarda sonuçlar tespit edildiğini göstermiştir. Ancak araştırmamız sonucunda tespit edilen düzey bunların biraz altındadır. Bunlardan birinde Altınsoy (2016), Marmara Bölgesi'nde yaşayan 411 ergen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada katılımcıların yaşam amaçlarını belirleme düzeyini %64 olarak tespit etmiştir. Araştırmamızda, tespit edilen ortalama puan üzerinden benzer bir hesaplama yapıldığında bu oran %59 olarak tespit edilmektedir. Dolayısıyla yaklaşık bir sonuç ile Altınsoy'un (2016) bulgusuna benzer bir sonuca ulaşıldığını söylemek mümkündür ancak bunun altında kalınmıştır. Ayrıca, Aygün (2014) İstanbul'da yine ergenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında içsel amaçları %83, dışsal amaçları ise %79 düzeyinde tespit etmiştir. Buna göre, bu çalışmanın da altında kalınmıştır. Bunun nedeni araştırmamıza dahil edilen katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeyi ve ailelerinin sosyoekonomik seviyesi gibi etkenler olabilir. Araştırmamızda bunlar hakkında bilgi toplanmamış olması araştırmamız için bir sınırlılık oluşturmuştur.

Öte yandan yaşam amaç ve becerilerinin çeşitli özelliklere göre incelenmesi sonucunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, 18 yaş altında veya üstünde olma, öğrenim düzeyi, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamaması, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama, evliliği önemli bulup bulmama, evliliğin önemini farklı nedenlerle açıklama, çocuk sahibi olmayı düşünme veya düşünmeme, like'ın (beğenme) anlamını farklı biçimde değerlendirme ve hissedilen yalnızlık seviyesi; Z kuşağının yaşam amaç ve beceri düzeylerini anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır. Diğer bir ifade ile Z kuşağının yaşam amaç ve beceri düzeyleri bunlara göre anlamlı farklılık

göstermemektedir. Öte yandan kendinizi ne sıklıkla yalnız hissedersiniz sorusuna katılımcıların toplamda %59'u çok sıklıkla veya çoğunlukla cevabını vermiştir.

Ancak cinsiyet, sosyal medyaya bağlanma süresi, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanımı, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması, evliliğin gerekli olduğunu düşünme ve dini inanç durumu; Z kuşağının yaşam amaç ve beceri düzeylerini anlamlı olarak farklılaştırmaktadır. Diğer bir ifade ile Z kuşağının yaşam amaç ve beceri düzeyleri bunlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin, sosyal medyaya 3 saatten daha az bağlananların, fotoğraf paylaşmadan önce filtre kullanmayanların, en sık olarak YouTube kullananların, evliliğin gerekli olduğunu düşünenlerin ve dinin bütün gereklerini yerine getirmeye çalıştığını ifade edenlerin yaşam amaç ve beceri düzeyleri diğer bireylerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Alanyazında cinsiyetin yaşam amaç ve becerilerini farklılaştırmadığı veya kadınların yaşam amaç becerilerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu ile ilgili bulgular mevcuttur. Aygün (2014) kadınların yaşam amaç becerilerinin erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2011) ve Ak (2013) ise kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark olmadığını bulmuşlardır. Dolayısıyla araştırmamızda erkeklerin yaşam amaç ve beceri düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olması alanyazından farklılık göstermiştir. Bunun nedeni kadınların ailevi özelliklerinin erkeklerden farklılık göstermesi olabileceği gibi, konuyla ilgili detaylı araştırmalara ihtiyaç ortaya çıkmıştır.

Araştırmamız sonucunda özetle, kadınların yaşam amaç ve becerileri düzeyinin erkeklerden anlamlı fark oluşturacak biçimde daha düşük olduğu, sosyal medyada geçirilen sürenin ve işlemlerin artmasının yaşam amaç ve becerilerini anlamlı olarak azalttığı, evliliğe ve dini inançlara verilen değerlerin yaşam amaç ve becerilerini anlamlı olarak arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medyada geçirilen süre arttıkça bireyin sahip olduğu boş zamanın azalması ile birlikte kendisinden beklenen görevleri gerçekleştirme, çalışma ve hedeflerini yerine getirme düzeyi azalacağından yaşam amaç ve becerilerinin anlamlı olarak azalması doğal bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Evlilik, dini inançlara verilen değerlerin yaşam amaç ve becerilerini anlamlı olarak arttırması ise Öz Belirleme Kuramı ile birlikte değerlendirildiğinde yine doğal bir sonuç olarak karşılanabilir. Nitekim Öz Belirleme Kuramı'na göre, kendini kabul ve bağlılık yaşam amaçlarının önemli birer ögesi oluşturmaktadırlar. Özellikle bağlılık amacı, bireylerin arkadaşları, yakın çevreleri ve aileleri ile tatmin edici ilişkiler kurmasını içine almaktadır. Yakın çevre ile ve aile ile olumlu ve destekleyici ilişkiler kurmak bireyin ruh sağlığı ve yaşam kalitesi açısından oldukça önemlidir (Deniz, 2020).

Ayrıca Grouzet vd.'nin (2005), Öz Belirleme Kuramı'na ekledikleri amaçlar arasında haz ve maneviyat adı verilen amaçlar bulunmaktadır. Bu nedenle evliliğe ve dini inançlara verilen önemin yaşam anlam ve amaç algı becerilerini arttırdığı düşünülmektedir ve alanyazın desteklenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Kuşakların bölgeden bölgeye, hatta mahalleden mahalleye değişebileceğine dair bilgiler ışığında, bu çalışmanın farklı bölgelerde farklı sonuçlanabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden karşılaştırma yapabilmek adına farklı spesifik bölgelerde de çalışma tekrarlanabilir.
- Z kuşağının günlük sosyal medya kullanımının gerek bu çalışmada gerek pek çok çalışmada yoğun olduğu görüldüğünden okullarda ve sosyal yaşamda yüz yüze yapılacak aktivitelerin arttırılması önerilebilir.
- Z kuşağına yönelik içerisinde pek çok psiko-eğitimin yer aldığı değerler eğitimlerinin başlatılabileceği düşünülmektedir. Araştırmada da anlaşıldığı gibi, aile değerleri, maneviyat, yüz yüze iletişim gibi değer ve davranış kazanımlarının, Z kuşağının yaşam anlam ve amaç algılarında pozitif yönde etkisi olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, B. (2019). High school students' social media usage:An application on user behaviors, preferences and reasons based on the uses and gratifications theory. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ak, K. (2013). Üniversite öğrencilerinin özgeçicilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akın, A. (2008). Psikolojik İyi Olma Ölçekleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 721-750.
- Altınsoy, F. (2016). Ergenlerde okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak yaşam amaçları ve bağlanma stilleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Aydın, B. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aygün, M. (2014). Öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). The Correlation between values and the meaning of life of university students. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 383-392.
- Bascha. (2011, September 19). Z: The open-source generation.
- Deniz, E. (2020). Lise öğrencilerinde yaşam amaçları ve umudun öznel iyi oluşla ilişkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Deniz, L. ve Tutgun-Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1025-1057.
- Dewanti, P. ve Indrajit, R.E. (2018). The effect of XYZ generation characteristics to e-commerce C-to-C: A review. *Ikraith-Informatika*, 2(2), 56-60.
- Ekşili, N. ve Antalyalı, Ö.L. (2017). Türkiye’de y kuşağı özelliklerini belirlemeye yönelik bir çalışma: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 12(3), 90-111.
- Eryılmaz A (2010) Yeniden gözden geçirme: pozitif psikoterapi ve gelişimsel rehberlik bağlamında ergenler için amaçları genişletme programı. *Aile ve Toplum Dergisi*, 20, 53-65.
- Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M. F., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P. ve Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 800-816.
- İlhan, T. (2009). Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. doi:10.1177/0146167296223006
- Kelgökmen İlic, D. ve Yalçın, B. (2017). Y jenerasyonunun farklılaşan iş değerleri ve liderlik algılamaları. *Journal of Yaşar University*, 12(46), 136-160.
- Kuzu, A. (2019). Genç yetişkinlerde sosyal medya kullanımı ile beden algısı ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McCordle, M. ve Wolfinger, E. (2010). Generations defined. *Ethos*, 18(1) 8-13.
- Mehmedoğlu, A.U. (2007). *Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık. Değerler ve Eğitimi* (Editör: Recep Kaymakcan). İstanbul, DEM/Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Özdemir, Ş. (2021). Sosyal medya çağında kuşakların medya kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 9(20), 281–308.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989b). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195-210.

- Schwabel, D. (2014). *Gen Y and Gen Z Global Workplace Expectations Study*. Fortune, <http://millennialbranding.com/2014/geny-genz-global-workplace-expectations-study/>
- Tarhan, N. (2015). *Değerler Psikolojisi ve İnsan*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan (2020). *Z Kuşağı Kayıp Kuşak Olmasın*. <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/5466/prof-dr-nevzat-tarhan-z-kusagi-kayip-kusak-olmasin>
- Tarhan, N. ve Tutgun-Ünal, A. (2022). Uskudar Life Meaning and Goals Scale (USLIFE) Validity and Reliability Studies [Üsküdar Yaşam Anlam ve Amaçları Ölçeğinin (ÜSYAŞAM) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları]. *The Journal of Neurobehavioral Sciences-JNBS*, 9(2), xx-xx. ISSN: 2148-4325.
- Toruntay, H. (2011). Takım rolleri çalışması: X ve Y kuşağı üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutgun-Ünal, A., ve Deniz, L. (2020a). Sosyal medya kuşaklarının sosyal medya kullanım seviyeleri ve tercihleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 125-144. DOI: 10.26466/opus.626283
- Tutgun-Ünal, A., ve Deniz, L. (2020b). The comparison of work values of social media generations in terms of giving importance to work and obeying the rules in Turkey. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 690, 199–220. <http://dx.doi.org/10.29228/edu.102>.
- Tutgun-Ünal, A. (2013). *Nesiller ayrılıyor: X, Y ve Z nesilleri*. Açık Bilim, <http://www.acikbilim.com/2013/09/dosyalar/nesiller-ayriliyor-x-y-ve-z-nesilleri.html>
- Tutgun Ünal, A. (2021). Social media generations' levels of acceptance of diversity. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 155-168.
- Tutgun-Ünal, A., ve Döğür, Ç. (2021). *Kuşak İletişimi ve Farklılıkları*, içinde İşman, A., Özgür, Z., Adıgüzel, Y., ve Öztunç, M. (Ed.) İletişim Çalışmaları 2021, Eğitim Yayınevi, 128-162. E-ISBN: 978-625-8468-12-0
- Zemke, R., Raines, C., ve Filipczak, B. (2013). *Generations at work: Managing the clash of boomers, gen Xers, and gen Yers in the workplace* (2nd Ed. b.). USA: Amacom.



Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi Yönteminin Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

(Opinions of Pre-service Teachers on the Use of Bibliotherapy Method in Turkish Education)

Tuncay TÜRK BEN¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

13 Ağustos 2022

Düzeltilme alındı/ Received in revised form:

11 Kasım 2022

Kabul edildi/Accepted:

23 Kasım 2022

Article Type:

*Araştırma Makalesi
Research Article*

DOI:

10.48174/buaad.52.7

Bireylerin ruh sağlığının kitaplar aracılığıyla iyileştirilmesi amacıyla kullanılan bibliyoterapi, doğru zamanda, doğru kişiyi, doğru kitapla buluşturmayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu yöntem özdeşim kurma, arınma (katarsis), içgörü ve genelleştirme olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. Öğrenme ortamlarında bu aşamalar göz önünde bulundurularak yapılan bir okuma etkinliği, hem öğrencilerin günlük yaşamındaki pek çok sorunun anlaşılması ve bu sorunların üstesinden gelinmesini sağlayacak hem de öğrencinin akademik başarısını olumlu bir şekilde etkileyecektir. Eğitim ortamlarında bu yöntemden yararlanılabilecek en uygun ders ise metinlere dayalı olması nedeniyle Türkçe dersi'dir. Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı genel becerilerle bibliyoterapik unsurlar örtüşmektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreçlerinde hem dil becerilerinin geliştirilmesinde hem de öğrencilerin var olan sorunlarıyla başa çıkmasında bu yöntemden yararlanılabilir. Bu çalışmanın amacı da Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Bu araştırma, nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında metin seçiminde dikkat edilmesi gereken özellikler, uygulama süreci, öğrenme ortamlarında tamamlayıcı etkinlik olarak yapılabilecek uygulamalar ve öğrenme ortamının tasarımı üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Türkçe eğitimi; bibliyoterapi; metin; öğretmen adayları.

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Türkben, T. (2022). Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 199-221. doi:10.48174/buaad.52.7

***Extended Abstract**

Summary

The aim of this study is to increase the cognitive awareness of pre-service teachers about the use of bibliotherapy technique, and then to determine the opinions of pre-service teachers about the use of bibliotherapy technique in Turkish teaching. This research was designed as a case study within the framework of qualitative research. Case study is a widely used pattern in the field of education. Case studies are original studies that examine a person, event or institution in depth and longitudinally, rather than experimental studies in which findings are obtained through complex statistical analyses. In the research, the holistic single case design, one of the case study designs, was used. There is only one unit or situation to work with in this pattern. In the current study, this case study design was preferred in order to reveal the opinions of Turkish teacher candidates on the use of bibliotherapy method in Turkish teaching in detail and to examine their opinions in depth. This research was carried out with a study group consisting of 30 teacher candidates studying at Aksaray University Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching in the

¹Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com

spring term of the 2021-2022 academic year. The study group was determined by purposive sampling method. In this study, a semi-structured interview form was used as a data source. Interviews are one of the qualitative data collection techniques used to obtain direct and first-hand information from the participants. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data.

Pre-service teachers also emphasize that the texts to be used in this process should be of a quality that will contribute to the solution of the problems experienced and show them different solutions in line with the interests and needs of the students. In addition, it is stated by the teacher candidates that the characters in the texts to be used in this process should be able to be identified, the language and expression features should be suitable for the level of the student, the texts should have literary and aesthetic values, and they should have some features such as moving the world of dreams and thoughts of the students.

According to the pre-service teachers, after choosing the right book and text regarding the problem experienced, preliminary information about the subject should be activated and students should be motivated to read. Before reading, it is necessary to prepare a suitable reading environment, determine the purpose and speed of reading, and make predictions about the content by looking at the visuals of the text. In the reading process, some actions such as reading the text aloud interactively, allowing time for the student to identify, connecting the student with their own experiences and experiences, asking and preparing questions, monitoring the comprehension process, and taking notes on important points should be performed. In the last stage, summarizing the text read, identifying with the character of the text, associating the experiences with the student's own life, bringing different solutions to the problems experienced in the text, discussing what he read with others, answering the questions under the text, relaxing by feeling as if what is told in the text is happening to himself, reading shapes, symbols, etc. must perform some actions, such as visualization.

To be used in bibliotherapy, pre-service teachers were trained in creative drama, making puppets with play dough, writing letters between characters/characters, completing a story, writing a poem, if it were you.../if it were me..., creative writing, slogan writing, visual creation/drawing, etc. They show that many activities can be carried out.

According to pre-service teachers, different seating arrangements can be created for students to express themselves more easily and for an interactive learning environment. Class, library, etc., where applications will be made. areas should be arranged in line with the interests and needs of children, the acquisitions related to learning areas should be associated with the aims of the bibliotherapy method, and literary products of children's literature should be frequently used in the learning-teaching process.

Bibliotherapy is a method that enables individuals to overcome the problems they encounter or may encounter through books (Leana-Taşçiler, 2007). When the literature is reviewed, it is seen that this method is effective in solving the problems that individuals encounter or may encounter (İlbay and İlbay, 2019; İnan and Erkuş, 2018; Leana-Taşçılar, 2017; Sevinç, 2019; Şahin, 2019; Uyar and Güleç, 2021; Yılmaz, 2002). The most suitable course that can be used to apply the bibliotherapy method in the school environment is the Turkish course, as it is based on texts (Doğanay, 2019). According to Doğanay (2019), the Turkish course and the book of this course are a very good opportunity for individuals and the bibliotherapy method to be applied. Because every individual takes Turkish lessons during their student years and benefits from the textbook. Having Turkish textbooks at hand, especially during adolescence, which is the period when problems increase, can prevent problems that may occur in this period and enable children to spend this period in a healthier or at least less painful period. For this reason, one of the most important materials to realize an effective educational process, textbooks, should be meticulous in the selection of texts. Because the texts in school textbooks are not only effective in improving language development and reading, but also in shaping children's personalities, gaining more positive values and facilitating their adaptation to the environment they live in (Öner, 2007). For this reason, the opportunities of children's literature should be used to ensure the psychological development of children. Children's literature works; With their subject and fiction features, the messages they contain, and the characters that allow the child to imitate and identify, they have a great impact on the spiritual development of children (Karagül, 2018). According to Turan (2005), teachers and parents can seek solutions to children's problems and find solutions through children's literature. In addition, out-of-school learning environments where students can express themselves better and get rid of their negative feelings and thoughts can also be used in this process.

Keywords: Turkish education; bibliotherapy; text; teacher candidates.

GİRİŞ

Bibliyoterapi eğitim kurumları, psikolojik danışma merkezlerinde ve klinik ortamlarda insan ruh sağlığının iyileştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bibliyoterapi terimi, Yunanca *biblio* (kitap) ve *therapeia* (terapi) kelimelerinin bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Kelimenin içinde geçen

'terapi' kavramına bakılarak sadece klinik ortamlarda uygulanan bir yöntem olarak düşünülmemelidir. Bunun yanı sıra çocukların ruh sağlığını iyileştirme amacıyla sınıf, kütüphane vb. ortamlarda bir eğitimcinin rehberliğinde de uygulanabilecek bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Bulut, 2010b). Kitapla sağaltım, iyileştirme ve tedavi anlamlarına gelen (Doğanay ve Çetin, 2020: 356) bu yöntem, "danışanın ruh sağlığının iyileştirilmesi aşamasında kitaplardan ve eğitici metinlerden faydalanılan terapötik süreci" kapsamaktadır (Sevinç, 2019: 483).

Bibliyoterapi, "çocuklara yaşadıkları problemlerin üstesinden gelmelerinde kitap okuma aracılığıyla gerçekleştirilen yardım süreci" (Karacan-Özdemir, Yaman, Kurtoğlu, Ayaz ve Demir, 2019: 47), "öğrencilerin kişisel sorunlarını çözmesine yardım eden, kendi imajlarını oluşturma sürecinde yaşam becerilerini geliştirmesine katkıda bulunan, okuma rehberliği" (Shepherd ve Iles, 1976; akt. İnan ve Erkuş, 2018: 262), "okuyucunun kişiliği ve edebiyat arasındaki dinamik etkileşim süreci" (Moses ve Zaccaria, 1969; akt. Leana-Taşçılar, 2017: 74), "metinler aracılığıyla bireyin kişilik gelişimine katkı sağlamak, sorunlarını tanıyıp çözmesine yardımcı olmak ve meydana gelebilecek sorunların oluşmasını önlemek için kitaplardan yararlanılan bir terapi yöntemi" (Doğanay ve Çetin, 2020: 354) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu terim dilimizde "bilgi ile iyileşme" (Yılmaz, 2014), "okuma yoluyla sağaltım" (Yeşilyaprak, 2009) şeklinde kullanılmaktadır. Öner'e (2007) göre hem bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sıradan sorunların çözümünde hem de çok daha derin ve karmaşık sorunların çözümünde de bu yöntem etkili bir şekilde kullanılabilir.

Günümüzde bibliyoterapi, klinik bibliyoterapi ve gelişimsel bibliyoterapi olmak üzere iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Klinik bibliyoterapi, tıbbi ortamlarda uzman bir psikolog, psikolojik danışman ya da terapist tarafından ciddi duygusal ve davranışsal sorunların çözümlenmesinde; gelişimsel bibliyoterapi ise sınıfta, laboratuvarında ve kütüphanede öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirleme, sorunların oluşumunu önleme, karşılaşılabilecek muhtemel sorunların neler olabileceği hususunda gerekli bilgilendirmeyi yapma amaçlı eğitimciler tarafından uygulanmaktadır (Bulut, 2010b: 19). Eğitim ortamındaki uygulamalar daha çok tavsiye niteliğinde olmakla birlikte, kişiler arası iletişime ve etkileşime dayalıdır (Öncü, 2012; Öner, 2007).

Eğitim ortamlarında bibliyoterapinin uygulanabilmesi için öğrencilerin belli bir okuma düzeyine erişmiş olması gerekmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesiyle birey öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirecektir. Bilişsel ve duyuşsal yönlerden öğrenme becerilerimizi olumlu etkileyen okuma becerisinden var olan sorunların çözümünde de etkin bir şekilde yararlanmalıyız. Bibliyoterapinin temel aracı da kitaplar ve metinler olduğu için bu yöntemin eğitim ortamlarında kullanılabilmesi için en uygun ders, Türkçe dersidir (Doğanay ve Çetin, 2020: 358). Bu doğrultuda öğrenme ortamlarında duruma uygun nitelikli metinler aracılığıyla uygulanacak farklı okuma biçimleriyle yaşanan problemlerin üstesinden gelinir. Bu

bağlamda Frogon'a (2002) göre bibliyoterapi yönteminin kullanıldığı derslerde ön okuma, beraber okuma, okumadan sonraki tartışma, problem çözme ve ödüllendirme aktivitesi olmak üzere dört ögenin bulunması gerekmektedir (akt. Bulut, 2010b: 22).

Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak kitapların seçiminde bazı ölçütlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öncü (2012) literatürden hareketle bibliyoterapi sürecinde kitap seçiminde bireyin/grubun gelişim düzeyi, ilgi düzeyi, okuma düzeyi, anlama ve algı düzeyi, amaca uygun olma gibi ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öner'e (2007) göre öncelikle bireyin ilgileri ve sorunları saptanmalıdır. Daha sonra bu durumlara uygun konuları ele alan kitaplar araştırılıp bulunmalı ve içlerinden en uygun olanları seçilmelidir. Bireyin sorunu, ilgisi ve okuma düzeyi denkleştirilmelidir. Ayrıca seçilen kitabın değeri de oldukça önem taşımaktadır. "Yazınsal değeri olan kitaplar, insanın insan olma durumlarını anlamasına, sorunlarının kökenine inebilmesine, kaygılarını, öfkelerini, sevdiği ve sevmediği şeyleri keşfedebilmesine de yardımcı olur." (Öner, 2007: 135). Anlaşıldığı üzere doğru kişinin, doğru kitapla uygun bir zemin ve zamanda buluşturulması gerekmektedir. Ancak bibliyoterapi için bu yeterli değildir. Bu yöntemi uygulayacak kişinin gelişigüzel davranmaması gerekmektedir. Öncesinden ciddi bir hazırlık yapılmalı, iyi planlanmış ve belirli adımlara sahip bir süreç izlenmelidir. Planlanmadan, gelişigüzel yapılan bir bibliyoterapi çalışması gerçek amacına ulaşmayacak, basit bir okuma etkinliğine dönüşecektir (İnan ve Erkuş, 2018; Leana-Taşçılar, 2012). Okuma sonrasında ise bir tartışma ve danışma oturumunun yapılması gereklidir.

Bibliyoterapi "özdeşleşme ve yansıtma", "arınma ve içgörü" ve "bütünleşme" evrelerinden oluşmaktadır. Özdeşleşme ve yansıtma evresinde birey, sorunlarına uygun yazınsal nitelikli metinlerle buluşturularak öyküde kendisine benzer sorunları yaşayan kahramanla özdeşim kurabilmesi sağlanır. "İnsan okurken, bu dünyada yalnız olmadığını, bazı olayların salt kendi başına gelmediğini görür, anlar. Yeryüzünde var olan herkesin, yaşamında bazı travmalarla, bazı coşkularla, bazı korkularla, birçok sorunla yüz yüze gelebileceği gerçeğini öğrenir." (Öner, 2007: 134). Bu evre gerçekleştiğinde, danışman bireyi cesaretlendirerek duygularını açığa çıkarmaya çalışır ve onu katarsis (arınma) evresine hazırlar. Bu evrenin yaşanabilmesi için danışan birey, duygusal boşalmayı ve rahatlamayı yaşayabilmelidir. Katarsisin sağlanmasından sonra içgörünün kazanılması ve bütünleşme evresi gelmektedir. Bu evre bireyin kendi özelliklerine, yaşadıklarına, sorunlarına ilişkin bir içgörü kazanarak kendi içinde bir bütünlüğe ulaşması ile tamamlanır. Bu evreyi geçiren birey, kendi yeteneklerini kullanarak öykü kahramanından farklı, kendine uygun yeni çözüm seçenekleri üretmeye başlar, kendini algılayışı değişir ve farkında olmadığı yönlerini tanır (Öncü, 2012). Görüldüğü üzere pek çok sorunun çözümünde ve kişide var olan bazı güçlerin harekete geçirilmesinde kitapların gücünden yararlanmak mümkündür.

Bibliyoterapi yöntemi öğrencilerin günlük hayatta ve okul ortamında karşılaşılabilecekleri birçok kişisel ve eğitimsel sorunların anlaşılmasında ve bu sorunlarla etkili bir biçimde baş edebilmelerinde kullanılabilecek etkili ve pratik bir yöntemdir (İnan ve Erkuş, 2018: 263). Yeşil'e (2021) göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda aktarılan amaçlar, temalar, konular ve ulaşılmaya hedeflenen kazanımlar bibliyoterapi tekniğinin amaçları ile örtüşmektedir. Coşkun ve Çetin'e (2013: 141) göre bu yöntemin Türkçe dersleri kapsamında uygulanması, Türkçe eğitiminin amaç ve kazanımları çerçevesinde, öğrencilerin kişilik gelişimlerine ve olumlu davranışlar geliştirmelerine de katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda ana dili Türkçe öğretiminde, bir taraftan öğretim programında yer alan temel dil ve düşünce becerileri öğrencilere kazandırılırken bir taraftan da öğrencilerin ruh sağlığı için ders içerikleri bibliyoterapi yöntemi ile ilişkilendirilerek yapılandırılmalıdır. Eğitimciler, bibliyoterapi yöntemini ders etkinlikleriyle bütünleştirerek daha nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Alan yazın incelendiğinde bu tekniğin ana dili Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Doğanay (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan bibliyoterapi unsurları belirlemek ve bibliyoterapi yönteminin Türkçe dersinde metinler aracılığıyla nasıl uygulanabileceği konusunda önerilerde bulunmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Taş (2019) da bibliyoterapi doğrultusunda oluşturduğu bir model ile üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile problem çözme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Uygulanan modelin okumaya yönelik tutum ile öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yeşil (2021) de yapmış olduğu çalışmada bu tekniğin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik eğitim tasarısı hazırladığı görülmektedir. Mevcut çalışmada da öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, bu yöntemin Türkçe öğretiminde kullanımı ele alınacaktır. Sınırlı çalışmanın olduğu göz önüne alındığında, elde edilecek bulguların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin bilişsel farkındalıklarını artırmak, daha sonra da bibliyoterapi yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak metinler hangi özelliklere sahip olmalıdır?
2. Türkçe eğitiminde bibliyoterapi sürecinde yazınsal nitelik metinlerden nasıl yararlanılmalıdır?
3. Türkçe eğitiminde bibliyoterapinin uygulayıcısı olarak öğretmenler sınıf ortamında hangi etkinlik örneklerine yer vermelidir?
4. Türkçe dersi öğrenme ortamları bibliyoterapi yöntemine uygun bir şekilde nasıl düzenlenebilir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, verilerin analizi ve araştırma etiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma çerçevesinde durum araştırması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması eğitim alanında yaygın kullanılan bir desendir. Paker'e (2015: 119) göre durum çalışmaları karmaşık istatistiksel analizlerle bulguların elde edildiği deneysel çalışmalar yerine bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine ve boylamsal inceleyen özgün çalışmalardır. "Bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiği durumlarda, durum çalışmasının sağlam bir yol gösterici olabileceği ve karmaşık konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak tanıdığı söylenebilir" (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017: 371). Merriam'a (2013) göre durum çalışmaları belirli, betimleyici ve sezgisel olduğu için araştırmacı bir olguyu aydınlatmak için bu yaklaşımı tercih edebilir. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bu desende çalışılacak tek bir birim veya durum vardır (Paker, 2015). Bibliyoterapi yönteminin öğrenme ortamlarında yazınsal nitelikli metinler aracılığıyla nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmen adaylarıyla dört hafta uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Dört haftalık bir eğitimden sonra öğretmen adaylarının bibliyoterapi yönteminin Türkçe eğitiminde kullanımı üzerine görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya çıkarmak, ortaya koydukları görüşleri derinlemesine incelemek amacıyla bu durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Durum çalışmalarında ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yapılacağı için çalışma grubu daha az sayıda birey veya birimden oluşacaktır (Paker, 2015). Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayından oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. "Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır." (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 90).

Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında çeşitli kaynaklardan veri toplanılabilir. Araştırmacı verileri titizlikle toplamalı, düzenli bir biçimde onları sınıflandırmalı ve verilerden oluşan bir veri tabanı oluşturmalıdır (Paker, 2015). Yin (2009) durum çalışmalarında dokümanlar, arşiv kayıtları, görüşmeler, doğrudan gözlemler, katılımcı gözlemler ve çeşitli somut eserlerin veri kaynağı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada veri kaynağı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan

yararlanılmıştır. Görüşmeler, katılımcılardan doğrudan ve birinci elden bilgi edinmek için kullanılan nitel veri toplama tekniklerinden biridir.

Durum çalışmalarında, araştırmacının rolü oldukça önemlidir. “İyi bir araştırmacı; iyi sorular sormalı ve cevapları yorumlayabilmeli, kendi ideoloji ve fikirlerine kapılmamalı, yeni karşılaştığı durumları bir tehdit olarak değil de bir fırsat olarak görebilecek kadar esnek olmalıdır.” (Subaşı ve Okumuş, 2017: 423). Bu çalışmada, öğretmen adaylarına, bibliyoterapi yönteminin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla dört soru sorulmuştur. Gerekli görüldükçe katılımcılara düşüncelerini açmaları için ek sonda sorular da yöneltilmiştir. Katılımcıların cevaplarından kayda değer görülen kısımlar işlenerek tablolar halinde ve doğrudan alıntılama yoluyla verilmiştir.

Verilerin Analizi

Durumun anlaşılması, veri analizinde üzerinde durulması gereken bir konudur. Veriler genellikle görüşmelerden, alandaki gözlemlerden ve belgelerden elde edilmektedir. Bir durum çalışmasında verilerin analizine başlarken ilgili tüm bilgiler bir araya getirilip düzenlenmelidir. Durum kayıtları, durum analizi ve durum çalışmalarında kullanılacak tüm önemli bilgileri kapsar. Bilgi düzenlenir, fazlalıklar atılır, parçalar bir araya getirilir ve durum kaydı kronolojik veya konusal olarak ulaşıma hazır hale getirilir (Patton, 2002; akt. Merriam, 2013: 194). Mevcut çalışmada da veriler düzenlenerek bir araya getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin analizi, araştırmacı ve bir alan uzmanı olmak üzere iki kişi tarafından yapılmıştır. İşlenen verilerin incelenmesiyle kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan benzer özellikler gösterenler bir araya getirilerek üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır. Uygulanan adımlar neticesi, içerik analizi ile kodlara ve kategorilere ayrılan veriler, bulgular kısmında tablolaştırılmıştır. Tabloda öğretmen adayları, görüşme sırasına göre 1’den 30’ya kadar “K1, K2, K3...” şeklinde kodlanmıştır. Kodlanan ve kategorileştirilen veriler; 6 ayrı tabloda frekans, yüzde ve ilgili öğretmen kodlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırma, durum çalışmasında izlenmesi gereken aşamalar göz önünde bulundurularak yürütülmüştür. Durum çalışmalarında, birinci aşamada *planlama* yer almaktadır. Bu aşamada sorular hazırlanmaktadır. Diğer araştırma yöntemleri ile karşılaştırılarak durum çalışmasının bu araştırma için uygun olup olmadığı gerekçeleri ile ortaya konmaktadır. Planlama aşamasından sonra ise

belirlenen amaçlar doğrultusunda durum çalışması tasarlanmaktadır. *Tasarım* aşamasında durum çalışmasının türüne karar verilmektedir. Bu türe uygun olarak analiz birimleri ya da durumlar belirlenmektedir. Bir sonraki aşama ise *hazırlık* aşamasıdır. Bu aşamada ise araştırmayı yürütecek olan kişinin becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya dâhil olacak bireylerden ve ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmaktadır. Daha sonra pilot uygulama gerçekleştirilmektedir. Böylece bütün hazırlıklar tamamlanmış olur. Araştırmacı verileri toplamaya hazır durumdadır. *Toplama* aşamasında ise bir önceki aşamada uygulanan durum çalışması protokolü doğrultusunda hareket edilir. *Analiz* aşamasında ise araştırmacı kuramsal altyapıya dayalı olarak analiz yapmaktadır. Araştırmacı objektif hareket edebilmek ve nesnel bulgular sunabilmek için bulgularını kendi yorumlarından ayırarak sunmaya çalışmaktadır. En son aşama olan *paylaşma* aşamasında ise bulgular kanıtları ile birlikte sunulmaktadır. Bulgular sunulurken ise katılımcıların gizliliğinin korunması esas alınmaktadır (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017: 373). Mevcut araştırma sürecinde de bu aşamalar takip edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için hazırlanılan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma sürecinde de ilgili alan uzmanlarının görüşüne sık sık başvurulmuştur. Görüşme öncesi, araştırmaya dâhil olmayan üç öğretmen adayıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Soruların anlaşılır olduğu görülmüştür. Daha sonra ilgili katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, görüşme yapılan öğretmen adaylarıyla birlikte tekrar incelenmiş ve böylelikle hem veri kaybının önüne geçilmiş hem de veriler ilgili kişilere teyit ettirilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacıdan başka bir öğretim üyesi ile birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik aralığı için referans alınan formül: “Güvenirlik=görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)” işlemi olmuştur Elde edilen kodlar ve temalara ilişkin kategoriler karşılaştırılmış olup elde edilen kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında sınırlı sayıda oluşan görüş ayrılıklarına ilişkin kodlar, tekrar müzakere edilerek uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada, etik onay ve yazılı izin Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 25/04/2022 tarih ve E-34183927-000-00000712443 sayılı yazıyla alınmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallarına uyulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırma alt problemlerine uygun biçimde sıralanmıştır.

Öğretmen Adaylarına Göre Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi Sürecinde Kullanılacak Metinlerin Özellikleri

Türkçe öğretmeni adaylarının bibliyoterapi yönteminde kullanılacak metinlerin özellikleri ile ilgili görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Bibliyoterapi Yönteminde Kullanılacak Metinlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f	%
Okurun/öğrencinin ilgi ve gereksinmelerini karşılamalı	K1, K6, K7, K10, K15, K16, K17, K20, K21, K24, K26, K28, K29, K30	14	46,67
Yaşanılan problemin çözümüne katkı sağlamalı	K1, K4, K8, K9, K13, K14, K18, K27, K28, K30	10	33,33
Yaşanabilecek olası problemlerin çözüm yollarını göstermeli	K4, K10, K14, K20, K22, K26, K27, K28, K30	9	30,00
Öğrencinin/okurun gelişim düzeyine uygun olmalı	K6, K7, K9, K10, K21, K26, K27, K28	8	26,67
Öğrencinin/okurun gelişimini desteklemeli	K3, K14, K15, K24, K28, K30	6	20,00
Kahramanın özellikleri özdeşim kurulabilecek nitelikte olmalı	K2, K7, K10, K14, K18, K22	6	20,00
Çocuğun anlam evrenine uygun olmalı	K11, K12, K15, K21, K26, K30	6	20,00
Dil ve anlatım özellikleri öğrencinin/okurun düzeyine uygun olmalı	K1, K12, K16, K19, K22, K24	6	20,00
Dil becerilerini geliştirmeli	K8, K19, K26, K28, K30	5	16,67
Farklı yazınsal türleri içermeli	K3, K6, K8, K19, K21	5	16,67
Edebî /estetik değer taşımalı	K12, K25, K27, K28	4	13,33
Duygusal boşalmayı sağlayıcı/rahatlatıcı nitelikte olmalı	K4, K21, K23, K26	4	13,33
Çocuğun düş ve düşünce dünyasını devindirmeli	K3, K16, K29	3	10,00
Metnin uzunluğu, puntosu sınıf düzeyine uygun olmalı	K6, K15, K21	3	10,00

Tablo 1’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adayları öğrenme ve öğretme süreçlerinde bibliyoterapi süreci için kullanılacak metinlerin özellikleri ile ilgili olarak %46,67’si öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamalı, %33,33’ü yaşanılan problemin çözümüne katkı sağlamalı, %30,00’u yaşanacak olası problemlerin çözüm yollarını göstermeli, %26,67’si öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalı, %20,00’si öğrencinin gelişimini desteklemeli, %20,00’si kahramanın özellikleri özdeşim kurulabilecek nitelikte olmalı, %20,00’si dil ve anlatım özellikleri öğrencinin düzeyine uygun olmalı, %20,00’si çocuğun anlam evrenine uygun olmalı, %16,67’si dil becerilerini geliştirmeli, %16,67’si farklı yazınsal türleri içermeli, %13,33’ü edebî /estetik değer taşımalı, %10,00’u çocuğun/öğrencinin düş ve düşünce dünyasını devindirmeli, %10,00’u metnin uzunluğu, puntosu sınıf düzeyine uygun olmalı ve %13,33’ü duygusal boşalmayı sağlayıcı, rahatlatıcı nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle bibliyoterapi sürecinde kullanılacak

metinlerin öğrencilerin seviyesi, gelişim düzeyleri ve temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçilmesi ve kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak metinlerin özellikleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K1: “Çocuğun ilgi ve okuma düzeyine uygun metinler olmalıdır. Türkçenin zengin söz varlığını yansıtmalı. Akıcı ve sade bir anlatımı olmalı. Okunacak kitap problemin çözümüne katkı sağlamalı.”

K3: “Öğrencinin dil gelişimiyle beraber bilişsel, kişilik gelişimine katkı sağlamalı. Çocuğun düş ve düşünce dünyasını devindirmeli... Öğrenci, farklı yazınsal türlerle buluşturulmalıdır.”

K4: “Çocuk kitapları, çocuğun yaşamındaki problemlere çözüm üretme becerisi kazandırmalı; çocuğun kitaptaki kahramanlarla özdeşim kurabilmesini sağlayarak duygusal boşalmasına yardımcı olmalıdır. Yaşanabilecek olası sorunların çözümünü görme imkânı sunmalı.”

K11: “Çocuğun anlama ve kavrama düzeyine, kendini gerçekleştirmesine uygun metinler olmalıdır. Yaşamda karşılaşılabileceği sorunları ele almalı, onu yaşama hazırlamalı ve onun kişisel deneyimini artırmalıdır.”

K14: “Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak metinler okuyucunun kendi yaşamından izler bulabileceği, karakterlerden ve olaylardan çıkarım yapıp hayatına yönelik değişimler yapabileceği, onu psikolojik olarak rahatlatacak ve geliştirecek, sorunlarını çözmesine yardımcı olabilecek nitelikleri taşımalıdır.”

K18: “Metinde geçen kahramanın fiziksel ve ruhsal özellikleri aşırılığa kaçmadan yaşam gerçekliği içinde okura aktarılmalı. Karakterin yaşadıkları çatışmalar, sorunları çözme yolları çocuğun özdeşim kurmasına olanak tanımalı. Bu sayede çocuk yaşadığı ve yaşayabileceği problemlerle baş edebilir.”

K22: “Çocuğun yaşadığı sorunla ilgili olmalıdır. Dil, konu ve ileti çocuğa görelilik ilkesi gözetilerek belirlenmiş olmalı. Çocuk kendini karakterle özdeşleştirip onunla birlikte sürece dâhil olacağı için kitap seçiminde karakterlerin özelliklerine dikkat edilmelidir. Karakterlerin duygu ve düşünce değişimleri betimlenerek verilmeli. Karakterler olağanüstü özellikler taşımamalıdır. Öğrenci, çatışmaların rastlantısal olarak çözümlenmediğini, sorunla mücadele yollarını duyumsamalıdır.”

K24: “Metinler estetik bir değer taşımalı. Metinlerin uzunluğu çocukların okuyabileceği uzunlukta olmalı. İnsanların hem iyi yönleri hem de kötü yönleri gerçekçi bir şekilde ele alınmalı. İnsanları ırk, din siyasi görüş vb. yönlerden ayırmayarak, çocuğun düş evrenini besleyecek ve geliştirecek nitelikte olmalı.”

K28: “Metinler estetik değer taşımalı. Çocuğun yaş, beceri, gereksinim, düşünüş biçimi ve okuma düzeyine uygun metinler kullanılmalı. Dil becerileri ile ilgili kazanımları edindirme yeterliliğine sahip olmalı; bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemeli, çocuğun karşılaştığı problemleri çözme becerisini geliştirici nitelikte olmalı.”

K30: “Çocuğun dil becerilerini geliştirmeli ve gelişimini desteklemeli. Çocuğun bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde iletişimin en etkili yol olduğunu sezdirebilmeli, olası sorunların çözümünde öngörü geliştirmesine yardımcı olabilmelidir. Metinlerde kahramanların duygu, düşünce, eylem vb. işlenişleri, bireylere uygun olmalıdır.”

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Sürecinde Yazınsal Nitelikli Metinlerden Yararlanma Şekli

Araştırmanın bu alt problemi için öğretmen adaylarına Türkçe öğretimi sürecinde yazınsal nitelikli metinlerden nasıl yararlanması gerektiği sorulmuş, elde edilen bulgular okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde gruplandırılarak Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 olmak üzere üç tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Sürecinde Okuma Öncesi Yapılması Gereken Uygulamalar

Kodlar (Okuma Öncesi/Tema)	Katılımcılar	f	%
Doğru kitap/metin seçimi	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	26	86,67
Ön bilgileri harekete geçirme	K7, K8, K9, K20, K21, K23, K24, K27, K28	9	30,00
Yaşanılan problemleri tespit etme	K1, K3 K4, K5, K18, K20, K21, K25, K26	9	30,00
Öğrencileri kitap okumaya güdüleme	K1, K9, K11, K15, K19, K20, K21, K29	8	26,67
Uygun bir okuma ortamı hazırlama	K2, K11, K15, K16, K26, K30	6	20,00
Okuma amacını ve hızını belirleme	K2, K5, K10, K18, K20, K28	6	20,00
Malzemelerin hazırlanması	K2, K6, K11, K13, K20	5	16,67
Metnin görsellerine bakarak içerik ile ilgili kestirimde bulunma	K10, K14, K21	3	10,00

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%86,67) karşılaşılan sorunların okuma yoluyla iyileştirilmesi için okuma öncesinde doğru kitap ve metin seçiminin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Okuma öncesinde, öğretmen adaylarının %30,00’u ön bilgilerin harekete geçirilmesi, %30,00’u yaşanan problemlerin tespit edilmesi, %26,67’si öğrencilerin okumaya güdülenmesi, %20,00’si uygun bir okuma ortamının hazırlanması, %20,00’si okuma amacı ve hızının belirlenmesi, %10,00’u metnin görsellerine bakılarak içerikle ilgili kestirimde bulunulması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının okuma öncesi uygulamaları ile ilgili görüşlerinden bazı bölümler alıntılanarak aşağıda verilmiştir:

K1: “Bibliyoterapide ilk olarak yapılması gereken doğru kitap seçimidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun kitaplar seçilmelidir. Öğrencilerin problemi ile metindeki kahramanın yaşadığı problemler paralellik göstermelidir. Doğru kitap, doğru zaman, doğru kişi doğrultusunda hareket edilmelidir.”

K5: “Öğrencinin yaşına, ilgi, tutum ve beklentilerine, düzeyine uygun nitelikli kitaplar seçilmeli. Seçilen kitap, çocuğun/öğrencinin kahramanı ile özdeşim kurabileceği, yaşadığı problemleri yalnız kendisinin yaşamadığını hissettirmeli. Bireyin/danışanın problemi ile metindeki problem örtüşmeli.”

K16: “Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar doğrultusunda metinler seçilmeli. Seçilecek metinler ‘Çocuğa uygun mu?’, ‘Onun yaşadıklarını yansıtıyor mu?’, ‘Onun anlayabileceği düzeyde mi?’ gibi sorular ışığında seçilmeli.”

K21: “Bibliyoterapi sürecinde öncelikle çocuğun iyi bir şekilde tanınması, onun ilgi, gereksinimleri vb. dikkate alınarak hareket edilmelidir. Çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda, çocuğun yaşadığı problemleri yansıtan kitaplar seçilmelidir. İlk olarak kitabın kapağı, görselleri, başlık ve alt başlıklarından hareketle öğrencinin art alan bilgileri harekete geçirilmelidir. Öğrenci motive edilmelidir.”

K26: “Bibliyoterapinin uygulanacağı ortam, uygulamaya hazır hale getirilmelidir. Okuma öncesinde metinlerin/kitapların doğru belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencinin yaşına, düzeyine, yaşadığı sorunlara uygun metinler seçilmeli ve bu metinler seçilirken onun tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır.”

Tablo 3

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Sürecinde Okuma Sırasında Yapılması Gereken Uygulamalar

Kodlar (Okuma Sırası/Tema)	Katılımcılar	f	%
Metnin sesli bir şekilde okunması	K1, K5, K7, K8, K10, K13, K15, K17, K19, K23, K24, K25, K26, K27, K28	15	50,00
Okurun/öğrencinin özdeşim kurması için bir süre verilmesi	K1, K7, K8, K15, K17, K18, K19, K21, K24, K25, K26, K28	12	40,00
Kendi deneyimleriyle/ yaşantılarıyla bağ kurma	K8, K15, K17, K18, K19, K25, K27, K30	8	26,67
Çıkarım yapma	K10, K15, K18, K20, K21, K23, K29	7	23,33
Etkileşimli okuma	K7, K18, K21, K22, K24, K27, K29	7	23,33
Soru sorma/hazırlama	K5, K8, K10, K19, K21	5	16,67
Önemli yerleri belirleme ve altını çizme	K8, K11, K22, K25	4	13,33
Anlama sürecini izleme	K10, K15, K19, K22	4	13,33
Okurken önemli yerleri not alma	K9, K19, K25	3	10,00

Okuma sürecinde bibliyoterapi yönteminin dört temel sürecinin (özdeşim, katarsis, içgörü ve genelleme) ilk ikisinin gerçekleşmesi beklenmektedir (Leana-Taşçılar, 2017: 77). Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarına göre okuma sürecinde bibliyoterapi kullanımında metnin

sesli okunması (%50,00), okurun/öğrencinin özdeşim kurması için uygun bir sürenin verilmesi (%40,00), öğrencinin kendi deneyim ve yaşantılarıyla bağ kurmasının sağlanması (%26,67), çıkarım yapma (%23,33), etkileşimli okuma (%23,33), soru sorma/hazırlama (%16,67), önemli yerlerin belirlenmesi ve altının çizilmesi (%13,33), anlama sürecinin izlenmesi (%13,33) ve okuma esnasında önemli yerlerin not alınması (%10,00) stratejilerinin uygulanması gerekmektedir.

Okuma sürecinde yapılması gereken uygulamalar ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K1: “Metin sesli bir şekilde okunmalı, öğrencilerin kendi yaşantıları ile kitaptaki kahraman ile özdeşim sağlamaları için yeterli süre verilmelidir.”

K15: “Okunan metnin iyi anlaşılması için gerekirse metin birkaç kez okunur. Okuma sırasında öğrencinin metni anlamlandırması, çözümlemesi, kendi sorunu ile bağdaşım kurması için süre verilir.”

K18: “Metin etkileşimli bir şekilde okunur. Öğrenciler okuma sürecine aktif olarak katılımda bulunmalı. Okuma sürecinde öğrencilerin metinle aralarında bağ kurmaları için yönlendirici sorular sorulur. Öğrenciler anlama sürecini izleyerek çıkarımda bulunurlar. Kendi yaşadıkları sorunları yansıtma için ‘Kahramanın bulduğu çözüm yolunu nasıl buldunuz? Yaşadığınız benzer durumlar var mı? Kahramanın yerinde siz olsaydınız...’ gibi soru ve ifadeler yöneltilir. Öğrenci bu tür sorunların yalnız kendisinde olmadığını anlar ve yalnızlık hissinden kurtulup rahatlayacaktır.”

Tablo 4

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Sürecinde Okuma Sonrası Yapılması Gereken Uygulamalar

Kodlar (Okuma Sonrası/Tema)	Katılımcılar	f	%
Okunan metni özetleme	K1, K7, K8, K9, K11, K18, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K28	13	43.33
Özdeşim kurma	K1, K7, K8, K11, K15, K16, K20, K21, K22, K23, K28, K29	12	40.00
Kendi yaşantısıyla bağ kurma	K1, K2, K6, K9, K15, K16, K18, K20, K21, K28	10	33.33
Farklı çözümler bulma	K1, K6, K13, K16, K17, K20, K21, K24, K25, K28	10	33.33
Soru sorma/soru yanıtlama	K5, K6, K7, K8, K20, K24, K26, K28, K29	9	30.00
Okuduğunu başkalarıyla tartışma	K12, K13, K16, K17, K21, K24, K28, K29, K30	9	30.00
Metin altı sorulara cevap verme	K10, K11, K16, K17, K19, K23	6	20.00
Okuduğunu değerlendirme	K3, K9, K15, K26, K27, K28	6	20.00
Bibliyoterapi sürecinin değerlendirilmesi	K4, K9, K15, K26, K27, K29	6	20.00
Yansıtma (kendini başkalarında görmek)	K6, K7, K18, K20, K22, K25	6	20.00
Kitaptaki olayları kendi başına geliyormuş gibi düşünerek arınma ve rahatlama	K3, K9, K15, K24, K30	5	16.67
Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme	K4, K9, K16, K20	4	13.33

Okuduklarını şekil, simge vb. görselleştirme	K13, K22, K27	3	10.00
--	---------------	---	-------

Bibliyoterapi kullanımının sonunda içgörü ve genellenmenin olması beklenir ((Leana-Taşçılar, 2017: 77). Bu aşamada, öğretmen adaylarına göre okunan metnin özetlenmesi (%43.33), özdeşim kurma (%40.00), öğrencinin kendi yaşantısıyla bağ kurması (%33,33), yaşanan probleme farklı çözümler bulma (%33.33), soru sorma/soru yanıtlama (%30.00), okuduğunu başkalarıyla tartışma (%30.00), metin altı sorulara cevap verme (%20.00), okuduğunu değerlendirme (%30.00), bibliyoterapi sürecinin değerlendirilmesi (%20.00), duygusal boşalma ve yansıtma (%20.00), kitapta yaşanan olayları kendi başına geliyormuş gibi düşünerek arınma ve rahatlama (%16.67), metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme (%13.33) ve okuduklarını şekil, simge vb. görselleştirme (%10.00) stratejilerinin izlenmesi ve uygulanması gerekir.

Üçüncü ve son adım olan okuma sonrasında yapılması gerekenler ile ilgili öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K2: “Metin okunduktan sonra, kahramanın belirgin özellikleri üzerinde konuşulur. Karakterin yaşadıkları çatışmalar üzerinde durulur. Öğrenci yalnız olmadığını anlar, yaşadığı benzer problemleri çözme konusunda cesaretlenir.”

K5: “Metin okunduktan sonra metinle ilgili sorular sorulur. Öğrencilerin metin üzerinde yoğunlaşmaları, çıkarım yapmaları sağlanır. Öğrencilerin duygusal olarak rahatlama için uygun ortam hazırlanır.”

K6: “Öğrencinin metinde ele alınan problem aracılığıyla kendi problemlerinin farkına varması sağlanır. Duygusal boşalmanın sağlanması için öğrenci cesaretlendirilir. Birey bu aşamada kendi sorunlarına okuduğu metinle bağdaşım kurarak çözüm bulmaya çalışmalıdır. Öğrencinin metni daha iyi anlaması ve problemin çözümü için metin altı sorular sorulabilir. ”

K10: “Metin okunduktan sonra öğrencilere sorular sorularak metni yorumlamaları istenir. ‘Metnin kahramanları kimlerdir?’, ‘Kahramanın yerinde sen olsaydın ne yapardın?’, ‘Kahramanın yerinde sen olsaydın ne düşüncüydün/hissedersin?’, ‘Kahramanla benzer ve farklı yönleriniz nelerdir?’ gibi. Bu sorular aracılığıyla öğrenci metnin kahramanı ile kendisi arasında bağ kurabilir, hikâyede kendine ait bir şeyler bulabilir.”

K16: “Metinde ele alınan konu olay üzerinde tartışma ortamı oluşturulur. Öğrencilerin karakterle özdeşim kurmaları için yönlendirici sorular sorulabilir. Okuduklarını günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla birlikte değerlendirmeleri istenebilir. Öğrenci kendi yaşantısından örnekler vererek ele alınan sorunlara yönelik farklı çözümler ortaya koyabilir.”

K21: “Kitap okunduktan sonra öğrencilerden kitabın kahramanı, olay örgüsü ve iletisi ile ilgili görüşleri alınmalı, konu ile ilgili tartışma grupları oluşturulmalıdır. Metin derinlemesine incelenmeli, önemli yerler gözden geçirilmelidir. ”

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Sürecinde Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Yapılabilecek Etkinlikler

Araştırmanın bu alt problemi için öğretmen adaylarına Türkçe eğitiminde bibliyoterapi sürecinde hangi etkinliklerin yapılabileceği sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Sürecinde Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Yapılabilecek Etkinlikler

Kodlar	Katılımcılar	f	%
Yaratıcı drama	K1, K6, K7, K8, K10, K12, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K26, K28, K29, K30	18	60.00
Oyun hamuru ile kukla yapma	K6, K7, K9, K10, K12, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28	17	56.67
Karaktere/karakterler arası mektup yazma	K1, K3, K6, K7, K15, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K24, K26, K27, K30	15	50.00
Hikâye tamamlama	K1, K6, K7, K10, K14, K15, K16, K17, K19, K21, K22, K24, K25, K28, K30	15	50.00
Şiir yazma	K7, K9, K10, K12, K13, K15, K18, K20, K22, K23, K24, K26, K29	13	43.33
Siz olsaydınız... /Ben olsaydım...	K3, K6, K10, K13, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K30	11	36.67
Yaratıcı yazma	K6, K7, K8, K15, K18, K24, K25, K26, K28, K29, K30	11	36.67
Slogan yazma	K1, K3, K6, K7, K15, K16, K18, K19, K20, K26, K30	11	36.67
Görsel oluşturma/ Çizim yapma	K1, K3, K7, K12, K17, K18, K20, K22, K23, K25, K27	11	36.67
Şarkı sözü yazma /Şarkı-türkü söyleme	K6, K16, K18, K22, K23, K24, K26, K28, K29, K30	10	33.33
Afiş hazırlama	K3, K6, K10, K15, K16, K19, K20, K26, K27	9	30.00
Problem çözüm listesi oluşturma	K1, K8, K14, K22, K26	5	16.67
Öykü yazma	K1, K3, K6, K13	4	13.33
Yaratıcı okuma etkinlikleri	K1, K5, K12, K23	4	13.33
Günlük tutma	K2, K11, K28, K30	4	13.33
Okuma tiyatrosu	K21, K22, K25	3	10.00
Karakterin olaylar karşısındaki tutumu üzerinde tartışma	K2, K4, K25	3	10.00
Karikatür çizme	K21, K22	2	6.67

Tablo 5’teki bulgulara bakıldığında, öğretmen adayları, bibliyoterapinin kullanımında kullanılmak üzere çok sayıda etkinliğin gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarına göre, eğitim ortamlarında yaratıcı drama (%60.00), oyun hamuru ile kukla yapma (%56.67), karakter/karakterler arası mektup yazma (%50.00), hikâye tamamlama (%50.00), şiir yazma (%43.33), siz olsaydınız... /ben olsaydım... (%36.67), yaratıcı yazma (%36.67), slogan yazma (%36.67), görsel oluşturma/çizim yapma (%36.67) vb. pek çok etkinlik öğrenme öğretme ortamlarında kullanılarak bibliyoterapi süreninin etkililiğine katkı sağlanılabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamlarında bibliyoterapi sürecinde kullanılabilecek etkinliklere ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K3: “Etkinlikler hazırlanılırken öğrenci problemleri, yaş grubu, başarı düzeyi, ilgileri vb. göz önünde bulundurulmalıdır. Probleme ilgili slogan hazırlatma ve bu sloganın kelimelerini gazete ve dergilerden hareketle kesip oluşturma, yaşanan probleme ilişkin öykü, şiir yazma, metnin karakterine mektup yazma, metnin içinde yaşananları resimle çizme, probleme yönelik afiş hazırlama, ‘siz olsaydınız’ etkinliği ile empati kurma ve farklı çözüm yolları üretme vb. etkinlikler yapılabilir.”

K7: “Sınıf ortamında yaratıcı yazma, hikâye tamamlama, şiir yazma, resim yapma, karakterler arası mektup yazma, oyun hamurundan kukla yaptırıp problemin çözümüne yönelik konuşurma vb. etkinlikler yapılabilir.”

K22: “Bibliyoterapi sürecinde etkinlik olarak yaratıcı drama, karakterler arası mektup yazma, oyun hamurundan kuklalar yaparak metinde ele alınan sorunlara nasıl çözüm getirileceğine dair konuşma yaptırma, hikâye sonu tamamlama, metinde ele alınan konuya uygun bir şarkı seçilmesini isteme ve öğrencilere söyletme, şiir yazma, siz olsaydınız..., problem çözüm listesi oluşturma, okuma tiyatrosu ile metni okuma, karikatür çizerek metnin kahramanlarını konuşurma, metinde vurucu yerleri görselleştirme vb. etkinlikler yapılabilir.”

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Yöntemi Doğrultusunda Türkçe Dersi Öğrenme Ortamlarının Tasarımı

Türkçe öğretmeni adaylarına Türkçe dersi öğrenme ortamlarının bibliyoterapi yöntemine yönelik olarak nasıl düzenlenebileceği sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarına Göre Bibliyoterapi Süreci İçin Türkçe Dersi Öğrenme Ortamlarının Tasarımı İçin Yapılması Gerekenler

Kodlar	Katılımcılar	f	%
Farklı oturma düzenleri oluşturma	K2, K3, K7, K11, K13, K16, K18, K19, K22, K23, K26, K29, K30	13	43.33
Sınıf kitaplığında çocuk edebiyatının seçkin ürünlerini bulundurma	K1, K3, K4, K7, K13, K19, K20, K22, K23, K25, K26, K27, K30	13	43.33
Okul kütüphanesinin zengin materyallerle oluşturulması	K2, K3, K4, K9, K13, K18, K20, K22, K25, K26, K29, K30	12	40.00
Farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanma	K1, K3, K5, K8, K10, K14, K17, K26, K29, K30	10	33.33
Kütüphane ortamını çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda tasarlama	K3, K5, K8, K11, K12, K16, K24, K27, K30	9	30.00
Kazanımları, bibliyoterapi yönteminin amaçları ile ilişkilendirme	K1, K4, K8, K13, K17, K20, K21, K26	8	26.67
Sınıf içi etkileşimli etkinlikler düzenleme	K1, K4, K8, K13, K18, K21, K25, K29	8	26.67
Sınıf duvarlarını çocukların ilgileri doğrultusunda boyama ve döşeme	K2, K5, K6, K9, K15, K17, K20, K28	8	26.67

Çok amaçlı salonlarda çeşitli sosyal etkinlikler düzenleme	K13, K16, K18, K26	4	13.33
Okul dışı öğrenme etkinlikleri	K1, K14, K30	3	10.00
Çok uyaranlı öğrenme ortamı	K8, K23	2	6.67

Bibliyoterapi yönteminin etkili olarak uygulanabilmesi için öğrenme-öğretme ortamlarının hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre sınıfta farklı oturma düzenleri oluşturulmalı (%43.33), sınıf kitaplığında çocuk edebiyatının seçkin ürünleri bulundurulmalı (%43.33), okul kütüphanesi zengin materyallerle desteklenmeli (%40.00), öğrenme ortamlarında farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalı (%33.33), kütüphane ortamı çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda tasarlanmalı (%30.00), öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar bibliyoterapi yönteminin amaçları ile ilişkilendirilmeli (%26.67), öğrenme ortamı sınıf içi etkileşimli etkinliklerin yapılacağı şekilde düzenlenmeli (%26.67), sınıf duvarları çocukların ilgileri doğrultusunda boyanmalı ve döşenmeli (%26.67), çok amaçlı salonlar çeşitli sosyal etkinliklerin gerçekleşeceği şekilde düzenlenmeli (%13.33), eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlenmeli (%10.00) ve çok uyaranlı öğrenme ortamları (%6.67) oluşturulmalıdır.

Öğrenme ortamlarının tasarımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K1: “Türkçe öğrenme ortamlarında bibliyoterapi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Temel dil becerilerine ilişkin kazanımlar bibliyoterapinin amaçları ile ilişkilendirilebilir. Farklı strateji, yöntem ve teknikler denenerek bu beceriler öğrencilere kazandırılabilir. Bu beceriler öğrencilere kazandırılırken uygulanacak etkinliklerle öğrencilerin ruhsal açıdan rahatlama, okunan metnin kahramanı ile özdeşim kurmaları da sağlanabilir. Öğrenciler bu öğrenme ortamlarında kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeliler.”

K13: “Öğrencilerin yaşadığı problemler doğrultusunda seçilmiş çocuk edebiyatı kitapları sınıf ortamında öğrencilerle buluşturulmalıdır. Bu ürünlerin kolay ulaşılabilir olması, öğrencileri okumaya motive etmek açısından önemlidir. Sınıf içinde okunan kitapların paylaşımına dönük etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmen, öğrencilerin bu kitaplar üzerinde tartışmalarını sağlar. Ayrıca öğrencilerin okunanları canlandırmaları için bir oyun ortamı da hazırlanabilir.”

K23: “Türkçe öğrenme ortamı zenginleştirilmiş araç gereçlerle donanabilir. Sınıf kitaplığında nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri bulundurulmalı. Farklı dijital araç gereçler etkinliklerin tasarlanmasında kullanılmalı. Dijital araçlardan sesli kitaplar dinlenebilir.”

K30: “Öğrencilerin ruhsal açıdan rahatlama için okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılabilir. Bu bağlamda öğrenciler müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, sanayi kuruluşları, milli parklar, bilim şenlikleri vb. yerlere götürülebilir... okul

kütüphanesi çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda tasarlanılabilir, burada farklı etkinlikler düzenlenebilir.”

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bibliyoterapi, kitaplar aracılığıyla, bireylerin karşılaştığı ve karşılaşmaları olası sorunların üstesinden gelmelerini sağlayan bir yöntemdir. Alan yazın incelendiğinde bu yöntemin bireylerin karşılaştığı veya karşılaşmaları olası problemlerin çözümünde etkili olduğu görülmektedir (İlbay ve İlbay, 2019; İnan ve Erkuş, 2018; Leana-Taşcılar, 2017; Sevinç, 2019; Şahin, 2019; Uyar ve Güleç, 2021; Yılmaz, 2002). Okul ortamında bu yöntemden yararlanılabilecek en uygun ders ise metinlere dayalı olması nedeniyle Türkçe dersi. Türkçe dersi ve bu dersin kitabı bibliyoterapi yönteminin uygulanabilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü okul ders kitapları içerisinde yer alan metinler, yalnızca dil gelişimini ve okumayı geliştirmekle kalmayıp, çocukların kişiliklerinin biçimlenmesinde, daha olumlu değerleri kazanmaları ve içinde buldukları çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırmada da oldukça etkilidir (Öner, 2007).

Bibliyoterapi yönteminin uygulanacağı öğrenme-öğretme süreçlerinde çocuklar, gelişim düzeylerine ve gerçekliklerine uygun edebiyat yapıtlarıyla buluşturulması gerekmektedir. Öğretmen adayları da bu süreçte kullanılacak metinlerin öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda, yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlayacak ve onlara farklı çözüm yollarını gösterecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu süreçte kullanılacak metinlerde yer alan karakterlerin özdeşim kurulabilecek nitelikte olması, dil ve anlatım özelliklerinin öğrenci düzeyine uygun olması, metinlerin edebî ve estetik değer taşıması, öğrencilerin düş ve düşünce dünyasını devindirmesi gibi birtakım özellikleri taşıması gerektiği öğretmen adayları tarafından dile getirilmektedir. Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak metinlerin öğrencilerin seviyesi, gelişim düzeyleri ve temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçilmesi ve kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Yeşil'e (2021) göre de öğrencilerin gerçek veya kurmaca edebî karakterleri tanıyabilmeleri ve bu karakterlerle ilişki kurabilmeleri için öğrenme sürecinde materyalin dikkatli seçilmesi önemlidir. Bununla birlikte Coşkun ve Çetin (2013) ve Topuzkanamış ve Uysal (2010) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hepsinin bibliyoterapi yönteminin kullanımına yönelik seçilmesinin gerçekçi olmadığını, ancak serbest okuma metinlerinin bu doğrultuda hazırlanmasının mümkün olabileceğini belirtmektedirler.

Bibliyoterapi sürecinin sağlıklı ve etkili bir şekilde ilerlemesi için ders planları iyi oluşturulmalıdır. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında izlenecek adımlar ve uygulanacak stratejiler iyi belirlenmelidir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu karşılaşılan sorunların okuma yoluyla

iyileştirilmesi için öncelikle okuma öncesinde doğru kitap ve metin seçiminin yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Alan yazın incelendiğinde de okuma öncesinde doğru zamanda, doğru kişiyle doğru kitabın buluşturulması gerektiği görülmektedir (Bulut, 2010a; Öner, 2007; Öncü, 2012; Philpot, 1997). Öğretmen adaylarına göre yaşanan soruna ilişkin doğru kitap ve metin seçiminden sonra konu ile ilgili ön bilgiler harekete geçirilmeli ve öğrenciler okumaya güdülenmelidir. Okuma öncesinde uygun bir okuma ortamının hazırlanması, okuma amacı ve hızının belirlenmesi ve metnin görsellerine bakılarak içerikle ilgili kestirimde bulunulması gerekmektedir. Okuma sürecinde ise metnin sesli bir biçimde etkileşimli olarak okunması, öğrencinin özdeşim kurması için zaman tanınması, öğrencinin okuduklarını kendi deneyim ve yaşantılarıyla bağ kurması, soru sorması ve hazırlaması, anlama sürecini izlemesi, önemli yerleri not alması gibi birtakım eylemler gerçekleştirilmelidir. Son aşamada ise okunan metnin özetlenmesi, metnin karakteri ile özdeşim kurulması gerekmektedir. Bu aşamada öğrencinin yaşananları kendi yaşantısıyla ilişkilendirmesi, metinde yaşanan sorunlara farklı çözümler getirmesi, okuduklarını başkalarıyla tartışması, metin altı sorulara cevap vermesi, metinde anlatılanları kendi başına geliyormuş gibi hissederek rahatlaması, okuduklarını şekil, simge vb. görselleştirmesi gibi birtakım eylemleri de yerine getirmelidir. Leana-Taşçılar (2012) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde bibliyoterapi sürecinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin “okuma öncesi”, “süreç” ve “okuma sonrası” olmak üzere üç adımdan oluşan bir model önermektedir. Okuma öncesinde bibliyoterapinin hedef aldığı konu belirlenmeli, uygulama yapılacak sınıfta bir sorun varsa bu soruna öncelik tanınarak belirlenmiş kriterlere uygun kitap seçimlerinin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Süreç adımı ise bibliyoterapi tekniğinin dört temel sürecinin (özdeşim, katarsis, içgörü ve genelleme) ilk ikisinin gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu aşamada metnin daha iyi anlaşılması için metinde bilinmeyen kelimelerin üzerinde konuşulması, metindeki karakterlerle ilgili sosyogramların oluşturulması, venn şemalarıyla metni görselleştirme, neden sonuç ilişkilerini tartışma gibi stratejiler kullanılabilir. Üçüncü ve son adım olan okuma sonrasında ise, içgörü ve genellemenin olması beklenir. Bu aşamada öğretmen rehberliğinde bir tartışma gerçekleştirilir (Leana-Taşçılar, 2017, s.76-77). Cornett ve Cornett’e (1980’den akt. Yeşil, 2021: 61) göre de bibliyoterapi sürecinin hazırlık aşamasında öğrenci ihtiyaçları belirlenmeli, öğrenciler uygun malzemelerle eşleştirilmeli, uygulama ortamına, zamanına giriş ve çıkış faaliyetlerine karar verilmelidir. Uygulama aşamasında ise giriş aktiviteleriyle öğrenciler motive edilmeli, okuma/izleme/dinleme deneyimi sağlanmalıdır. Deneyimin özümsebilmesi için öğrencilere yeterli zaman tanınmalıdır. Bu süreçte öğrenciler takip edilmeli ve yapılacak değerlendirmelerle öğrenciler sürecin sonuna yönlendirilmelidir.

Öğretmen adayları, bibliyoterapinin kullanımında kullanılmak üzere yaratıcı drama, oyun hamuru ile kukla yapma, karakter/karakterler arası mektup yazma, hikâye tamamlama, şiir yazma, siz olsaydınız... /ben olsaydım..., yaratıcı yazma, slogan yazma, görsel oluşturma/çizim yapma vb.

çok sayıda etkinliğin gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadırlar. Pardeck ve Pardeck (1993) da okuma süreci tamamlandıktan sonra tamamlayıcı ve kapanış etkinlikleri olarak yaratıcı yazma, drama, sanat çalışmaları, tartışma gibi etkinliklerin yapılabileceğini ifade etmektedir. Şahin'e (2019) göre okunan metnin içselleştirilmesi amacıyla soru-cevap, konuşma halkası, rol oynama, drama, beyin fırtınası gibi teknikler de sınıf ortamında kullanılabilir. Pardeck ve Markward'e (1995) göre bibliyoterapinin başarıya ulaşabilmesi için sadece kitap okumanın yeterli olmayacağını, uygulama sürecinde okuma ile birlikte peş peşe resim çizme yoluyla çizgi film oluşturma, kolaj oluşturma, amaçlı dergilerden kelime ve resimler kesme, hikâyedeki kahramanların kuklalarını yapma ve bu kuklaları oynatma, duygu ve davranışların en güzel yansıtılma yolu olan pandomim yapma, öyküyü farklı bir son ile bitirme, eserdeki bir karakterin ağzından başka bir karaktere mektup yazma, öyküde anlatılan olaylar ve bireyin hayatındaki olaylar başlığı altında zaman çizgisi oluşturma, sorunlara ilişkin değişik çözüm yollarının avantajlarını ve dezavantajlarını listeleme ve hikaye kahramanlarının kilden figürlerini yapma gibi çeşitli izleme tekniklerinin kullanılması şarttır (akt. Taş, 2021: 20). Erdemir (2016: 30-31) de bibliyoterapi kullanımında sınıf ortamında yaratıcı yazma etkinlikleri ile hikâyeye sonu yazma, hikâyeye tamamlama, karakterin düşüncelerini ve duygularını doğru ve rahat bir şekilde yansıtmasını sağlamak için yaratıcı drama etkinlikleri düzenleme, oyun hamurlarından parmak kuklalar yapıp bunları sorunlara ve çözümlere dair konuşurma, bir hikâyeye ya da masalda yer alan vurucu sahneleri resimleme, danışandan/öğrenciden metindeki problemin çözümüne dair bir slogan oluşturmamasını isteme, danışandan özdeşim kurabileceği karakterin yerine geçip "Siz olsaydınız?" vb. etkinliklerin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Bibliyoterapi yönteminin uygulanacağı ortamın da hazır hale getirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarına göre öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesi, etkileşimli bir öğrenme ortamı için farklı oturma düzenleri oluşturulabilir. Uygulamaların yapılacağı sınıf, kütüphane vb. alanlar çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmeli, öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar bibliyoterapi yönteminin amaçları ile ilişkilendirilmeli ve öğrenme –öğretme sürecinde yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden sıkça yararlanılmalıdır. Sever'e (2013) göre çocuk edebiyatı ürünleri, çocuklara yaşam çizgisinde karşılaşılabilecek sorunlara oluşturulacak yanıtları, verilecek tepkileri sanatçı bakış açısıyla örneklendiren bir kaynaktır. Yazınsal nitelikli bu ürünler, yetiştirilecek kişilerin duygu ve düşünce bakımından dengeli, bilimsel düşünceyi benimsemiş, özgür ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, sorumluluklarını bilen yaratıcı bireyler olmasında, estetik özellikleriyle-dilsel ve görsel bir uyaran olarak- görev alır (Sever, 2015). Bu nedenle çocukların psikolojik gelişimlerinin sağlanmasında çocuk edebiyatının olanaklarından yararlanılmalıdır. Çocuk edebiyatı yapıtları; konu ve kurgu özellikleriyle, barındırdıkları iletilerle, çocuğun öykünmesine ve özdeşim kurmasına olanak tanıyan karakterlerle çocukların ruhsal gelişimlerine son derece büyük etkiler sağlarlar (Karagül, 2018). Turan'a (2005) göre de öğretmenler

ve ana babalar, çocuk edebiyatı aracılığıyla çocukların problemlerine çare arayabilir ve çözüm yolları bulabilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, olumsuz duygu ve düşüncelerinden arınabilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarından da bu süreçte yararlanılabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Türkçe ders kitaplarına metin seçimi yapılırken bibliyoterapi yönteminin kullanımına yönelik nitelikli yazınsal metin türlerine yer verilmelidir.
- Öğretim programı kapsamında farklı sorunların çözümüne yönelik yaş seviyelerine uygun kitap öneri listeleri oluşturulabilir.
- Yöntemin etkili bir şekilde öğrenme ortamlarında kullanılabilmesi için öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin özellikleri iyi bilinmeli ve öğrenciler iyi tanınmalıdır.
- Öğrenme ortamında bibliyoterapi çalışması yapılırken kısa filmler, oyunlar, drama ve yaratıcı yazma gibi etkinliklerden de yararlanılabilir.
- Hizmet içi eğitimler düzenlenilerek öğretmenlere alan uzmanları tarafından uygulamalı bir şekilde yöntemin kullanımına ilişkin eğitimler verilebilir.
- Hizmet öncesi eğitimde uygulamalı çalışmalarla öğretmen adaylarının yöntemi kullanma becerileri geliştirilmeli ve bilişsel farkındalıkları artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bulut, S. (2010a). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Bulut, S. (2010b). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, M. V. ve Çetin, D. (2013). *Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın öykülerinde bibliyoterapik unsurlar ve Türkçe eğitimi*. Ulusal Halikarnas Balıkcısı Sempozyumu Bildiri Kitabı, 135-143, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Doğanay, M. (2019). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Doğanay, M. ve Çetin, D. (2020). 5,6,7,8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 354-376. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.17>
- Erdemir, Z. E. (2016). “100 Temel Eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- İlbağ, A. B. ve İlbağ, M. (2019). Küçük Prens öykü odaklı bibliyo grup rehberliği programının pozitif duygular üzerindeki etkisi. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 28-43.

- İnan, C. ve Erkuş, S. (2018). Bibliyoterapi tekniğinin ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(15), 259-271. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13422>
- Karacan-Özdemir, N., Yaman, D. Y., Kurtoğlu, M., Ayaz, A. ve Demir, Ö. O. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik bibliyoterapötik literatür: Üç kitabın incelenmesine dayalı örnek bir çalışma. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 9(1), 47-60.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 43-55.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-95.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. and Huberman M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1993). *Bibliotherapy: A clinical approach for helping children*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *TSA*, 16(1), 147-170.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(7), 133-150.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sevinç, G. (2019). Ruh sağlığını okuma yoluyla iyileştirme: Bibliyoterapi. *Psikolojide Güncel Yaklaşımlar*, 11(4), 483-495. doi: 10.18863/pgy.474083
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Topuzkanamış, E. ve Uysal, B. (2010). Bibliyoterapi ve Türkçe eğitimi. *III. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Kitabı*. 884-890. 16-18 Aralık 2010. İzmir.
- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *KKEFD*, 12, 124-135.
- Uyar, F. N. ve Güleç, H. (2021). 5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 122-139.

- Yeşil, F. (2021). *Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Bibliyoterapi: okuma ile sağaltım. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu (24-25 Mayıs 2008)*:Eğitim Sen Yayınları. Erişim Adersi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-Okuma-K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf>. Erişim Tarihi: 25.02.2022
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma işinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 169-181.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.



Aksaray/Hamidiye Yerleşimi Kırım Tatarlarının Halk Takvimi ve Hıdırellez Kutlamaları Üzerine Bir İnceleme

(A Research on the Folk Calendar and Hıdırellez Celebration of the Crimean Tatars in Aksaray/ Hamidiye)

Yağmur DERİN ÜKTEN¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

6 Eylül 2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

9 Aralık 2022

Kabul edildi/Accepted:

26 Aralık 2022

Article Type:

Derleme Makalesi
Review Article

DOI:

10.48174/buaad.52.8

Belirli bir yörede, iklim ve coğrafi şartlar doğrultusunda ortaya çıkan ve resmî olmayan, halk tarafından kabul gören takvimlere halk takvimi denilmektedir. Halk takvimlerinin halk kültürüne bağlı olarak ortaya çıkması bakımından geleneksel bir yapısı vardır. Bu doğrultuda halk takvimleri, farklı bölgeler ve farklı halklar üzerinde yapılan birçok araştırmaya konu olmaktadır. Bu makalede Aksaray/Hamidiye yerleşiminde yaşayan Kırım göçmenlerinin halk takvimi incelenerek Kırım'da var olan halk takvimi ile karşılaştırılma yapılmıştır. Çıkan sonuçlarda Kırım'dan göç edip Anadolu'ya yerleşenler bile halk takvimlerini devam ettirdikleri görülmektedir. Araştırma bölgesinde halk takvimi incelenirken Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan Hıdırellez kutlamalarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Hıdırellez, Hızır ve İlyâs isimlerinin halk ağzında aldığı şekilden oluşmuş, kökü İslâm öncesi eski Orta Asya, Ortadoğu ve Anadolu yaz bayramlarına dayanan, Hızır ya da Hızır ve İlyâs kavramları etrafında dinî bir içeriğe bürünmüş halk bayramının adıdır. Havaaların iyice ısındığı, Hızır ile İlyâs'ın karşılaşmasına inanılan 6 Mayıs gününde kutlanan bu bayramda, doğanın canlanması ile insanların kışın zorlu şartlarından kurtulması bahsi geçen günde şenlik yapılmasının başlıca sebebidir. Bu bayramda bolluk, bereket gibi iyi hal beklentisi doğrultusunda uygulanan ritüellerde eski Türk inançlarından izler de görülmektedir. Bu bağlamda araştırma bölgesinde Hıdırellez kutlamalarında yapılan etkinlikler incelenmiş ve Kırım'daki kutlamalarla karşılaştırılarak Türk inançlarındaki yerleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Aksaray, Hamidiye, Kırım Tatarları, Halk Takvimi, Hıdırellez

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Derin Ükten, Y. (2022). Aksaray-hamidiye yerleşimi kırım tatarlarının halk takvimi ve hidirellez kutlamaları üzerine bir inceleme, *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 222-236. doi:10.48174/buaad.52.8

Summary

The calendars that emerged in a particular region in line with the climate and that are unofficial and accepted by the public are called folk calendars. Folk calendars have a traditional structure in terms of their emergence depending on folk culture. In this context, folk calendars are the subject of many researches on different regions and different peoples. In this article, the folk calendar of the Crimean immigrants living in the Aksaray / Hamidiye region was examined and compared with the existing folk calendar in Crimea. In the results, it is seen that even if they migrated from Crimea and settled in Anatolia, they continued their folk calendar. While examining the folk calendar in the research region, it has been determined that the celebrations of Hıdırellez, which have an important place in Turkish culture, come to the fore. Hıdırellez is the name of the folk holiday, which is formed from the names Hızır and İlyas, and whose root is based on the ancient Central Asia, Middle East and Anatolia summer holidays before Islam, and which has a religious

¹Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı, Doktora, derinlyagmur@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2591-2175>

content around the concepts of Hızır or Hızır and Ilyas. The main reason for the festival is the revival of nature and the relief of people from the harsh conditions of winter in this holiday, which is celebrated on the 6th of May, when the weather is getting warmer and it is believed that Hızır and Ilyas meet. In Hıdırellez, traces of old Turkish beliefs are also seen in the rituals applied in line with the expectation of abundance and fertility. In this context, the activities held in the Hıdırellez celebrations in the research region were examined and their place in Turkish beliefs was determined by comparing them with the celebrations in Crimea.

Keywords: Aksaray, Hamidiye, Crimean Tartars, Folk Calendar, Hıdırellez

Giriş

Zaman akışını, gökbilim açısından, gün, hafta, ay ve yıl olmak üzere aralıklara ayıran, bunları belirleyip saptayan düzen³ olarak açıklanan takvim, sözlükte “doğrultmak, düzeltmek; değerini belirlemek” olarak anlamlandırılmış, terim olarak “bir olayın belli bir başlangıca göre akıp giden zaman içerisindeki yerini, boyutlarını veren belge olarak nitelendirilmiştir. (Akgür, 2010: 487) İnsanlar yüz yıllar boyunca zamanı ölçmek için çeşitli yöntemlere başvurmuş, bu doğrultuda zaman belirleyebilmek için Güneş Takvimi, Ay Takvimi, Yıldız ve Gezegen Takvimi kullanmışlardır. Türk tarihi boyunca ise zamanı bölümlere ayırmak için 12 Hayvanlı Türk takvimi, Hicri takvim, Celali takvimi ve Miladi takvim kullanılmıştır. Bozkırda göçer hayat tarzını benimseyen Türkler, tarım yapma zamanını belirlemek; yazın yaylaya, kışın kışlağa gidebilmek için, gök cisimlerinin hareketlerine ve gökle ilgili meydana gelen olaylara bakarak takvimler yapmış ve zamanı sistemli halde kullanmaya başlamışlardır. İlk olarak kullandıkları 12 hayvanlı takvimde 12 yılın her biri bir hayvan adıyla anılmıştır. Farklı coğrafyalarda yaşadıkları için diğer toplulukları daha fazla tanıyan, onları etkileyen ve onlardan etkilenen Türk boyları, bu takvimi ya bağımsız kullanmışlar ya da yabancı medeniyetlerle gelen takvimle değiştirmişlerdir. (Biray, 2009: 671-672) Türkler İslamiyet’e geçtikten sonra kullanmaya başladıkları Hicri takvimde ise Hz. Peygamber’in hicreti (622) başlangıç yılı ve muharrem ayının ilk günü yılbaşı olarak kabul edilmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile de Hz. İsa’nın doğumunu milat kabul eden Miladi takvim kullanılmıştır. (Akgür, 2010: 486-487)

Tarih boyunca kullanılan takvimler değişim gösterse de insanlar yerleştikleri bölgelerde coğrafi şartlar ve iklim değişikliği gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkan doğa olaylarını isimlendirmek için halk takvimi olarak adlandırdığımız zaman ölçme biçimi geliştirmişlerdir. Halk takvimi, bir yıl boyunca gelişen doğa olaylarını isimlendirmiştir. Halk takvimi, halk kültürüne bağlı olarak ortaya çıkması bakımından geleneksel bir yapıdadır. Dolayısıyla bu takvimlerin, halkın uzun zamana yayılan ortak gözlemler ve deneyimleriyle oluştuğu anlaşılmaktadır. Yerel takvim bilgisi halkın bizzat yaşayarak, hissederek öğrendiği bir kavramdır. (Bulut vd., 2013: 27) Başka bir deyişle, ihtiyaç devam ettiği sürece kuşaktan kuşağa doğal bir öğrenme yöntemi ile aktarılan kültürel bir mirastır. Halk takvimine; baba hesabı, kocakarı takvimi, yerel veya mahalli takvim adı da verilmektedir. Halk

³ <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.08.2022)

takvimi, ülkede kullanılan takvimden daha farklı yaklaşıma sahiptir. Bu takvimde aylar, günler ve mevsimler farklı bir biçimde sınıflandırılır ve adlandırılır. Her bir zaman periyodunun halk için iyi ve kötü özellikleri vardır. (Kara, 2014: 236)

Kırım Tatarlarının halk takviminin oluşmasında etkili olan Kırım'ın coğrafyası 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölge batı Akyar'dan (Sivastopol) doğu Kefe'ye (Feodosya) kadar uzanan dağlık bölgedir ve en yüksek tepesi 1545 metre yüksekliğindeki Romankoş Tepesi'dir. (Zwijger, 1996: 2) Dağlık bölge, sahil şeridini ikinci bölge olan Orta ve Kuzey Kırım steplerinden ayırmaktadır, dolayısıyla bu bölgede tarım ön plana çıkmaktadır. Üçüncü bölgede ise Kerç yarımadası konumlanmaktadır ve sahil bölgesi ve düz step bölgesi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. (Ünal, 1998: 5) Kuzey yarım kürenin güney kesiminde bulunan Kırım'da ılıman iklim mevcuttur. Yarımadanın iç kesimlerinde ise, sahip olduğu dağ sisteminden dolayı bozkır iklimi görülmektedir. Kırım'ın dağ sistemi iç bölgeler ile sahil bölgeleri arasında bulunmakta ve bu bölgeleri birbirinden ayırmaktadır. Dağların denize paralel uzanmasından dolayı iç kesimlere ılıman iklimin girmesini engellemektedir. (Ünal, 1998: 14) Bu coğrafyada tarih boyunca yaşamış olan Oğuz-Kıpçak, Türkleşmiş ve İslamlaşmış Türk olmayan kabileler ve Türk kabilelerinin⁴ karışmasıyla etnik sürecin sonucunda, her grubun temsilcileri, takvim ve takvim ritüellerinin oluşumuna katkıda bulunmuştur. (Kurtiyef, 1996: 5)

Diğer taraftan araştırma sahası olan Hamidiye yerleşimi, Aksaray'a 12 km mesafe uzaklıkta olup, 1999 yılına kadar köy sıfatına sahiptir. Daha sonra beldeye dönüştürülmüş, 2009 yılına gelindiğinde ise mahalle olarak Aksaray'a bağlanmıştır. Bu bölgenin iklimi, İç Anadolu iklimi dolayısıyla yazları kurak, kışları yağışlı ve serttir. Yerleşim yerinin iklimi Kırım coğrafyası iklimi ile benzerlik gösterdiğinden dolayı Kırım Türklerinin halk takviminin bu bölgede korunmaya devam edildiği görülmektedir. Araştırma sahasında halk takvimine bağlı olarak ön plana çıkan Hıdırellez uygulamaları ise dikkat çeken başka bir unsurdur. Hıdırellez, 6 Mayıs günü Hızır ve İlyas'ın buluşması doğrultusunda baharın gelişi ve doğanın yeniden canlanması için kutlanılan bahar bayramıdır. Kırım'da ve araştırma bölgesinde coşkuyla kutlanan bu bayramda yapılan ritüellerde Türk inançlarından birçok iz görülmektedir.

Bu çalışmada Aksaray/Hamidiye bölgesi Kırım Tatarlarının halk takvimi tespit edilmekle beraber, Kırım'da Kırım Tatarlarının halk takvimi ile kıyaslanarak benzerlik ve farklılar ortaya konulacak ve bölgede halk takvimi doğrultusunda en öne çıkan kutlamalardan biri olan Hıdırellez

⁴ Kırım Tatarları uzun yıllar boyunca Kırım'da varlığını sürdürmüş bir Türk topluluğudur. Altın Orda Devleti'nden önce ve devletin yıkımından sonra geniş çapta Türk hakimiyeti altında kalan Kırım, daha sonra 1441-1700 yılları arasında Osmanlı himayesi altına girmiş ve siyasi anlamda güçlenmiştir. Sahip olduğu stratejik ve jeopolitik konumu açısından Rusya'nın büyük bir ilgi odağı olan Kırım, Rus işgali ile birlikte yeni bir döneme girmiştir. Kırım'ın işgali sonucunda ise birçok Kırım Tatarı yurtlarından sürgün edilmiş ve Anadolu başta olmak üzere farklı coğrafyalara zorunlu olarak göç etmiştir.

şenlikleri ele alınarak bu şenliklerde yapılan ritüellerin izleri eski Türk inançlarında saptanmaya çalışılacaktır.

1. Aksaray-Hamidiye Kırım Tatarlarının Halk Takvimi

Coğrafi şartlar ve iklim etkisiyle oluşan halk takvimleri bölgelere göre benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Örneğin araştırma bölgesinde yılın ilk iki ayı kara kış olarak adlandırılmaktadır. (KK1, KK2) Kara rengi Türklerde çeşitli anlamlar ifade etmesi bakımından en fazla kullanılan renktir. Kara rengi ve kelimesi devlet teşkilâtında, adlarda, yas durumları meydana geldiğinde, hastalıklar tanımlanırken, yön ve coğrafya belirlenirken, onursuzluk, utanç ve itaatsizlik anlamlarında, kötü ruh sıfatıyla, şanssızlık ve kader rengi olarak, kötü tutum ve kötü niyetli davranışların ifadesinde, hayvan ve bitki adlarının belirtilmesinde sıkça kullanılmaktadır. (Yıldırım, 2012: 144) Bunun dışında Altaylıların akidelerinde ruhlar aru (pâk, temiz, arı) veya kara (habis) zümrelerine ayrılırlar. Bunlara Tös de denir. Tös denilen bu ruhlardan Karatös grubuna yer altı tanrısı Erlik de dahildir. Altaylılar en ağır ve elemli felâketleri Erlik'in sebep olduğuna inanırlar. Erlik, yer altında kara çamurdan yapılmış sarayında oturur. Erlik, büyük kara ruh sayılır. Onun kızlarını da “dokuzu da müsavi karalar” olarak adlandırılırlar. (İnan, 1987: 404-407) Diğer taraftan Türk mitolojisinde kara, umumiyetle toprak rengi olarak, yağız yer anlayışı ile birlikte kullanılmıştır. Daha önce ifade edildiği üzere eski Türklerde halk tabakasına mensup olanlara da (karabudun-avam) kara denildiği gibi kara kul, karavaş veya karabaş deyimleri de “köle” anlamında kullanılmıştır. (Genç, 1997: 1102) Verilen örneklerde kara kelimesinin genel olarak kötü ve sert anlamlarda kullanılması, çetin, soğuk ve sert geçen kış günlerinde de aynı anlam ile karşımıza çıkmaktadır. Kırım'da ise kış aylarının etkili olduğu dönem Aralık ve Ocak “büyük kış” ya da “ilk kış” olarak adlandırılmaktadır. (Kurtiyef, 1996: 7) Bu tanımlama kışların o coğrafyada uzun ve sert geçtiğini göstermektedir. Yılın soğuk geçen bu dönemleri ise araştırma bölgesinde “zemheri” olarak adlandırılır. (KK1, KK4, KK5) Ağızlarda ocak ayını karşılamak için kullanılan sözcüklerden zemheri veya zahmeri, Arapça zemherîr sözcüğüne dayanmaktadır. 21 Aralık ile 31 Ocak arasını kapsayan bu dönem oldukça soğuk olup karakış manasına gelen zemheri kelimesi ile adlandırılmıştır. (Küçük, 2018: 310) Ocak ayında yılbaşı gecesinde özellikle kutlamalar yapılsa da aileler bir arada olmaya özen göstermektedir. Kış, şubat ayı boyunca devam etmekle beraber, kar ne kadar çok yağarsa toprağın o kadar verimli olacağına, yazın bereketli geçeceğine inanılır. (KK1, KK2, KK4, KK5)

Şubat ayı “Gücük” ayı olarak anılır. (KK1, KK5) Gücük (Küçük) ismi, şubat ayının diğer aylara göre gün sayısının az olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. (Demir, 2012: 19) Kırım'daki Tatarlar tarafından da bu ay “Küçük kış” olarak adlandırılmaktadır. 5-25 Şubat arasına denk gelmektedir. (Kurtiyef, 1996: 8) Araştırma sahasında 23 Şubat tarihinden sonra cemrelerin düştüğüne inanılır. 23 Şubat'ta cemrelerden ilki havaya, bir hafta sonra suya, bir hafta sonra da toprağa

düştüğüne inanılır, son cemre ile havalar ısınır ve yazın gelişi belli olur. Cemreler yazın gelişinin belirtisidir. Son cemreden sonra tarımcılık başlar. (KK1, KK3, KK4) Cemrenin ilk anlamı ateş koru, yanmış kömür parçası, kor, kıvılcım, yükselen ateş, kor alev, kor halindeki ateş, közdür. Şubat ayında havada, suda ve toprakta oluşan hararetlerden her biri için de cemre tabiri kullanılmaktadır. Cemre hararet olarak kullanılması dışında şubat ayında oluşan buharı da adlandırmaktadır. Bu hararet ve buharın üç defa yerden hareket ettiği; şubatın ilk haftasında havada, ikinci haftasında suda, üçüncü haftasında toprağa düştüğü belirtilmektedir. (Hamarat, 2012: 167)

Araştırma bölgesinde mart ayında havalar ısınmaya başlar başlamaz ekin ile uğraşanlar toprağı işlemeye koyulurlar. Mart ayı için “*Mart’ın yarısı yaz, yarısı kış*” denir. Bu sözü takiben kullanılan atasözlerinden biri de “*Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır*”dır. Bölgede mart ayının belirsiz sıcaklığına istinaden de “*Mart ayı dert ayı*” denilmiştir. Mart ayının 9. gününe de anlam yüklenmiş, “*Mart’ın 9’un 9’u*” ifadesi halk arasında sıkça kullanılmıştır. Kış soğuklarının Mart’ın 9’una kadar devam edeceği, 9. gününden 9 gün sonra da soğukların tamamıyla biteceğine inanılır. (KK1, KK2 KK4) Bazı kaynaklar Mart’ın 9’unu Türk Mitolojisi, On İki Hayvanlı Türk Takvimi ile ilgili olduğu kadar Çin- Hind - İran – Mezopotamya uygarlıklarının geleneklerine de bağlamıştır. (Çay, 1995: 5) Birinci dokuz halk takvimlerimde 21 Mart’a denk gelmektedir. Bu miladi takvime göredir. Rumi takvime göre ise 13 günlük fark göz önüne alındığında 9 Mart’a denk gelir ve bu ilk dokuzdur. Yağmurlu ve fırtınalı bir hava hakimdir. İkinci dokuz ise Mart ayının 30’una denk gelir fakat bu miladi takvime göredir. Rumi takvime göre ise 21 Mart günüdür. Bu ikinci dokuzdur. Fırtına, kar yağışı ve soğuk hakimdir.⁵

Araştırma sahasında Mart ayında kocakarı soğukları olduğuna inanılır. (KK1, KK2, KK3, KK4, KK5, KK6) Arapçada “soğuk” anlamına gelen “berd” ile, ihtiyar kadın anlamındaki “acüz” kelimelerinden meydana gelen bu kelime “yaşlı kadın soğuğu” demektir. Rumi takvime göre 26 Şubat ve 4 Mart, miladi takvime göre ise 11 ve 17 Mart arasındaki günlerde oluştuğuna inanılan bu soğuklar, Türkiye’de halk arasında daha çok “kocakarı soğukları” adıyla anılır. (Özcan, 1992: 485-486) Kırım’daki Tatarlar ise Mart ayını 3 bölüme ayırmıştır. Bunlardan ilki “kartanay kışı”, ikincisi “sığırcıkların kışı” üçüncüsü ise “cılveli kış” olarak adlandırılmıştır. (Kurtiyef, 1996: 8) “Kartanay” kelimesi Türkçe’deki “koca karı” kelimesinin karşılığı olduğundan, Anadolu Türkleri ile büyük benzerlik görülmektedir.

Nisan ayında ise yağmurların başlaması ile yere düşen ilk yağmur suyunun şifalı olduğu düşünülür, Nisan ayının yağmur suları çeşitli kaplarda biriktirilerek içme suyu ya da temizlenme ihtiyacı olarak kullanılır. Eski devirlerden beri su, Türkler için çok önemli bir yere sahip olmuş,

⁵ https://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/ergun_veren_halk_takvimi_dokuzlar_mart.pdf (Erişim Tarihi: 15.08.2022)

Orhun yazıtlarında geçen “yer-su” Türklerin koruyucu ruhları olarak anılmış ve Altay Türkleri ayinlerinde yer-su için söyledikleri ilahilerde sudan bereket beklemişlerdir. (İnan, 1976: 41) Yağmur suyu ile beslenen toprağın verdiği çiçeklerden dolayı Kırım’da ise bu ay “çiçek ayı” olarak anılmıştır. (Kurtiyef, 1996: 8) Mayıs ayında yöre halkı için en önemli kutlamalardan biri olan “kıdırlez” olarak telaffuz edilen hıdırellez, her yıl düzenli olarak yapılmaktadır. Hıdırellez 6 Mayıs günleri kutlanır. Hıdırellez inancının temelinde doğanın yeniden dirilişi yatmaktadır. Bu ayda Hıdırellez kutlamalarından sonra sebzeler ekilir. (KK1, KK2, KK3, KK4, KK5, KK6)

Haziran ayı ile havalar iyice ısınmaya başlar ve bir sonraki aylar olan Temmuz ve Ağustos aylarında ekinler yetişir. Haziran ayı yazın ilk ayı olarak adlandırılır. (KK1, KK3, KK4) Kırım’da da “ilk yaz” olarak geçmektedir. (Kurtiyef, 1996: 8) Temmuz ve Ağustos aylarına “biçim ayı”, “orak ayı” veya “harmanayı” denir. Bu şekilde nitelendirilmesinin sebebi, yetişen arpa, buğday gibi ürünlerin bu ayda harmanlanmasıdır. Harmanlama buğday, arpa vb. ürünlerin tanelerine ayrılması işlemine verilen addır. Yetişen ekinleri biçmek için “tırpan” kullanılır. “Senek” ile biçilen ekinler toplanır destelenir. “Sap arabası” denilen taşıta yüklenir ve “döver” denilen aletle buğdaylar çıkarılır. “Tırnavuç” denilen aletle ise ekinler kaldırılınca toprak düzlenir. Bölgenin halkı zirai işlerde kullandıkları aletleri kendi lehçeleriyle adlandırır. Bunun dışında Temmuz-Ağustos ayları “pastırma yazı” olarak nitelendirilir. Yaz sıcaklıklarının en yüksek olduğu bu aylarda yapılan pastırmaların pişmesinden dolayı pastırma yazı denir. (KK2, KK3, KK6) Kırım’da Anadolu’daki Tatarlar’ın kullandığı gibi Temmuz ayı “orak ayı” olarak, Ağustos ise “arman” (harman) ayı olarak nitelendirilir. (Kurtiyef, 1996: 15)

Eylül ve Ekim ayı ise “güz ayları”⁶ olup, ekin ekilir fakat aynı zamanda ekilen sebzelerin toplanma zamanıdır. Bu aya istinaden, Ekim ayından sonra ekilen ürünlerin yetişmeyeceği düşüncesinden dolayı “Ekim tohumun arkasını kesin” denir. (KK1, KK4) Kırım özelinde ise Eylül-Ekim-Kasım ayları sırasıyla, “ilk güz ayı”, “orta güz ayı” ve “boş ay” olarak adlandırılır. (Kurtiyef, 1996: 8)

2. Kıdırlez (Hıdırellez)

Araştırma bölgesinin halk takvimi araştırıldığında çıkan sonuçlarda özellikle Mayıs ayına halk tarafından önem verildiği ve bu ayın 6. gününde Hıdırellez kutlandığı saptanmıştır. Coşku ile kutlanan Hıdırellez gününde yapılan ritüeller incelendiğinde ise Türk inançlarından büyük izler taşıdığı görülmüştür. Hızır ve İlyâs isimlerinin halk ağzında aldığı şekilden oluşan hıdırellez, kökü İslâm öncesi eski Orta Asya, Ortadoğu ve Anadolu yaz bayramlarına dayanan, Hızır ya da Hızır ve İlyâs

⁶ Eylül ve Ekim aylarının “güz ayı” olarak adlandırılması Kırım Karaylarında da mevcuttur. Fakat Kırım Karaylarının, Kırım Tatarlarından farklı inançta olması, kültürel anlamda da farklılıklar ortaya koymaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Elvina Er, “Karaim Halk Takvimi: Ulug Ata Sanavı”, Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, C. 17, S. 1 (Mart 2020).

kavramları etrafında dinî bir içeriğe bürünmüş halk bayramının adıdır. Bu bayram, merkezini özellikle Anadolu ve Balkanlar'ın, Kırım, Irak ve Suriye'nin teşkil ettiği Batı Türkleri arasında, bugün kullanılmakta olan Gregoryen takvimine göre 6 Mayıs (eski Jülyen takvimine göre 23 Nisan) günü kutlanmaktadır. (Ocak, 1998: 313) Araştırmalar bu bayramın, sadece bir millete veya dine münhasır olmaksızın, eski zamanlardan beri, evrensel hayatın periyodik bir gerçeği olan bahardan yaza geçişi kutlama ve bununla ilgili halk inançlarının karışımı olduğunu göstermektedir. Halk kültürünün ürünü olan bu geleneğin esas çekirdeğini, ölümsüzlük sırrına erdiklerine inanılan iki isim oluşturur. Hızır'ın denizde, İlyas'ın da karada sıkıntıya düşen çaresizlerin imdadına yetiştiğine inanılır. (Çelebi, 1998: 406-409), (Harman, 2000: 160-162). Ancak, yazılı ve sözlü rivayetler, karada dara düşenlerin imdadına hep Hızır'ın yardım ettiği şeklindedir. İlyas'ın adı neredeyse tamamen kaybolmakta ve Hızır motifi ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar bu halk bayramının adı Hıdırellez olsa da nakledilen olaylar ve icra edilen törenler daha çok Hızır ismi çevresinde yoğunlaşmaktadır. (Yüce, 2011: 250)

Hıdırellez havaların iyice ısınmaya başladığı, Hızır ile İlyas'ın buluştuğuna inanılan 6 Mayıs gününe denk gelmektedir. 6 Mayıs'ta toprağın yeşillenmesi ile insanların kışın baskısından kurtulması bahsi geçen günde şenlik yapılmasının başlıca sebebidir. Yeryüzünün şenlenmesi insanların dinçleşmesi bakımından önemli bir sürecin başlangıcı olan Hıdırellez, bir bahar bayramıdır. Hıdırellez bayramının temelini oluşturan Hızır ve İlyas peygamberin dünyanın sonuna kadar yaşayacağı, her 6 Mayıs günü görüştükten sonra tekrar yollarına koyulup dünyayı dolaşmaya devam edeceği ve bu esnada yardıma ihtiyacı olan kimselere yardım edeceği inancı hakimdir. Bu peygamberlerin başlıca görevleri ise insanlara iyilik yapmak, kötülüklerden ve tehlikelerden korumaktır. Hızır ve İlyas peygamberin buluştuğu o gün her yer yeşerir ve tabiat uyanır. İnsanlar ise bu kutsal gün için kutlamalar yaparlar, çalgı, raks, oyun gibi eğlencelerden başka niyet çekme gibi aktivitelerde bulunurlar. (Yund, 1959) Hızır, insan hayatında umut ve imkânların bittiği, çarelerin sona erdiği durumlarda yardıma çağrılan ve çağırıldığında da o kişiye geleceğine inanılan semavî bir kurtarıcıdır. Türkçedeki “Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez”, “Hızır gibi yetişti” ve benzeri atasözü ve deyimler, hep bu halk inancının bir ifadesidir. Bazı folklor araştırmacılarına göre, Anadolu Türklerinin neredeyse hepsinin, Hızır veya Hızır-İlyas'a inandığı, yardımını esirgemeyeceğinden mutlaka emin olduğu ileri sürülmektedir. Hatta, bir kişinin hayatında hiç olmazsa bir kere, başına gelen kötü bir olaydan Hızır yardımıyla kurtulduğuna veya Hızır sâyesinde bir nimete, bir mevkiye eriştiğine inanmayanın, hemen hemen yok denecek kadar az olduğu da belirtilmektedir. Durum böyleyken, genel planda en az diğer İslâm milletleri kadar Türk halk inançları arasında Hızır veya Hızır-İlyas kültürünün önemli bir yeri vardır denebilir. (Ocak 1985: 101-102)

2.1. Aksaray- Hamidiye Kırım Tatarlarında Hıdırellez Arefesi

Türk dünyasının kutlamış olduğu bahar bayramlarından biri olan Hıdırellez, bölgedeki Kırım Tatarları tarafından her yıl düzenli olarak 6 Mayıs günü kutlanmaya devam eder. Her bayram öncesi insanların içerisinde bulunduğu heyecan, onları birtakım hazırlıklar yapmaya iter. 6 Mayıstan önceki günlerde yapılan aktivitelerden ilki olan, genel bir temizlik yapıldıktan sonra, “gömeç” ve “göbete”⁷ adlı yemeği hazırlanır ve yumurta boyanır. Gömeç, yalnızca Hıdırellez’den önceki gün yapılıp, Hıdırellez günü yenilen bir tür börektir. Boyalı yumurtalar ise, yumurtaların soğan kabuğu ile kaynatılarak renklendirilmesi sonucu elde edilir ve genellikle çocuklar için yapılıp Hıdırellez günü tüketilir. Kişiler bayram günü için giyecekleri kıyafetleri hazırlar, kız çocukları ve yetişkin kadınlar bugün için özellikle kına yakarlar. Bölgedeki kadınların bir kısmı Hıdırellez günü öncesi akşam ezanından sonra namaz kılıp dilek dilerler. Diledikleri, olmasını istedikleri şeyleri toprak üzerine veya bir ağacın dibine yakın bir toprağa resim olarak tasvir ederler. Akşam ezanından önce akıntı oluşturan bir su yatağından taş toplanır, toplanan taşlara dualar okunur, bakliyat erzaklarının bulunduğu kaplara bu taşlar bereket getirsin diye atılır. Hıdırellez’den önceki akşam toprağa çizilen bu tasvirlerle Hızır peygamberin ziyaret edeceği inancı vardır. Sabah kalkıldığında toprağa çizilen tasvirler kontrol edilir, silinirse Hızır peygamberin o eve uğradığı ve dilenilen dileği kabul edeceği inancı vardır. Bölgede toprağa tasvir çizerek dilek dileyenlerin sonraki gün çizdikleri tasvirlerin silindiğini ve o sene içerisinde diledikleri dileklerinin gerçekleştiği inancı mevcuttur. (KK1, KK4, KK5)

Kırım’da yapılan Hıdırellez uygulamaları araştırıldığında yine benzer ritüeller dikkat çekmektedir. Öyle ki Kırım’da Hz. Hızır kirli bir eve gitmediği için ev hanımları evin her tarafını derinlemesine temizler. Hamile bir kadın bu geleneği bozarsa doğumun zor olabileceğine inanılır. Akşamları ev kadınları yuvarlak ekmekler ve göbete pişirirler. Cami yakınlarındaki köylerde gençler ateş yakmaya hazırlanır. Akşamları, tüm köyün sakinleri, erkek ve çocuklu kadınlar bu yerde toplanır. Akşam namazından sonra, köyün en saygın sakini bir ateş yakar ve önce onun üzerinden atlar, ardından diğer erkekler, ardından delikanlılar ve oğlanlar gelir. Ateşin üzerinden atlarken “İnanmayan için zorluklar, ama benim için refahlık gelsin” denir. Sonra erkekler gider, kadınlar, kızlar, kız çocukları kalır. Bu süre zarfında ateşin alevi söner ve ardından kadınlar ateşin üzerinden atlamaya başlar. Önce yaşlılar, sonra gençler, ardından kız çocukları atlamaya başlar. Diğer köylerde, her evin önünde şenlik ateşleri yakılır. Akşam ev hanımları pencere pervazına bir avuç buğday saçar, sığırlar ahırdan çıkarılır ve nazardan çıkan dumanla tütsülenir. (Kurtiyef, 1996: 35)

Hıdırellez için yapılan hazırlıklara sırasıyla bakılacak olursa, yumurta hazırlanması çeşitli nedenlere bağlanabilir. Kozmik bilginin simgesel nesnesi olan yumurta, kimi mitik öykülerde ilk

⁷ Kırım Tatarlarının geleneksel yemeklerinden birisidir. İki kat hamur arasına kıyma, et veya tavuk eti koyularak yapılır.

tanrının doğumuna ev sahipliği yapan unsur olurken, kimi mitlerde doğurganlığı sembolize etmiştir. Yumurtanın tek olması yönü ile tanrıyı, kırılıp dağılması yönü ile de insanı yani türeme ve çoğalmayı sembolize etmesi mitlerde karşımıza çıkmaktadır. Yumurtanın şekli dünyayı, zarı havayı, sarısı ise güneşi temsil etmesi ile de mitlerde geçmektedir. Mısır'da yeryüzü yaratılırken güneşin ortaya çıkış kaynağı yumurta olarak gösterilir. Yine yumurta tasavvuru diğer mitolojilerde de benzer bir şekilde yer almaktadır. (Ateş, 2019: 16) Yumurtanın doğuş, türeme ve canlanması sembolize etmesi, baharın gelmesiyle canlanan tabiata bağdaştırılır, Hıdırellez gününde de bu anlama bağlı kalarak baharın yeniden doğmasını kutlama amacıyla özel olarak boyanmış yumurtalar hazırlamaya özen gösterilir.

Birçok adet ve geleneğin yaşatıldığı Hıdırellez günleri aynı zamanda ferdi ve sosyal hayatla ilgili dileklerin yerine gelmesinin istendiği, maddi ve manevi hastalıklara çare arandığı günlerdir. İnsanlar sağlığını, mutluluğunu, kısmetini bu günlerde tutacağı dileklerde veya gerçekleştireceği adet ve geleneklerde arar. Bütün bunlar Hıdırellez günlerinin Türk Toplumunu çok etkilediğini gösterir. (Uca, 2007: 258) Hıdırellez'in dinsel motif içerisinde Hızır ve İlyas peygambere dayandırılması yanı sıra, dilenilen dileklerin özellikle bir ağaç altına tasvir edilmesi eski Türk inançlarına bağlanılabilir. Eski Türklerde yerin göbeğinden göğe kadar bir ağaç tasavvur edilir ve ağacın bir ucunda Gök Tanrısının durduğuna inanılmaktadır. Bunun dışında Türklerde güneş kutsal ama Tanrı olarak kabul edilmemektedir. 22 Aralık'ta güneş yeniden fazla olarak dünyayı aydınlatmaya başladığında günler uzamaya başlayınca Türklerin Gök Tanrısı gökyüzünde gün ile geceyi tanzim eder. Bu olay "Yeniden doğuş bayramı" adı altında kutlanırdı. Türkistan'da bu olayı kutlamak için başka yerde yetişmeyen akçam adında bir ağaç eve koyulurdu. Bu ağaç altında oturanlara o sene Tanrı'nın güzel şeyler vereceğine inanılırdı. Dallarına da ertesi sene için Tanrı'dan diledikleri şeyleri sembolize etsin diye paçavra veya kurdele asarlardı. (Arslan, 2014: 66) Bu bağlamda, Tanrı'dan istenilen dilekler doğrultusunda yapılan törenlerin özellikle ağaç etrafında gelişmesi, Türk mitolojisinde yer alan, Gök Tanrı'ya ulaşan "hayat ağacı"na dayandırılabilir.

Hıdırellez gününe atfedilerek bolluk ve bereket istenilen törenlerde su yolundan toplanılan taşların da anlamları mevcuttur. Tarih boyunca insanlar taşlara tanrısal ve kutsal inanışlarla bağlanmış, taşlardan şifa beklemiş, bir takım sihirli kuvvetlerden medet ummuşlardır. Çeşitli Türk destanlarında taş motifi karşımıza çıkmış, taşlar; yağmur yağdırmak, hastalığı iyileştirme gibi amaçlarda kullanılmıştır. (Uraz, 1994: 179) Taşların kullanım alanlarının temelinde iyilik, bereket ve bolluk beklentisi yatmakta olduğundan, bu inanış Hıdırellez dileklerinde de karşımıza çıkmıştır. Taşların özellikle su yolundan toplanması ise yine suya yüklenen kutsallıkla alakalıdır. En eski çağlardan beri Türklerin tabiat kültüründe su önemli bir unsur olmuştur. Orhon yazıtlarında "yer-su" Türklerin koruyucu ruhları olarak anılır. Ongin yazıtında "yer - sub Tengri" sözü geçmektedir. (İnan, 1976: 40) Bugünkü Şamanist Türk boylarında rastlanan dağ, su (ırmak, göl, pınar), ağaç-orman, kaya

kültleri eski Türk yazıtlarında “yer-sub” adı altında toplanmıştır. (İnan, 1986: 48) Türk dili konuşan halkların mitolojisinde önemli bir yer alan su iyisi sık sık şamanların dualarında karşımıza çıkmış, Kam'ın (şaman) çağrısı ile insanların yardımına ilk koşan su ilahı Yayık-Han olmuştur. (Seyidov, 1996: 260) Türklerin suya yükledikleri kutsiyet ve Şamanist inançlarda görülen insanların yardımına su ilahının koşması, günümüzde Hıdırellez günü için dilenilen dileklerde, hala varlığını sürdürdüğünün kanıtı olabilmektedir.

2.2. Aksaray-Hamidiye Kırım Tatarlarında Hıdırellez Günü

Araştırma bölgesinde Hıdırellez gününe gelindiğinde, günün sabahında koç katımı dedikleri olay gerçekleşir, erkek koçlar için dişi koyunlar seçilir. Bu ritüelin özellikle Hıdırellez günü yapılması, daha önce belirtilen bolluk ve bereket beklentisine bağlanılabilir. Bölge halkı Hıdırellez için gerekli hazırlıklarını yaptıktan sonra 6 Mayıs sabahı erkenden yerleşkelerine yakın boş bir araziye giderler. İlk olarak gidilen yerde bir türbe vardır, türbe içine girilip dua okunur kurban kesilir ve erkekler güreşirler. Çok sık olmamakla birlikte ateş yakılır ve üzerinden atlanır. Burada önceki günden hazırlanan yumurtalar ve Hıdırellez için özel yapılan gömeç yenir. Öğleden sonra buldukları bölgeden başka bir bölgeye geçiş yaparlar. Hıdırellez alanında ip atlama, ip çekmece ve top ile çeşitli oyunlar oynandıktan sonra namaz vakti gelince bir kişi ezan okur, toplu namaz kılınır ve yemekler yenir. Oyunlar genel olarak kadın-erkek karışık bir şekilde gerçekleşir, baharın gelmesi yediden yetmişe herkes tarafından coşkuyla kutlanır. Kutlamalar akşam vaktine kadar devam eder, daha sonra toplu bir şekilde eve dönüşler başlar. (KK1, KK2, KK3, KK4, KK5, KK6)

Kırım'a bakıldığında ise temel olarak, Kırım Tatarları bu tatili bir baharın yanında doğada geçirmeye çalışırlar. Salıncaklar açıklıkta önceden kurulur. Şarkılar söylenir, danslar edilir ve eğlenceler yapılır. Erkekler güreşte yarışır. Bu özel günde erkekler ve kızlar birbirleri ile tanışırlar. Güney sahilindeki Kırım Tatarları da kıyıda denize bir tekne indirir. Önde bir tekne, arkada biri kum taşır. Bir molla, yürürken dualar okuyarak onu takip eder, ardından diğer insanlar gelir. Zaman içerisinde kayığın hareket etmesi ve ezan sesinin duyulmasıyla birlikte yavaş yavaş sandalın önüne avuç avuç kum atılır. Etnografik malzemelerden, Hıdırellez'in Kırım Tatar bahar tatillerinin, zengin bir hasat elde etmek ve hayvan sayısını artırmak için doğanın güçlerini yatıştırılmayı amaçlayan bir ritüel ve gelenekler görülür. Çiftçi ve sığır yetiştiricisinin kültürünün unsurlarını gösterirler. (Kurtiyef, 1996: 36) Hıdırellez için kadınların pişirdiği yuvarlak ekmeklere “kalakay” denir. Hıdırellez günü kutlama alanına gidildiğinde bir tepeye çıkılarak bu ekmekler dik bir şekilde yuvarlatılır, durduğunda ekmeğin üst ve şişkin tarafı alt kısma gelirse yılın bereketsiz bir yıl olacağına, üst tarafa gelirse bereketli olacağına inanılır. Daha sonra hep birlikte yapılan bu ekmekler tüketilir. Birliktelik sağlandığında Hıdırellez efsaneleri anlatılır, dualar edilir. Bunun dışında Hıdırellez gençler için birbirlerini tanıma günüdür. Evlilik yaşı gelmiş kızlar ve erkekler bu şenlikte tanışır, “çın” dedikleri manileri birbirlerine

okurlar. Şenlik alanında güreşler yapılır ve kazanana hediye olarak koç ya da koyun verilir. Galip olan kişi kazandığı koyunu boynuna koyar ve etrafında dönerek oradaki insanlara gösterir. (KK7) Verilen bu bilgiler Kırım’da uygulanmış olan ve Anadolu’da uygulanan Kırım Tatarlarının Hıdırellez etkinliklerinin büyük benzerliklerini ve kültürlerinin unutulmadığını ortaya koymaktadır.

Hıdırellez’de karşımıza çıkan türbe ziyareti Türklerde Şamanizm inancından kalma bir uygulamadır. (İnan, 1998: 472) Bazı araştırmacılar Türk kültüründe kamlık inancının varlığını atalar kültü sayesinde sürdürdüğünü (Vasilyev, 2007: 25) savunmuş, Şamanizm’in çıkışını atalar tapınılmasına bağlamıştır. (Rox, 1999: 190) Şaman-atalar kültürünün, Altaylılardaki kamlığın, kuşaklar arasında genetik olarak aktarıldığı inancının temelinde şekillendiği düşünülmüş, bu kült aynı zamanda, kamlığa geçişi ve kamların “din adamı” oluş mekanizmasını da belirlemiştir. Hatta bu durumun ileri boyutlara gittiğini düşünen Potapov, bazı kamların yerli Tanrı ve ruhlar seviyesine kadar yükseldiğini nakletmiştir. (Altın, 2018: 283) Atalar kültü, ölmüş büyüklere tazim, atalara saygı, “baba hukuku”nun inanç sahasındaki belirtisi olarak görülmektedir. Asya Hunları, Tabgaçlar ve Göktürkler kutsal mağaralarının önünde atalarına kurbanlar sunardı. (Kafesoğlu, 2019: 292) Yer-su kültüyle ve bilhassa dağ kültüyle yakından ilgili olduğunu gördüğümüz ruh ve yatır (türbe) inancı, Şamanizm’den İslamiyet’e geçilmesiyle birlikte nitelik değiştirmiştir. Fakat her iki hâlde de açıkça görülür ki, Türkler, başları sıkıştığında, dara düştüklerinde, bu yerlere koşar, oradan niyazda dilekte bulunurlar. İslamiyet’ten sonra, bu yatırlar ve türbeler aracı vaziyetine gelmişlerdir. (Kayabaşı, 2016: 144)

Hıdırellez eğlencelerinde gördüğümüz ateş üzerinden atlama yine Türklerin eski inançlarından kalma bir ritüeldir. Türk ve Moğol halkları eski tarihlerden bu yana, ateşe oldukça saygı göstermiş, ateşte bir ruh olduğuna inanmışlardır. Altaylılar bu ruha “ot ezi”, Yakutlar ise “ot iççite” demişlerdir. Türkler eskiden beri ateşte temizleyici bir kuvvet görmüş, ateşin insanları kötü ruhlardan ve hastalıklardan koruduğuna inanmışlardır. Moğollar ve Türkler, ateşi canlı bir varlık olarak görmüş, ona karşı olağan dışı saygı beslemekle beraber Altay ve Sibiry’a da ateşe kurbanlar sunulmuştur. (Şener, 1997: 43-44) Altaylılar, ateş ruhunu dişi nitelendirip, Ot Ene olarak adlandırmıştır. Ateş ruhu, temizleme, ışıklandırma, kötülüklerden arındırma gücüne sahiptir. (Bayat, 2012: 118) Türklerin inanmalarında olduğu gibi evrensel dinlerin hemen hepsinde ateş önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda kültürel etkileşim anlamında eski İran dini olan Zerdüştlükten özellikle bahsedilmesi gerekebilir. Zerdüştlükün namaz kılarak kibleye ateştir ve günde beş vakit namaz, bu kibleye yönelerek kılınır. Ancak ateşe tapma, her şeye rağmen bahis konusu değildir. Temizleyici bir unsur olarak kabul edildiğinden ateşin faydalarından bahsedilmekte ve ateş övülmektedir. (Can, 1968: 277) Türkiye’de ateş ve ateşe bağlı olarak ortaya çıkan inançlardan en yaygın olanı ve bilineni nevruz ateşi ve üzerinden atlamadır. Yapılan birçok nevruz atlamasında -ister resmi olsun ister gayri resmi olsun-

ateş yakılması ve üzerinden atlanması törenin temel ögesini oluşturur. (Bekki, 2007: 252) Ateşin yakılması şeklinde karşımıza çıkan bu sembolik tören, zamana ait olanın yakılması ile yeniden doğuşa hazırlık teşkil eder. Her yeni gün, her nevruz, evrenin yaratıldığı anda zamanın başlamasıdır. Yeni gün, yokluktan varlığa, ölümden hayata geçiştir. (Bilen, 1998: 67) Kutlamalarda ön plana çıkan un ile yapılan ekmekler de bize Türk inançlarını yansıtmaktadır. Öyle ki, Türklerde un, ekmek gibi gıda maddeleri kutsaldır. Hatta gece vakitlerinde evden maya, süt ve unun verilmesi evin kutunun da verildiği anlamını taşımaktadır. (Kayabaşı, 2016: 152) Bu bağlamda Hıdırellez gününe özel olarak yapılan bu ekmekler günün kutsiyetine özeldir.

Sonuç

Tarih boyunca her toplum zamanı iktisadi, sosyal ve kültürel olarak daha iyi değerlendirebilmek için takvimler oluşturmuşlardır. Yerleşik toplumlarda zamanı belirleme daha çok tarım faaliyetlerine göre şekillendiği görülmüştür. Daha sonraki süreçlerde tarihi birtakım olaylar başlangıç kabul edilerek astronomiye dayanan takvimler takip edilmeye başlansa da halkın üretime bağlı takvime bağlılıkları iklim, coğrafya ve tarıma bağlı olarak yakın dönemlere kadar yaşatılmaya devam etmiştir.

Araştırma sahası olan Aksaray/Hamidiye köyündeki Kırım Tatarlarının halk takviminin de iklim coğrafya ve tarıma dayalı olarak oluşturulduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak takvimlerinde kullandıkları kavramlarda, belirli sezonlarda yapılan işler ve iklimin etkisinin bağlantısı görülmektedir. Kış mevsimlerinin “kara kış”, Şubat ayının “küçük kış” Temmuz-Ağustos aylarının “harman ayı” olarak adlandırılması buna bir örnektir. Yapılan araştırmada Kırım’dan göç ederek Anadolu’ya yerleşen halkın ve Kırım’da kalan halkın takvimleri karşılaştırıldığında, adlandırmalar ve yapılan işlerde aynı verilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bunda iklimin benzerliği ile birlikte, göçe rağmen halkın kültürel unsurlarını korudukları tespit edilmiştir. Bu unsurlar incelendiğinde ise, eski Türk inançlarından izler taşıdığı belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada, halk takvimi incelenirken bölge halkının önem vererek ön plana çıkardığı Mayıs ayı ve bu ay içerisinde yer alan Hıdırellez günü oldukça dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda Hıdırellez gününün Kırım Tatarları için ne anlam ifade ettiği araştırıldığında ve Kırım’da yapılmış ritüeller ile karşılaştırıldığında yine bu kültürün öğelerinin unutulmadığı ve bu öğelerde yine eski Türk inançlarının izlerinin varlığını korumaya devam ettiği tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Akgür, N. (2010) “Takvim” *DİA*, c. 39: 487-490.
- Altın, K. Y., (2018) “*Türk Kültüründe Atalar Kültü*”, Doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan, S. (2014) “Türklerde Ağaç Kültü ve “Hayat Ağacı”, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 1: 59-71.
- Ateş, F. (2019) “Mitolojiden Günümüze Yumurta ve “Kırk Uçurma” Geleneği”, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, c. 7: 14-27.
- Bayat, F. (2012) *Türk Mitolojik Sistemi*, 2, İstanbul, Ötüken Yayınevi.
- Bekki, S. (2007) “Ateş Etrafında Oluşan Halk İnançları ve Nevruz Ateşi”, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırmaları Dergisi*, S. 41: 249-254.
- Bilen, O. (1998) “Mitolojik Bilinç Ürünü Olarak Nevruz”, *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, S. 4: 58-68.
- Biray, N. (2009) “12 Hayvanlı Türk Takvimi Zamana ve İnsana Hükmetmek”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Erzurum, S. 39: 671 – 682.
- Bulut, İ., Yürüdü, E., H. Kazancı, (2013) “Artova (Tokat) Yöresinde Yerel İklim Bilgisi ve Halk Takvimi”, *Türk Coğrafya Dergisi*, İstanbul, S. 6.
- Can, C. (1968) “Zerdüşçülük, Zerdüş ve Hukuk (Avesta)”, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, c. 25, S. 1: 273-288.
- Çay, A. M. (1995) “Ergenekon Destanı ve Nevruz Bayramı”, *Milli Folklor*, 4 (25): 2-7.
- Çelebi, İ. (1998) “Hızır”, *DİA*, c. 17: 406-409.
- Demir, N. (2012) “Trabzon ve Yöresinde Zaman, Halk Takvimi ve Sayılı Günler”, *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*, Vol. 4, No. 1: 5-21.
- Er, E. (2020) “Karaim Halk Takvimi: Ulug Ata Sanavı”, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C. 17, S. 1: 9-27.
- Genç, R. (1997) “Türk İnanışları ile Millî Geleneklerinde Renkler ve Sarı-Kırmızı-Yeşil”, *Erdem*, C. 9, S. 27: 1075 – 1110.
- Hamarat, Z. (2012) “Cemre Düşmesi ile İlgili İnanç ve Uygulamalar”, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 2, S. 3: 165 – 200.
- Harman, Ö. F. (2000) “İlyas”, *DİA*, c. 22: 160-162.
- İnan, A. (1976) *Eski Türk Dini Tarihi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- İnan, A. (1986) *Tarihte ve Bugün Şamanizm*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, A. (1987) *Makaleler ve İncelemeler*, I. cilt, (II. baskı) Ankara.
- İnan, A. (1998) *Makaleler ve İncelemeler*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Kafesoğlu, İ. (2019) *Türk Milli Kültürü*, İstanbul, Ötüken Yayınevi.
- Kara, Ü. (2014) “Giresun Halk Takvimi, Sayılı Günler ve Bunlara Bağlı İnanış ve Uygulamalar”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 6, Karadeniz Özel Sayısı.

Kayabaşı, O. A. (2016) “Taşeli Yöresi Tahtacılarının Geçiş Döneminde Mitolojik Unsurlar”, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırmaları Dergisi*, S.78: 139-158.

Kurtiyef, R. (1996) *Kalendarniye Soroda Kırımsky Tatar*, Simferopol.

Küçük, S. (2018) “Takvim ve Gelenek Çerçevesinde Anadolu Ağızlarında Ay Adlarına Ait Söz Varlığı”, *XIII. Uluslararası Büyük Dil Kurultayı Bildirileri Kitabı*, Varşova, Meteksan Matbaacılık: 309-320.

Ocak, A. Y. (1985) *İslam-Türk İnançlarında Hızır Yahut Hızır-İlyas Kültü*, Ankara, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Ocak, A.Y. (1998) “Hıdrellez”, *DİA*, c. 17: 313-315.

Özcan, A. (1992) “Berdü'l-Acuz”, *DİA*, c. 5: 485-486.

Rox, J. P. (1999) *Eski Çağ ve Orta Çağ Altay Türklerinde Ölüm*, çev. A. Kazancıgil, İstanbul, Kabalcı Yayınevi.

Seyidov, M. A. (1996) “Eski Türk Kitabelerindeki Yer-Sub Meselesi”, çev. S. Gömeç, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. 18, S. 29.

Şener, C. (1997) *Şamanizm: Türklerin Müslümanlıktan Önceki Dini*, İstanbul, AD Yayıncılık.

Uca, A. (2007) “Türk Toplumunda Hıdrellez II.”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 35: 251-284.

Uraz, M. (1994), *Türk Mitolojisi*, İstanbul, Düşünen Adam Yayınları.

Ünal, Yusuf, *Kırım Coğrafyası, Marmara Üniversitesi Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul, 1998.

Vasilyev, V. (2007) “Saha Halkının Kamlığı”, *Yaşayan Eski Türk İnançları Bilgi Şöleni: Bildiriler*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınlar: 25-26.

Yıldırım, E. (2012) *Türk Kültüründe Renkler ve İfade Ettikleri Anlamlar*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi.

Yund, K. “Türkiyede Hıdrellez”, *Vatan Gazetesi*, 12 Mayıs 1959.

Yüce, N. (2011) “Hıdrellez Bayramı ile İlgili Bazı Notlar”, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, c. 44, S. 44: 249 – 256.

Zwijger, N. D. (1996) “Kırım: Gelecek İçin Bir Program”, Çev. N. Kemal Bayar, *Emel Dergisi*, S. 215, Ankara.

İnternet Adresleri

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.08.2022).

https://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/ergun_veren_halk_takvimi_dokuzlar_mart.pdf (Erişim Tarihi: 15.08.2022)

Kaynak Kişiler

KK1: Seyhan Çelik, Hamidiye, ilkokul, ev hanımı, Aksaray, 2022.

KK2: Yılmaz Çelik, Hamidiye, ilkokul, emekli, Aksaray, 2022.

KK3: Turgut Çelik, Hamidiye, ilkokul, emekli, Aksaray, 2022.

KK4: Bahriye Derin, Hamidiye, ilkokul, ev hanımı, Aksaray, 2022.

KK5: Emine Çelik, Hamidiye, ilkokul, ev hanımı, Aksaray, 2022.

KK6: Yusuf Çelik, Hamidiye, ilkokul, özel sektör, Aksaray, 2022.

KK7: Abduveliyeva Asiye Zeyriyevna, Karasubazar, öğretmen, Aksaray, 2022.



Meanings of The Phenomenon of Culture and Integrating Culture Into English Classes

(Kültür Olgusunun Anlamları ve Kültürün İngilizce Sınıflarına Entegre Edilmesi)

Elif KEMALOĞLU-ER¹

Article History

Article History

Alındı/Received:

14 Kasım 2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

28 Aralık 2022

Kabul edildi/Accepted:
30 Aralık 2022

Article Type

Derleme Makalesi
Review Article

DOI:

10.48174/buaad.52.9

ABSTRACT

Culture is a distinctive trait of the human being as s/he is the one having the required competence to generate the entity of culture, which mainly involves the use of mind and language. Culture functions as the mental and social adaptations of the human being to meet the challenges of his/her environment. All elements in culture, material objects, patterned behaviours, interpersonal relations, and shared beliefs, values, ideas, and feelings are symbols representing various meanings. The culture is indeed a polysystem of meaning systems, the technological, the social, and the ideological. The culture as a polysystem is heterogeneous and dynamic due to the societal processes of inheritance, adaptation and invention. The intra- and intersystemic interactions between centres and peripheries make culture an energetic process of improvement in a constant state of change. The shared ideas, symbols and behaviours within culture are the results of collective problem-solving mechanisms and these elements are continuously transmitted from generation to generation. Thus, culture is a set of learnt and taught phenomena produced and reproduced across generations and language is the basic tool for the continuity of the process. This article analyses the multifaceted meanings of culture as a social, symbolic, systemic, and language-related phenomenon. The article also focuses on the integration of culture into English language teaching. Viewing the issue from the perspective of English as a lingua franca, it is suggested that local cultures of learners and non-native speakers of English be incorporated into English classes.

Key Words:

Culture; meanings of culture, characteristics of culture, language and culture, culture in English language teaching, English as a lingua franca

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Kemaloglu-Er, E. (2022). Meanings of the phenomenon of culture and integrating culture into English classes, *Bayterek International Journal of Academic Research*, 5(2), 237-249. doi:10.48174/buaad.52.9

Genişletilmiş Özet

Bu makale kültür olgusunu çok boyutlu bir bakış açısıyla incelemekte ve kültürün sosyal, sembolik, dizgesel ve dille ilişkili anlam ve özelliklerine ışık tutmaktadır. Makale bunun yanı sıra İngilizce dili öğretimine kültürün entegre edilmesi konusunu irdelemekte, bu konuda yenilikçi tavsiyeler sunmaktadır.

Makalede kültür öncelikli olarak varlıkların organik yapısının ötesine geçen anlam ve özellikleriyle ele alınmış ve kültürün konu olarak sosyal bir aidiyet gösterdiği ve sosyal bilimler alanlarıyla çok yakından ilişkili olduğu

¹Doktor Öğretim Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, ekemaloglu@atu.edu.tr

vurgulanmıştır. Sosyal bir olgu olarak kültür toplumun bir parçası olarak insana ait bilgileri, inanç, değer ve düşünceleri, adet ve gelenekleri, kuralları, sistemli davranış biçimlerini, materyalleri ve maddi ve manevi tüm ilişkileri içermektedir. Kültürün sosyal antropoloji düzleminde de tarihsel, akılsal, yapısal, sembolik birçok tanımı yapılmış, bu tanımlar genel olarak insanların düşünceleri, eylemleri, sosyal ilişkileri ve maddi üretimleriyle ilgili olmuştur. Aynı zamanda sosyal antropolojik çalışmalar tüm kültürlerin eşit olduğuna, hepsinin kendi öncelik ve değerlerine uygun olarak gelişim gösterdiklerine ve hiçbir kültürün diğerinden daha iyi, daha gelişkin ya da daha az ilkel olamayacağına ilişkin önermeler de ortaya koymuşlardır.

Kültür sosyal anlamlarının yanı sıra semboller bütünü olarak da tanımlanmış ve bu bağlamda kültüre ait düşünsel, ilişkisel ve maddi boyuttaki her ögenin aslında bir anlamı sembolize ettiği belirtilmiştir. Kültüre ait en çarpıcı sembolik varlığın dil olduğu belirtilmiş ve dilin kendine özgü olduğu ve her an oluşuma açık üretimsel ve yaratıcı yönleriyle de kültürlerde değişiklik yaratan özellikleri olduğu ifade edilmiştir. Sembollerin ortak kararlarla alınan anlamlarla ilişkili olduğu, bağlamlara ve sosyal etkileşimlere göre de şekillendiğine değinilmiş ve bir kültürdeki sembollerin başka sembollerle anlamlı hale geldiği, dolayısıyla kültüre ait öğelerin birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceği vurgulanmıştır.

Kültür aynı zamanda çoklu bir dizge olarak da tanımlanmış ve bu dizgenin teknolojik, sosyal ve ideolojik dizgelerden oluştuğu ifade edilmiştir. Kültürün bir çoğul dizge olarak aktif, dinamik ve hem kendi içinde hem de diğer dizgelerle sürekli yoğun bir etkileşimde olduğu belirtilmiştir. Dönemlere göre, merkezde olan kültürel öğelerin yanı sıra merkezde yer almayan, dizgenin çevresinde yer alan kültürel öğeler de olabilmektedir ve merkez ve çevre arasındaki bu gerilimli ilişkiler kültürü geliştirmektedir. Kültürlerde teknolojik öğeler merkezde yer alarak sosyal sistemleri, sosyal sistemler de düşünce sistemlerini etkileyebilmektedir.

Kültürle ilgili ele alınan bir diğer yön de kültürün insana özgü oluşu olmuştur. Kültür sosyal alışkanlıklara bağlı bir olgudur. İnsan akıl yoluyla çevresine adapte olmuş ve akılsal adaptasyonlarını sentezleyerek kültürü kurmuştur. Bu bağlamda, insan akıl yoluyla sembollerle temsil edilen idealler, değerler ve kurallar sistemini oluşturmuş ve yine akıl yoluyla bu sistemlere adapte olmuştur.

Bu bağlamda insanın ayırt edici özelliklerinden biri aklın yanı sıra dildir. İnsan dil sistemini kurmuş ve sisteme yüklediği anlamları dille ifade etmiştir. Dil insanın üretim, icat, yaratıcılık ve kavrama becerilerinin tamamını ortaya koyduğu sadece insana özgü karmaşık bir sistemdir ve kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Dili kültürün temel belirleyicilerinden biri yapan bir başka şey ise kültürün nesillerden nesillere aktarılan sosyal bir miras olması ve bu aktarımın temel olarak dille yapılmasıdır. Dil kültürün en kompleks, en dinamik ve en resmi anlam sistemidir.

Makalenin son bölümünde kültür pedagojik bir öğe olarak ele alınmış ve İngilizce dili öğretimine kültür olgusunun entegre edilmesiyle ilgili olarak yenilikçi bir bakış açısı sunulmuştur. Bu bölümde öncelikle dil ve kültürün ayrılmaz bütünlüğüne değinilmiş ve kültürün her zaman İngilizce dil öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğundan ve müfredat içeriklerine kaynaklık ettiğinden söz edilmiştir. Ancak uygulamada öğrenime entegre edilecek kültürün daha çok ana dil kullanıcılarının kültürü olduğu varsayımı hakimdir. Oysa günümüz dünyasında İngilizce global bir dile dönüşmüştür. Bugün İngilizce, ana dil kullanıcılarından ziyade, farklı ana dillere ve farklı sosyodüsel ve sosyokültürel geçmişlere sahip ana dili İngilizce olmayan konuşmacılarla etkileşim için kullanılmaktadır. Dolayısıyla İngilizce sınıflarında AngloAmerikan kültür hakimiyeti, global arenadaki ana dili İngilizce olmayan kullanıcıların alanın dışına itmekte ve bu gerçeği yok saymaktadır. İngilizce sınıflarında öğrencilere kendi kültürlerinden ve kendi kültürel kimliklerinden söz etme yetisi kazandırılmalıdır. Zira İngilizce dil öğreniminde kültürel farkındalık insanın öncelikle kendi kültürünün (kendi tutumlarının, kendi değer, inanç ve algılarının) farkında olmasını gerektirir çünkü bu yolla öğrenciler kültürlerarası iletişime hazır hale geleceklerdir.

İngilizce uluslararası ortak dil olduğundan dil sınıflarındaki kültür olgusu sadece ana dil kullanıcılarının değil, hem öğrencilerin hem de ana dili İngilizce olmayan kullanıcıların kültürlerini kapsamalıdır. Dolayısıyla hem uygulamada hem de materyallerde dünyadaki farklı İngilizcelerin ve kültürlerin temsil edilmesine ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin kültürlerinin ve ana dili İngilizce olmayan kullanıcıların kültürlerinin İngilizce dil sınıflarına dahil edilmesi öğrencilerin yerel konular ve sorunlar üzerine derin düşüncelerini de sağlayacak ve onları varsa bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaya teşvik edecektir. Öğrencilerin kültürlerine ve global kültürlere odaklanılması öğrencilerin kendilerini değerli ve güvenli hissettikleri insancıl ve eşitlikçi düzlemler yaratacak, onların global vatandaşlar olarak ufuklarını genişletecek ve lokal ve “glokal” konulara etkileşimsel, düşünsel ve dayanışmacı yöntemlerle odaklanmalarını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültür; kültürün anlamları; kültürün özellikleri; dil ve kültür; İngilizce dil öğretiminde kültür; ortak bir dil olarak İngilizce.

Introduction

Culture is a phenomenon with multifaceted meanings open to different interpretations. The word “culture” derives from the word “colere” meaning “to till, cultivate or inhabit”. The word “cultivation” refers to either the act of growing a particular crop or development especially through education and training; therefore, culture as a term implies *improvement* (O’Connor, 2022).

If we take culture as the *improvement* of human mind and spirit, it is useful to look at the tripartite association that Eliot (1948) brought forward (Mambrol, 2020). Is culture the development of an individual, a group or a society? Eliot (1948) states that the culture of the individual is dependent upon the culture of the group and that the culture of the group is dependent on the whole society. Along with its being a social notion, culture is also a symbolic, systemic, language-related and pedagogical phenomenon. This article aims to analyze the meanings of culture from a multifaceted viewpoint and discuss how it should be integrated into English classes.

Culture: A Superorganic Entity

If we are to distinguish the natural phenomena to be studied as subject matters, it is not easy to determine the realm of the cultural phenomena. The division of the scientific subject-matters according to their ‘organic nature’ may aid us to clarify the status of culture as a disciplinary area of research (Anderson, 1984; Rolston, Kroeber & White, 2003). According to the aforesaid division, the phenomena of nature fall into three categories which are the *inorganic* where the chemical and physical sciences study the phenomena of matter and energy, the *organic* where the sciences of biology and psychology study living organisms and their organic behaviour and the *superorganic* where the social sciences study cultural and historical phenomena. However, the superorganic nature of culture does not create a clear-cut distinction, i.e., the inorganic, the organic and the superorganic are interrelated.

As mentioned above, the cultural phenomena are the main themes of social sciences such as sociology, social anthropology, ethnography etc. and among these, social anthropology has heavily influenced the gradual development of definitions regarding the concept of culture.

Culture: A Socio-Anthropological Notion

The modern technical use of culture as a socially patterned human thought and behaviour was originally proposed by a British anthropologist, Edward Taylor, in 1871 in the work titled *Primitive culture*: “Culture or civilization is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of a society” (2010, p.8). As seen above, culture was introduced as a diverse field of study so the further attempts to define

culture aimed to clarify the concept of culture either by listing the general characteristics of the concept or listing and explaining the cultural characteristics of specific geographical settings. The topics to be studied in the cultural field were originally categorized by the British Association for the Advancement of Science in 1872 (Tucker, 2014). The result was seventy-six culture topics including profound areas of research such as language. These catalogues were used to schematise the stages of cultural development.

Unlike the pre-modern approach, the 20th century scientists' assumptions were based on cultural relativism whose postulates were first introduced by Franz Boas in 1920 and two of these postulates set good examples for the attempts of early anthropological studies for objectiveness (Arthur & Davies, 2010):

All cultures are equally developed according to their own priorities and values; none is better, more advanced, or less primitive than any other.

Cultural elements assume meaning only within the context of coherently interrelated elements internal to the particular culture under consideration (pp. 20-21).

Throughout history, there have been attributes to the concept of culture but the problem to decide on what is to be stressed has been a crucial point in building the pertinent theoretical framework. Among the definition-oriented attempts, the study of the American anthropologists, Alfred Kroeber and Clyde Kluckhohn led to one hundred and sixty different definitions, a few of which are mentioned below (Boroch, 2016; Kroeber & Kluckhohn, 1952).

According to their historical definition, culture is the social heritage or tradition that is passed on to future generations and according to their behavioural definition, culture is shared, learned human behaviour, a way of life. Their normative definition defines culture as the ideals, values or rules for living and the functional definition identifies culture as the way human solves problems of adapting to the environment or living together. According to the mental definition, culture is a complex of ideas or learned habits that inhibit impulses and distinguish humans from animals and in line with the structural definition, culture consists of patterned and interrelated ideas, symbols and behaviours. Finally, in the symbolic definition, it is stated that culture is based on arbitrarily assigned meanings that are shared by a community (Boroch, 2016; Kroeber & Kluckhohn, 1952). These definitions underline three culture-specific features: thoughts of people, activities of people and material products they produce and they all represent different, yet, interrelated meanings.

Culture: A Unity of Symbolic Manifestations

Culture is an integrated whole of manifestations which can be represented in the form of material products (tools, shelters, artifacts etc.), the organized societal relations expressed by

patterned behaviours and/or the abstract phenomena of ideas, feelings, beliefs, values, and knowledge. All these aspects share one thing in common. They are all symbols and signify meanings. Here the symbol refers to the expression to which meaning is attached. The symbolic representations stand for variable world conditions which can be real or unreal. Therefore, cultural traits (material objects, behavioural regularities and values and beliefs) are connected with the bridges of equivalence relationships between the signifier and the signified (Temel Eğinli, & Nazlı, 2018).

The most striking example of symbolic entity in culture is the language where words attain special features: The relation between the word and the meaning is arbitrary as there is no particular reason in the establishment of equivalence (Duan, 2012; Saussure, 1974). The other characteristic is the displacement of words, that is to say, words come into being at any place and time regardless of the presence of the item they signify. Another aspect of words as symbols is creativity which means that words can be reproduced to indicate new arrangements. It is also a fact that cultural features of language such as self-production, invention and creativity are factors causing changes in cultures (Rabiah, 2012).

Not only language but also all the other aspects of culture have a symbolic character requiring to be analyzed in an interpretative way rather than experimental (Carter & Fuller, 2015). It is because the symbol is a variant assuming different meanings in different contexts and it is dependent on the user's intention. The culture therefore involves meaning-making processes. That is why Geertz (1973) points out that the concept of culture is essentially a semiotic one. With the term semiotic, Geertz (1973) implies the sign-governed aspect of culture by which diverse cultural elements attain a symbolic identity. Accordingly, the cultural element's symbolic identity, which is formed by the meaning/s attached to it, is based on societal negotiations.

Consequently, in order to state that a unity of meanings is cultural, the members of the society must agree on the kinds of meanings that the symbols should assume. Moreover, the symbols are meaningful if only they are interpreted through their relationships with other symbols. Therefore, while dealing with culture, the elements of culture must be taken as interrelated entities rather than a conglomerate of distinct items (Sarı, 2010). Indeed, what is proposed here is a systemic approach to culture.

Culture: A Dynamic Polysystem

Culture is an organized system which must be understood in terms of the relationships between its elements and the unifying principles that govern these relationships. The parts forming culture are not elements per se but systems within the polysystem of culture (Cattrysse, 1997; Even-Zohar, 1997). The main subdivisions of the cultural polysystem can be distinguished as technological,

sociological and ideological systems. The technological system is made up of material, mechanical, physical, and chemical instruments, and the techniques of their use. The sociological system constitutes the interrelations signified in collective patterns of behaviour. Under this category, we find other subdivisions such as kinship, political, and military systems. The ideological system is composed of ideas, beliefs, knowledge expressed in articulate speech or other symbolic forms such as literature.

Culture is a polysystem (Even-Zohar, 1997). It is a dynamic entity, i.e., there is a continuous action and struggle within and between the systems. The intrasystemic tensions occur between the centre and the periphery and while a cultural entity is in tension with its centre, it may also be in tension with the periphery of another system. The changes occurring between the centre and the periphery develop the polysystem. Therefore, culture is a system of systems which have got heterogeneous structures and subdivisions of their own.

The technological culture may play the primary role in cultures. Then, if we are to enrich this statement with the postulates of the polysystem, the center of the cultural polysystem may well be the technological culture because man in the core of culture is dependent on the mechanical means to survive (Combi, 2016). Man must have food and shelter and he must defend himself against enemies. As social systems reflect the organized efforts of man in using the instruments of subsistence, offense, defence, and protection, the social system may be placed in the periphery of the cultural polysystem. Ideological or philosophical systems are organizations of ideas, beliefs, and values which express technological forces and they are reflections of the social systems. This system, then, is the last peripheral layer. The technology in the center interacts with the social system and this interaction forms an energy affecting the content and orientation of the ideological (Epstein, 2018).

Culture as a polysystem is a human-specific concept, i.e., among all the other creatures in nature, it is the human possessing culture. An analysis of the characteristics of the man regarding culture will help us to identify the specific qualities of this complex phenomenon.

Culture: A Human-Specific and Language-Related Phenomenon

Culture as a learned behaviour is not instinctive but rather habitual. The instinctive drives are in fact encoded in the genetic structure of the man and underlie his habitual behaviours (Marquez, 2017). For example, a human being, no matter where s/he is, bears the impulses to survive, i.e., s/he is encoded with the impulse of eating but according to the context, the rituals pertaining to the satisfaction of this impulse differ. The context is culture. Turkish culture is characterized with the habitual behaviour of eating different kinds of food diachronically, but it is not the case for the cuisine-related habits of the Chinese culture characterized with the synchronic food service. Man,

therefore, has got the perfection of forming habits based on instinctive drives.

Culture is then, based on habits (Goode, 2000). But the habit mentioned here must not be regarded as an individual habit. Individual habits may be idiosyncratic but the habits of culture are habits shared by a society. The habits of culture are common. The man as a social being has got the imminent competence of adaptation to social life. The society, however, is not adequate to explain culture because the dictionary meaning of society is ‘any group of people (or less commonly plants or animals) living together in a group and constituting a single-related, interdependent community’. Animals are also found to live in a societal context, but they are cultureless (Murdock, 1965).

Man’s uniqueness is indeed dependent on his ability to attach meanings to the items and the events of the external world, in other words, he has got the ability to symbol and he can originate and apply meanings upon things (White, 1940). The ability to symbol brings forward the mental aspect of the human being. The man’s adaptation to the environment is mainly mental whereas the adaptation of the animal is physical. Keller (1915) with her well-known definition highlights the mental aspect of culture by defining the term as the ‘sum or synthesis of mental adaptations’ (Stocking, 2002). Thus, the intelligence of man makes it possible to set a system of ideals, values, and rules signified by means of symbols as well as learn and adapt to them.

However, it must be noted that it is not only intelligence that centralizes man in the system of culture. Man possesses language and the language as one of the elaborate characteristics of man represents the actual results of the mental power (Sapir, 1963; Spencer-Oatey, 2012). The language flourishes as a system of symbols whose meanings cannot be grasped merely through senses. One cannot differentiate between the holy object and the ordinary object by using the senses of sight, taste, smell, and touch. Therefore, the man’s ability to manipulate words is due to the specific processes of production, invention, creativity and comprehension, which form a totality to explain the man as the only owner of culture. Also, the language is a significant determinant of culture because culture is a form of social heritage transmitted from generation to generation. The language is a basic tool for the continuity of such transmission process. The language as the most complex and the most formal meaning system is the cornerstone of culture as culture is dynamic and flows through ages.

Culture: A Pedagogical Phenomenon Revisited in English Language Teaching

So far, culture, a profound notion with multifarious dimensions, has been analysed in various ways and it has been represented as a superorganic entity, a socio-anthropological notion, a unit of symbolic manifestations, a dynamic polysystem, and a human specific and language-related phenomenon. With these diverse meanings and functions in human life, it has a significant place in

education as well. In this section, culture will be explored as a pedagogical phenomenon and revisited in the context of English language teaching.

It is a well-established fact that culture and language are inseparable. Language is strongly influenced by culture, and language significantly influences the culture and the way of thinking of people living within. Culture has been deemed to be a vital aspect of English language teaching to be utilized as a source of content in the curriculum. Some examples include Brown (2007), Byram (1997, 2009), Kramsch (1993) and Kumaravadivelu (2003). Kramsch (1993, p.3) identifies three ways how language and culture are bound together:

First, language expresses cultural reality (with words, people express facts and ideas but also reflect their attitudes). Second, language embodies cultural reality (people give meanings to their experience through the means of communication). Third, language symbolizes cultural reality (people view their language as a symbol of their social identity).

Another example is Byram (1997, 2009), who developed a new conceptual model that identified the qualities of a competent intercultural speaker. According to Byram (1997, 2009) intercultural competence comprises knowledge of others, knowledge of self, skills of interpreting and relating; skills of discovering and/or interacting; valuing others' values, beliefs, and behaviours; and relativizing one's self.

Although inclusion of culture in the English language curriculum has been a widely acknowledged topic in ELT, in practice, most of the cultural content has been about the native speakers of English with the assumption that those who want to learn the language would interact with native speakers of that language (Akbari, 2008). This hypothesis may be true for those who intend to live in the US or the UK or work or interact with native speakers of English but the reality of most English speakers is different. English has now turned into a global language and most of the communication is carried out between people who are non-native speakers of English with different L1s and different sociolinguistic and sociocultural backgrounds (Bayyurt & Akcan, 2015; Bektaş Çetinkaya, 2020; Galloway & Rose, 2014; McKay, 2003; Seidlhofer, 2001; Selvi & Yazan, 2021). In these communicative settings, people try to communicate their own cultural backgrounds, not that of the target language. Typically, an emphasis on the Anglo-American culture in the English classroom would exclude the global users of English from the arena and be far from the reality particularly in EFL classrooms. In English classrooms, it is now necessary for learners to be able to develop the competence to talk about their own cultures and their own cultural identity (Akbari, 2008; Baker, 2012; Bayyurt, 2006; Bayyurt & Akcan, 2015; Bektaş Çetinkaya, 2020; Galloway & Rose, 2014; Kemaloglu-Er & Bayyurt, 2019; Kemaloglu-Er & Deniz, 2020; Selvi & Yazan, 2021).

Cultural awareness in English language teaching primarily necessitates being cognizant of one's own culture, i.e., one's own attitudes, values, beliefs, and perceptions (Ho, 2009) as this would make learners ready for intercultural communication. As English is now accepted to be an international lingua franca, the culture in the English classroom does not only refer to the cultures of native speakers of English but those of all speakers speaking the language of English. Thus, English language classes should be dynamic settings where teachers prepare learners to interact with people from different linguistic and cultural backgrounds (Kemaloglu-Er & Deniz, 2020). Also, there is a need for ELT materials to be more inclusive of different Englishes and cultures around the world (Galloway, 2013; Vettorel, 2021; Vettorel & Lopriore, 2013).

It is a fact that incorporation of one's own culture into the English classroom would encourage learners to critically reflect on local issues and find ways to solve them if any. By focusing on learners' and non-native speakers' cultures, classrooms would become humanitarian and egalitarian settings where learners would feel valuable and confident (Kemaloglu-Er, 2021). In such classes, learners would use English as a means to broaden their horizons as global citizens and focus on local and "glocal" issues in interactive, reflective and collaborative ways.

Conclusion

Culture is social, it is composed of group habits and these habits are shared by the members of the society. Thus, culture is a unity of socially patterned behaviours and social possessions, i.e., culture is a way of expressing social identity. The group habits are maintained by social forces so the society not only defines the ideal behaviour but also constrains the contrary one. Habits only survive if only they bring satisfaction. So, culture, where group habits unite, is a way of satisfying both the biological and the social drives. It functions as a way of coping with the external world and other human beings.

Culture consists of regularities in behaviour which are not instinctive but habitual. Instinctive drives determine our general capacity for culture and they play a role in the cultural universals but the cultural differences among societies are due to the differentiated learned patterns. Learning is one of the most significant characteristics of culture. Culture is not only learned but also taught. The acquired habits are inculcated to the succeeding offspring, i.e., culture comprises the transmission of the learned processes of habit formation from one generation to another.

The relation between the taught and the learned is not absolute; culture exhibits a constant state of change. This is because of the historic nature of culture and as a polysystem, culture is dynamic. The culture of one's society as a polysystem has internal interactions. It also interacts with the other societies' polysystems. These interactions generate a positive intermixing of ideas, images values,

modes of social and political organizations, objects, techniques and know-how. Thus, systemic factors have enabled cultures to make progress.

Because culture is a way of mental adaptation to the environment, it is a means of solving problems. Problem solving by either creativity or imitation brings forward novel arrangements leading to changes in society. The main point in dynamic but sustainable cultures is the correct balance among inheritance, adoption, adaptation, and invention.

Culture is a semiotic phenomenon; it is composed of material objects, behavioural patterns, values, beliefs, thoughts, and feelings which have a symbolic character. All these cultural elements attain meanings by means of negotiated agreements in society. Different human societies agree upon different meaning systems and these systems must be interpreted within the target context. This is the relativistic way of approaching culture. Culture, a sign-governed pattern of communication, is established by meaning systems, the most significant of which is language.

Culture and language cannot be separated. In English language classrooms culture should be an indispensable part of the curriculum. In choosing the type of culture to be included, one should pay attention to the fact that English is an international lingua franca of today's world and most learners learn it to communicate with speakers from different L1s and sociolinguistic and sociocultural backgrounds. Thus, rather than merely emphasizing the cultural aspects of native speakers of English, the local cultures of learners and non-native speakers should be integrated into the English classes for a democratic, humanitarian and egalitarian way of teaching. All cultures should be accepted to be equally developed according to their own priorities and values since none is better, more advanced, or less primitive than any other.

References

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.
- Anderson, R. (1984). The superorganic and its environments in White's science of culture. *Journal of Anthropological Research*, 40(1), 121-128.
- Arthur, J. & Davies, I. (2010). *The Routledge education studies textbook*. London: Routledge.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a foreign language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233-247.
- Bayyurt, Y. & Akcan, S. (Eds.). (2015). *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter.
- Bektaş Çetinkaya, Y. (2020). (Ed.). *Intercultural competence in ELT: Raising awareness in classrooms*. Berlin: Peter Lang.

- Boroch, R. (2016). Formal concept of culture in the classification of Alfred I. Kroeber and Clyde Kluckhohn. *Analecta R.*,25, 61-101.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles – An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Clippis: Prentice – Hall.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cannizaro, M. & Anderson, M. (2016). Culture as habit, habit as culture: Instinct, habituescence, addiction. In D. E. West & M. Anderson (eds.), *Consensus on Peirce's concept of habit* (pp. 315-339). Gewerbestrasse, Cham: Springer.
- Carter, M. J. & Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. *Sociopedia.isa* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/303056565_Symbolic_Interactionism
- Cattrysse, P. (1997). Polysystem theory and cultural studies. *Canadian Review of Comparative Literature*. 24(1), 49-55.
- Combi, M. (2016). Cultures and technology: An analysis of some of the changes in progress -Digital, global and local culture. In K. J. Borowiecki, N. Forbes, A. Fressa (eds.), *Cultural heritage in a changing world* (pp. 3-15). New York: Springer Open.
- Duan, M. (2012). On the arbitrary nature of linguistic sign. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 54-59.
- Eliot, T.S. (1948). *Notes towards the definition of culture*. London: Faber & Faber.
- Epstein, C. (2018). Technology shapes cultures. Retrieved from <https://web.colby.edu/st112wa2018/2018/02/16/technology-shapes-cultures/>
- Even-Zohar, I. (1997). Factors and dependencies in culture. A revised outline for polysystem culture research. *Canadian Review of Comparative Literature*. 24(1), 15-34.
- Galloway, N. (2013). Global Englishes and English language teaching (ELT) - Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. *System*, 41, 786-803. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.07.019>
- Galloway, N. & Rose, H. (2014). *Introducing Global Englishes*. Axon: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Goode, E. (2000). How culture molds habits of thought. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2000/08/08/science/how-culture-molds-habits-of-thought.html>
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Keller, A.G. (1915). *Social evolution*. New York: Macmillan.
- Kemaloglu-Er, E. (2021). Explicit, implicit or both? Novel ways of ELF integration into into Global Englishes language teaching. In A. F. Selvi & B. Yazan (Eds.), *Language Teacher Education for Global Englishes – A practical resource book* (pp. 94-99). Routledge.
- Kemaloglu-Er, E. & Bayyurt, Y. (2019). ELF-awareness in teaching and teacher education: Explicit and implicit ways of integrating ELF into the English language classroom. In N. C. Sifakis & N. Tsantila (Eds.), *English as a Lingua Franca for EFL contexts* (pp. 147-163). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Kemaloglu-Er, E. & Biricik Deniz, E. (2020). Defining ELF as a sociolinguistic concept and a pedagogical perspective. In Y. Bektas Cetinkaya (Ed.), *Intercultural competence in ELT – Raising awareness in classrooms* (pp. 21-37). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17543>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Massachusetts: the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press.
- Mambrol, N. (2020). Analysis of T.S. Eliot's notes towards the definition of culture. Retrieved from <https://literariness.org/2020/07/05/analysis-of-t-s-eliot-s-notes-towards-the-definition-of-culture/>
- Marquez, G. (2017). Instinct, habits, workmanship, idle curiosity and technological progress: prerequisite of innovation. *Económicas CUC*, 38(2), 113-120. <http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.38.2.2017.09>
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics* 13(1), 1–22
- Murdock, G. P. (1965). *Culture and society*. Pittsburg: Pittsburg Press.
- O'Connor, J. (2022). *Working paper reset: Art, culture and the foundation of economy*. Adelaide: University of South Australia.
- Rabiah, S. (2012). Language as a tool for communication and cultural reality discloser. Retrieved from <https://osf.io/preprints/inarxiv/nw94m/>
- Rolston, S., Kroeber, A. L., and White, L. (2003). Kroeber, White, and Bidney: Triangulating the superorganic. *History of Anthropology Newsletter*, 30(2), Retrieved from <https://repository.upenn.edu/han/vol30/iss2/3>
- Sapir, E. (1963). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. California: California University Press.
- Saussure, F. D. (1974). *Course in general linguistics*. London: McGraw-Hill.
- Sarı, E. (2010). The construction of cultural boundaries and identities in intercultural communication: The case of Mardin as a multicultural city. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 37-62.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133–58.
- Selvi, A. F. & Yazan, B. (2021). (Eds.). *Language teacher education for Global Englishes – A practical resource book*. New York: Routledge.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts.
- Stocking, G.W. (2002) (ed.). *American anthropology, 1921-1945: papers from the American anthropologist*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Taylor, E. (2010). *Primitive culture*. Cambridge: Cambridge University Press (Original work published 1871).
- Temel Eğinli, A. & Nazlı, A.K. (2018). Kültürün koruyucu gücü: kültürel semboller. *Egemia*, 2, 56-74.

- Tucker, J. (2014). Science institutions in modern British visual culture: The British Association for the Advancement of Science, 1831–1931. *Historia Scientiarum*, 23(3), 191-213.
- Vettorel, P. (2021). World Englishes, English as a lingua franca and ELT materials. A critical perspective. In Y. Bayyurt (ed.), *Bloomsbury World Englishes volume 3: Pedagogies* (pp. 59-74). London: Bloomsbury Academic.
- Vettorel, P. & Lopriore, L. (2013). Is there ELF in ELT coursebooks? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 483-504.
- White, L. (1940). The symbol: the origin and basis of human behavior. *Philosophy of Science*, 7(4), 451-463.



Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Sosyal Bilimler Kitabının Okunabilirliği

(Readability of Academic Turkish Social Sciences Textbook for International Students)

Mustafa Özgün HARMANKAYA¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

15 Kasım 2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

26 Kasım 2022

Kabul edildi/Accepted:

26 Aralık 2022

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.52.10

Metinlerin kolaylık ya da zorluğuna ilişkin yapılacak çıkarımlar için kullanılan nicel ve nitel pek çok yönelim vardır. Okunabilirlik de bunlardan biridir. Metinlerin hece, sözcük ve cümle uzunluğu gibi nicel özelliklerinin dikkate alınarak bir metnin okunurluğunun zorluk veya kolaylığına yönelik bir yargıya ulaşılması anlamına gelen okunabilirlik kavramı, ikinci dil öğretiminde metin kaynaklı sorunları tespit etme bakımından önemli bir sayısal veridir. Bu tür verilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinde yer alan metinlere uygulanarak metinlerin seviyeye uygunluğunun belirlenmesi öğretim sürecini geliştirmek bakımından önemlidir. Buna bağlı olarak bu çalışmada Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe: Sosyal Bilimler ders kitabının okunabilirlik bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma tekniğinin kullanıldığı çalışmada veriler Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe: Sosyal Bilimler ders kitabından elde edilmiştir. İlgili amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından metinlerin hece, sözcük ve cümle uzunlukları belirlenmiş; ulaşılan verilere Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri uygulanmıştır. Ortaya çıkan puanlar, formüllerin karşılığı olan düzeylerle eşleştirilmiş ve kolaylık/zorluk bakımından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ilgili kitabın okunabilirlik bakımından Ateşman formülüne göre orta güçlükte, zor ve çok zor metinlerden oluştuğu; Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise eğitsel ve engelli düzeydeki metinlerden oluştuğu belirlenmiştir. Kitabın akademik Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin öğretim sürecinde kullanıldığı ve C1 seviyesindeki metinlere ilişkin gerçekleştirilen okunabilirlik çalışmaları da göz önüne alındığında metinlerin hedef seviyeye uygun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:

okunabilirlik; akademik Türkçe; metin; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Harmankaya, M.Ö. (2022). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler kitabının okunabilirliği, *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 250-264. doi:10.48174/buaad.52.10

*Extended Abstract

Summary

Textbooks contribute to the development of language structures, vocabulary, and language skills through texts during foreign language learning. In this respect, the analysis of texts is important for the design of the teaching process. There are many quantitative and qualitative approaches to drawing conclusions about the ease or difficulty of texts. Readability is one of them. In teaching Turkish as a foreign language, researchers (Biçer & Alan, 2017; Erol, 2015; Şimşek, 2011:44) consider readability as one of the ways to understand level adequacy.

¹Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, ohrmnky@yildiz.edu.tr

The concept of “readability,” i.e., a judgment about the difficulty or ease of reading a text, taking into account the quantitative features of texts such as syllable, word, and sentence length, is an important numerical indication when it comes to identifying text-based problems in second language teaching. It is important to determine the adequacy of texts for each level by applying such data to the texts in the teaching materials used in teaching Turkish as a foreign language in order to improve the teaching process.

As can be seen, the studies on readability in teaching Turkish language teaching as a foreign language are still quite recent and focus on language teaching for general purposes. Therefore, it is important to determine the level of readability of texts at the appropriate level since texts in the field of Academic Turkish, which is the transition to the level of language teaching for special purposes, must be both the continuation of Turkish language teaching for general purposes and the preparation of education for academic purposes. In this context, it is extremely important to study the level of readability of texts in the context of Academic Turkish language teaching and Turkish teaching for other specific purposes. Accordingly, this study aims to analyze the textbook Academic Turkish for International Students: Social Sciences in terms of its readability. For this reason, the study aimed to answer the following questions:

1. What is the readability of the textbook Academic Turkish for International Students: Social Sciences according to the Ateşman’s formula?
2. What is the readability of the textbook Academic Turkish for International Students: Social Sciences according to the Çetinkaya-Uzun’s formula?

While the research is a descriptive survey, the subject of the study is the textbook “Academic Turkish for International Students: Social Sciences,” produced by the Erciyes University Continuing Education and Research Center with the support of the Presidency of Turks Abroad and Related Communities (YTB). In collecting the data for the study, the syllables, words, and sentences were counted according to Ateşman’s and Çetinkaya-Uzun’s formulas. Then the mathematical operations of the corresponding formulas were applied. The numerical data obtained was matched with the text levels of Ateşman and Çetinkaya-Uzun, and the difficulty levels of the texts in terms of readability were determined.

According to the results of the study, considering Ateşman’s (1997) formula, 21% of the texts in the textbook were classified as moderately difficult, 43% as difficult, and 36% as very difficult. Alan and Biçer (2017) examined the textbooks Yeni Hitit 3 and Istanbul C1+ using Ateşman’s formula and determined the difficulty levels of the texts in Yeni Hitit 3 as 11% easy, 26% moderate, 45% difficult, and 18% very difficult. In the Istanbul C1+ textbook, the difficulty levels of the texts were found to be 17% easy, 50% moderate, 30% difficult, and 3% very difficult. Thus, 63% of the texts in Yeni Hitit 3 and 33% in Istanbul C1+ fall into the categories of difficult and very difficult. Although there is a proportional closeness in the textbook, Yeni Hitit 3, in the category of difficult and very difficult texts, the increase in level due to the content of the Academic Turkish texts can be seen in comparison to both books. According to the results of Mutlu’s (2020) study, the fact that there are easy, very easy, and moderately difficult texts at the A1-A2 level of the Istanbul Turkish textbook kit in terms of readability, but no difficult and very difficult texts, and the fact that there are no very easy and very difficult texts at the B1-B2 level, but easy, moderately difficult, and difficult texts, is an important example of the increase in difficulty between levels in terms of readability.

Zorbaz and Köroğlu (2016) found in their study that according to the Çetinkaya-Uzun’s formula, 37% of the reading texts of the Gazi TÖMER B2 textbook were at the educational level and 63% at the disability level, while 40% of the reading texts of the C1 textbook were at the educational level and 60% of them at the disability level. In this study, according to Çetinkaya-Uzun’s formula, 14% of the texts are at the educational level, and 86% are at the disability level. Considering that the length of Turkish academic texts increases according to level, this can be considered a normal situation.

Zorbaz and Köroğlu (2016) also determined in their study that word length regularly increases from A1 to B2, texts consist of longer words depending on the level, and sentence length regularly increases from A1 to C1. Zorbaz and Köroğlu (2016) also found that texts become more difficult from A1 to B2. In other words, the increase in words, sentences, and readability are directly proportional to the level. Considering this situation, it is considered acceptable that academic Turkish texts have a higher average in terms of words and sentences.

Considering the gradual increase in the levels indicated in the studies and the fact that academic Turkish in our country is a special course for students preparing for university education after the C1 level, it is acceptable that the percentage of difficult and very difficult texts is high in terms of readability. It is normal for texts with a high number of indirect and direct transferences and texts in which the features of the academic language are frequently used to be assessed in these categories. When texts with academic content are assessed within the informative text types, various studies conducted at different levels in the teaching of Turkish as a mother tongue (Özçetin & Karakuş, 2020; Okur & Ar, 2013; Baş & Yıldız İnan, 2015) show that informative texts have a higher average sentence length than narrative texts

Keywords: readability; academic Turkish; text; teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Dil öğrenme-öğretme sürecinde ders kitapları en sık kullanılan öğretim materyallerinin başında gelmektedir. Dil bilgisi ve kelime gibi tamamlayıcı beceriler ile dil becerilerinin işlevsel bir şekilde geliştirilmesi sürecinin temel sorumluluğu genel olarak ders kitapları üzerindedir. Ders kitapları bu işlevleri metin temelli etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirir. Nitekim dil ve dil yapıları gerçek anlamını metinlerde bulur. Bu bakımdan dil öğretiminde kullanılacak metinlerin taşıması gereken önemli bazı özellikler vardır. Seviyeye uygunluk bu özelliklerden biridir. Okuyucunun ön bilgileri, kelime bilgisi ve dil bilgisi seviyesi metinde sunulanla örtüşmediğinde anlama ve kavrama gerçekleşmez (Korkmaz, 2019:136). Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde metni anlamının tam manasıyla gerçekleşmesi için görsel-metin uyumunun olması, sözcük seçiminin seviye ve bağlama uygun olması, anlamı bilinmeyen sözcüklerin oransal olarak düşük düzeyde olması gibi bazı temel niteliklerin varlığı önemlidir. Okunabilirlik kavramı da bu niteliklerden biridir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde araştırmacılar (Biçer ve Alan, 2017; Erol,2015; Şimşek,2011: 44) okunabilirliği, seviyeye uygunluğu anlamının yollarından biri olarak görmektedir. “Klare (1963’ten akt. Çetinkaya ve Uzun, 2011:141) okunabilirliği, metindeki dilsel özelliklerin bütünüünün okuyucu tarafından az ya da çok kabul edilir olması durumu olarak tanımlamaktadır.” Ateşman (1997: 71-72) okunabilirliği “okunan metnin okuyucu tarafından anlaşılma kolaylığı ve güçlüğü” olarak tanımlamakla birlikte anlaşılabilirlik ile aynı anlama gelmediğini; okunabilirliğin daha çok niceliksel özelliklerle ilgili olduğunu; bu niceliksel özelliklerin kompozisyon ödevlerinin değerlendirilmesi, üslup özelliklerinin çözümlenmesi ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil düzeylerinin belirlenmesi için kullanılabileceğini belirterek okunabilirliği sınıflama girişimlerinin yukarıdaki ifade edilen amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak ortaya çıktığını ifade eder.

Metnin iyi ya da kötü olduğunun bir göstergesi olmayan okunabilirlik daha çok hedef kitleye uygun olma durumuyla ilgilidir. Hedef kitleye uygun metinlerin kullanılması öğrencilerin öğrenme isteklerini ve öğrenme düzeylerini artırır (Özçetin ve Karakuş, 2020: 177). Bununla birlikte okunabilirlik hedef kitleye uygunluğun tek göstergesi olmayıp metni oluşturan yapısal ve anlamsal özellikler ile birlikte ele alınarak daha doğru yargılarda bulunmaya katkı sağlar.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik literatürde genel kabul görmüş üç yaklaşım vardır. Bunlar; uzman görüşü, çıkartmalı okunabilirlik işlemi ve okunabilirlik formülüdür (Klare, 1963’den akt. Çetinkaya ve Uzun, 2011:142). Bu anlayışlardan biri olan okunabilirlik formüllerinde kelime sayısı, zor kelime sayısı ve cümle sayısı (Dale ve Chall, 1948); hece, kelime ve cümle ortalamaları (Flesch,1948); farklı hece sayılarının, kelime ve cümle ortalamasının dâhil edilmesi (Gunning, 1968); harf sayısı, kelime sayısı ve cümle sayısı (Senter ve Smith, 1967) gibi farklı değişkenleri ele alarak metinlerin düzeyleri hakkında çıkarım yapılmaya

çalışılmaktadır. Dil yapılarından kaynaklı farklılıklardan dolayı Türkçe için de uyarlanan ya da geliştirilen çeşitli formüller vardır. Temelde cümlelerdeki ortalama kelime sayısı ve kelimelerdeki ortalama hece sayısının belirlenmesiyle kullanılan ve ülkemizde yaygın olarak kabul gören bu formüller “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi” isimli çalışma ile Flesch’ten uyarlanan Ateşman formülü (1997) ve “Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması” adlı çalışma sonunda Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen, genel olarak bilinen adıyla Çetinkaya-Uzun formülüdür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğu Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ülkemizde ana dili olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının okunabilirliğiyle ilgili birçok çalışma (Zorbaz, 2007; Tosunoğlu ve Özlük, 2011; Okur ve Arı, 2013; Okur vd.,2013; Bağcı ve Ünal, 2013; Çakıroğlu, 2015; Baş ve Yıldız, 2015) yapılmış olmasına rağmen yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplardaki metinlerin okunabilirlik düzeyleriyle ilgili çalışmalar (Erol, 2014; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu,2016; Mutlu, 2020; Şimşek,2021; Özdemir ve Daştan, 2022; Kayşılıyan,2022) daha yakın tarihli ve sınırlı sayıdadır.

Yılmaz ve Temiz (2014) araştırmalarında Ateşman formülünü kullanarak Yeni Hitit Türkçe öğretim setini incelemiş ve araştırma sonucunda Yeni Hitit 1 kitabının metinlerinin %55’inin kolay, %40’ının orta güçlükte, %5’inin çok zor; Yeni Hitit 2 kitabının metinlerinin %22,5’inin kolay, %57,5’inin orta güçlükte, %20’ sinin zor; Yeni Hitit 3 kitabının %10,52’sinin kolay, %26,32’sinin orta güçlükte, %44,74’ünün zor, %18,42’sinin çok zor olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre kolay metinlerin düzeylere göre azaldığı ve zor metinlerin düzeylere göre arttığı; 1. kitapta kolay, 2. kitapta orta güçlükte ve 3. kitapta ise zor metinlerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Gazi Üniversitesi TÖMER’in hazırladığı Türkçe öğretim setini Çetinkaya-Uzun formülü ile inceleyen Zorbaz ve Köroğlu (2016); A1’den B2’ye kadar kelime uzunluğu bakımından, A1’den C1’e kadar da cümle uzunluğu bakımından düzenli bir artış gerçekleştiğini belirlemişlerdir. Okunabilirlik puanları bakımından da A1’den B2’ye kadar metinlerin zorlaştığını tespit etmişlerdir.

Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ kitaplarını Ateşman formülünü kullanarak okunabilirlik bakımından karşılaştıran Biçer ve Alan (2017); Yeni Hitit 3 kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyini %11 kolay, %26 orta güçlükte, %45 zor ve %18 çok zor olarak belirlemişlerdir. İstanbul C1+ kitabında ise metinlerin %17’si kolay, %50’si orta güçlük, %30’u zor ve %3’ü çok zor olarak belirlenmiştir.

Ak Başat A1 ve A2 kitaplarını Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülü ile inceleyen Karşılıyan (2022); A1 düzeyindeki metinlerin %50’sinin çok kolay, %48’inin kolay ve %2’sinin orta güçlükte olduğunu belirlemiştir. A2 düzeyinde ise metinlerin %9’u çok kolay, %64’ü kolay, % 27’si orta

güçlüktedir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise bu oran A1 düzeyi için %55 bağımsız, %45 ise eğitsel; A2 düzeyi için %27 bağımsız,%73 eğitsel düzeydir. Karşılaman'ın (2022) araştırmasına göre seviye arttıkça metinlerin zorluk seviyeleri de artmaktadır.

Yedi İklim ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setinin tüm kitaplarını Ateşman'ın formülü ile okunabilirlik bakımından inceleyen Mutlu (2020), iki setin de okunabilirlik bakımından kolaydan zora doğru ilerlediğini belirlerken seviyelerin kendi içinde bir zorluk sıralamasının olmadığını ifade etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların yakın tarihli olduğu ve genel amaçlı dil öğretimi üzerine odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla özel amaçlı dil öğretim aşamasına geçiş olan akademik Türkçe alanındaki metinlerin hem genel amaçlı Türkçe öğretiminin devamı hem de akademik amaçlara yönelik bir eğitimin hazırlayıcısı olması gerektiğinden ilgili seviyedeki metinlerin okunabilirlik seviyesinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda akademik Türkçe ve diğer özel amaçlı Türkçe eğitimlerine ilişkin metinlerin okunabilirlik düzeyine yönelik araştırmalar yapılması son derece önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okunabilirlik ile ilgili çalışmalar genel amaçlı dil öğretim setlerinde yer alan metinler üzerine odaklanmış, akademik amaçlı öğretim setlerinin metinlerine yönelik çalışma ile karşılaşmamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı akademik amaçlarla hazırlanan bir Türkçe kitabının metinlerinin okunabilirlik düzeyini tespit etmektir. Bu sebeple çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe: Sosyal Bilimler kitabının Ateşman formülüne göre okunabilirlik düzeyi nedir?
2. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe: Sosyal Bilimler kitabının Çetinkaya-Uzun formülüne göre okunabilirlik düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan akademik Türkçe kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel nitelikte bir tarama araştırmasıdır. "Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017:24).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından desteklenen ve Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe: Sosyal Bilimler kitabı oluşturmaktadır. İnceleme nesnesi seçiminde ilgili yayının alandaki kullanım yaygınlığı ile birlikte bir devlet kurumu tarafından desteklenmesi etkili olmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler kitabı metinleri incelenmek üzere seçilirken metnin amacının okuma-anlama odaklı olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Kitapta yer alan başka bir metnin küçük bir parçasının farklı etkinlikler için kullanıldığı (tahmin, dil yapısına odaklanma, anahtar kelime çalışması vb.) metinler ile boşluk doldurma, metin tamamlama gibi etkinliklerin yer aldığı metinler araştırmanın dışında tutulmuştur. Seçilen metinlerde ilk olarak hece, kelime ve cümle sayıları belirlenmiştir. Bu aşamada aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1. Hecelerin sayılması: Türkçe kelimeler Türkçenin heceleme kurallarına göre sayılmıştır. Metinlerde yer alan farklı dillere ait sözcüklerin, sembollerin ve şekillerin hecelemesinde ise daha önceki çalışmalarda da (Çetinkaya ve Uzun, 2011; Baki, 2019; Mutlu, 2020; Aydın,2021; Erişik, 2021) benimsendiği gibi sesletildiği biçim kabul edilmiştir. Örneğin 1071 sayısı, bin yetmiş bir şeklinde dört hece; \$ (dolar) sembolü, iki hecedir.
2. Kelimelerin sayılması: İki boşluk arasındaki her öge (otografik bakış açısı), sözcük olarak nitelendirilmiş (Baş ve İnan Yıldız, 2015); boşlukla ayrılmış yazı birimleri, semboller, sayılar, kısaltmalar ve birleştirme çizgisiyle ayrılmış ifadeler sözcük olarak kabul edilmiştir.
3. Cümlelerin sayılması: Cümlelerin sayılmasında noktalama işaretleriyle ayrılma durumları dikkate alınmış ve nokta, soru işareti, ünlem, üç nokta ve iki nokta gibi cümle sonunda kullanılan noktalama işaretleri dikkate alınmıştır (Biçer ve Alan, 2017; Baş ve İnan Yıldız, 2015).
4. Ateşman'ın (1997) Flesh'ten uyarladığı formülün uygulanması: Okunabilirliğin belirlenmesinde ilk yüz kelime hesaplanmıştır. Flesch (1948: 229) formül geliştirme çalışmasında, 100. kelimedeki cümlenin tamamlanmaması durumunda 94. kelimeye kadar geriye gidilebileceği veya 109. kelimeye kadar ileriye gidilerek cümlenin tamamının alınabileceği belirtilmektedir. Cümlenin Flesch'in (1948)'in

belirttiği sınırların üstünde tamamlandığı durumlarda Baki'nin (2019) ifade ettiği gibi ilk yüz kelimenin içinde kalan kelimeler diğer cümledeki toplam kelime sayısına oranlanarak yüz kelimedeki cümle sayısına oransal olarak dâhil edilmiştir. Ateşman (1997: 74) formülüne göre okunabilirlik şöyle hesaplanmaktadır:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = (198,825) - (40,175 \times x_1) - (2,610 \times x_2)$$

x1: Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu

x2: Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu

İlgili formülün uygulanmasının ardından metinlere ilişkin derecelendirme şu şekilde yapılmıştır:

Tablo 1

Ateşman'ın (1997) Okunabilirlik Dereceleri

Okunabilirlik Derecesi	Okunabilirlik Puanı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

5. Çetinkaya-Uzun formülünün uygulanması: Araştırma kapsamında metinlere yönelik uygulanan diğer formül de Çetinkaya-Uzun formülüdür. Çetinkaya'ya göre (2010:94) göre okunabilirlik şöyle hesaplanmaktadır:

$$OP = (118,823) - (25,987 \times OSU) - (0,971 \times OTU)$$

OP= Okunabilirlik Puanı

OTU= Ortalama tümce uzunluğu

OSU= Ortalama sözcük uzunluğu

İlgili formül uygulandıktan sonra metinlerin okunabilirlik düzeylerinin sınıflandırılmasında Çetinkaya-Uzun sınıflandırması kullanılmıştır.

Tablo 2

Çetinkaya ve Uzun (2011:148) Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey	10., 11. ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8. ve 9.Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5.,6. ve 7.Sınıf

6. Matematiksel işlemlerin gerçekleştirilmesi: Ateşman ile Çetinkaya-Uzun formüllerini uygulamak için Excel programında hücreler biçimlendirilmiş ve her iki

formülün hesaplanmasında kullanılan kelime ve cümle sayıları uygun yerlere yerleştirilerek otomatik hesaplama gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1.Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Bu bölümde *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe: Sosyal Bilimler* ders kitabındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeylerine ve kitap içindeki okunabilirlik sıralamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Metinlerin Ateşman Formülüne Göre Okunabilirliği

Sıra	Metnin Adı	Ortalama Sözcük	Ortalama Cümle	Okunabilirlik Puanı	Derece
1	Literatür Bilgisi	2,979	12,250	47,147	Zor
2	Madenî Paraların Kenarları Neden Genellikle Tırtıklıdır?	2,938	14	44,219	Zor
3	Göbekli Tepe	3	26,590	8,899	Çok Zor
4	İlk Türk Uçağı	3	17,500	32,625	Zor
5	Astronom-Hükümdar Uluğ Bey ve Bilim Şehri Semerkand	2,428	19,600	50,101	Orta güçlükte
6	Anadolu'nun Su Altındaki Tarihine Dalış	2,940	14,428	43,028	Zor
7	Robotlar ve Yapay Zekâ İşinizi Elinizden Almaya Geliyor: Sefaletin Sonu Mu, Yıkımın Başlangıcı Mı?	2,901	12,750	48,961	Zor
8	eTandem ile Hem Dil Öğren Hem De Dilini Öğret	2,812	13,714	50,038	Orta güçlükte
9	Kalem Klavyeye Karşı	3,211	14,857	31,024	Zor
10	Küçük Kentte Kadın Girişimci Olmak: Afyonkarahisar'da 2009'dan 2017'ye Ne Değişti?	2,943	26,500	11,409	Çok Zor
11	Girişimcilik Kültürü: Türkiye'de Kadın Girişimciliğine Sosyolojik Bir Bakış	3,100	28,282	0,464	Çok Zor
12	Dönüşüm Ajanı Olarak Kadın Sosyal Girişimcilerin Profilleri Üzerine Bir Araştırma	3,380	20	10,833	Çok Zor
13	Youtube Çağı	2,669	14,714	53,157	Orta güçlükte
14	Başka Dilde Siz, Siz Olmayabilirsiniz	3,138	18	25,740	Çok Zor

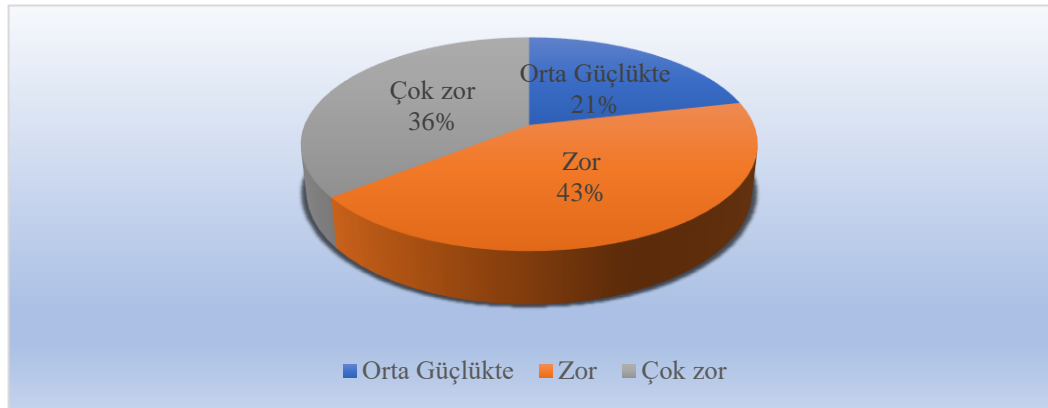
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler kitabında yer alan metinler Ateşman formülü ile incelendiğinde cümlelerin ortalama sözcük bakımından 2,42 ile 3,38 arasında değişen sözcükten oluştuğu görülmektedir. Türkçenin ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hecedir (Ateşman, 1997:73). Türkçenin ortalama sözcük uzunluğu dikkate alındığında bir metnin ortalamasının altında kaldığı, 13 metnin ise ortalamasının üstünde olduğu ifade edilebilir.

Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler kitabında yer alan metinlerin cümle uzunlukları dikkate alındığında ise 12,25 ile 28,28 kelime arasında değiştiği görülmektedir. Türkçenin cümle uzunluğu ortalaması Ateşman'a göre (1997) 9-10 sözcükten, Bezirci ve Yılmaz'a göre (2010:55) ise 10-11 sözcükten oluşmaktadır. Bu durum dikkate alındığında metinlerin tamamındaki cümle ortalamasının Türkçenin cümle ortalamasının üzerinde olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki grafikte Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin zorluk seviyesi sınıflandırmasına yer verilmiştir.

Grafik 1

Metinlerin Okunabilirlik Bakımından Sınıflandırılması

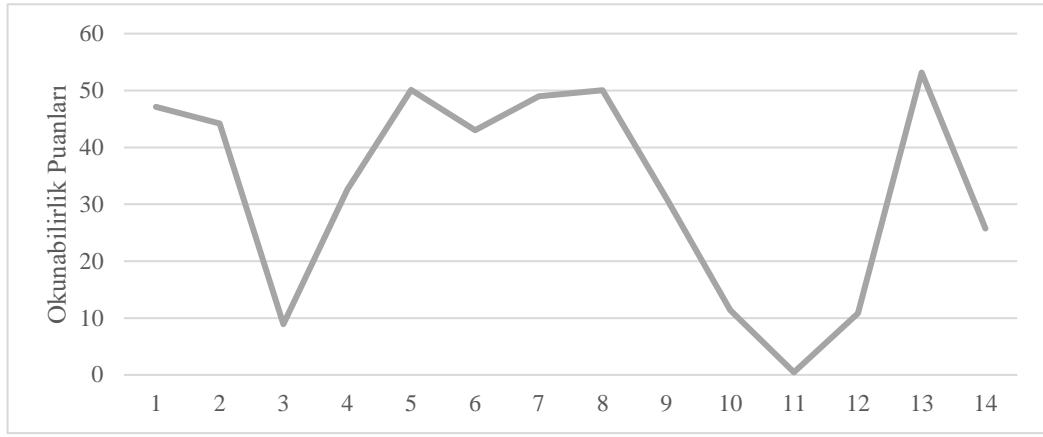


Okunabilirlik puanı açısından metinler 0,464 ile 53,157 puan arasındadır. Bu puanlar dikkate alındığında metinlerin %21'inin orta güçlükte %43'ünün zor ve %36'sının çok zor olduğu görülmektedir. Kitabın en zor metni *Girişimcilik Kültürü: Türkiye'de Kadın Girişimciliğine Sosyolojik Bir Bakış* isimli bildiri metni olurken en kolay metni *Youtube Çağı* isimli metin olmuştur.

Grafik 2'de ilgili kitabın metin sıralamasına göre okunabilirlik düzeyine yer verilmiştir.

Grafik 2

Metin sıralamasına göre okunabilirlik



Grafik 2’de ise metinlerin okunabilirlik bakımından ders kitabında rastgele bir dağılım gösterdiği ve okunabilirlik bakımından herhangi bir zorluk sıralaması göstermediği görülmektedir.

2.Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 4

Metinlerin Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Okunabilirliği

Sıra	Metnin Adı	Ortalama Kelime	Ortalama Cümle	Puan	Düzye
1	Literatür Bilgisi	2,978	11,656	30,101	Engelli düzey
2	Madenî Paraların Kenarları Neden Genellikle Tırtıklıdır?	2,993	15,700	25,782	Engelli düzey
3	Göbekli Tepe	2,795	22,961	23,876	Engelli düzey
4	İlk Türk Uçağı	2,980	9,545	32,088	Engelli düzey
5	Astronom-Hükümdar Uluğ Bey ve Bilim Şehri Semerkand	2,428	19,600	36,680	Eğitsel düzey
6	Anadolu’nun Su Altındaki Tarihine Dahş	2,783	16,702	30,278	Engelli düzey
7	Robotlar Ve Yapay Zekâ İşinizi Elinizden Almaya Geliyor: Sefaletin Sonu Mu, Yıkımın Başlangıcı Mı?	2,917	18,550	24,986	Engelli düzey
8	eTandem İle Hem Dil Öğren Hem De Dilini Öğret	2,867	14,24	14,240	30,46582798
9	Kalem Klavyeye Karşı	3,129	14,968	22,963	Engelli düzey
10	Küçük Kentte Kadın Girişimci Olmak: Afyonkarahisar’da 2009’dan 2017’ye Ne Değişti?	2,958	28,545	14,220	Engelli düzey
11	Girişimcilik Kültürü: Türkiye’de Kadın Girişimciliğine Sosyolojik Bir Bakış	3,254	22,125	12,771	Engelli düzey

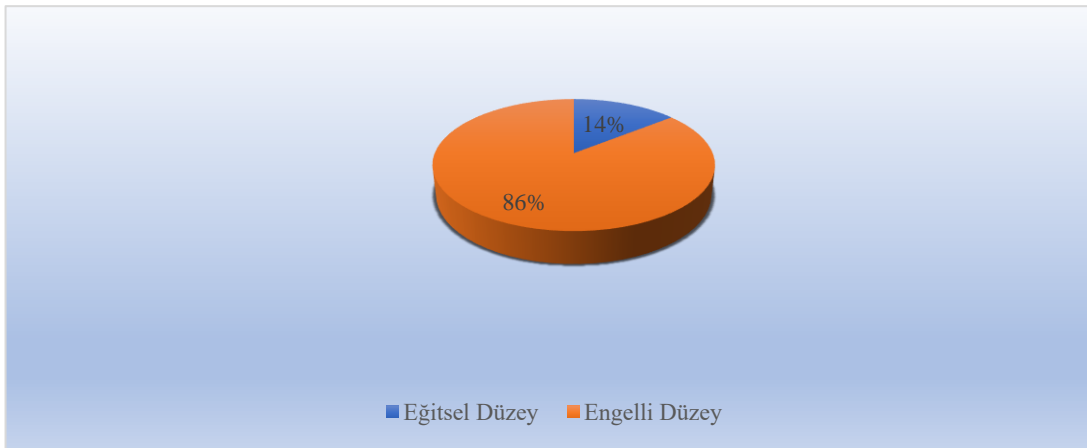
12	Dönüşüm Ajansı Olarak Kadın Sosyal Girişimcilerin Profilleri Üzerine Bir Araştırma	2,936	24,021	19,194	Engelli düzey
13	Youtube Çağı	2,720	13,470	35,044	Eğitsel düzey
14	Başka Dilde Siz, Siz Olmayabilirsiniz	2,849	12,510	32,614	Engelli düzey

Tablo 4'e göre Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler kitabında yer alan metinler Çetinkaya-Uzun formülüne göre incelendiğinde cümlelerin ortalama sözcük bakımından 2,42 ile 3,25 arasında değişen sözcükten oluştuğu görülmektedir. Türkçenin ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hecedir (Ateşman, 1997). Türkçenin ortalama sözcük uzunluğu dikkate alındığında bir metnin ortalamanın altında kaldığı, 13 metnin ise ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4'e göre Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunlukları dikkate alındığında ise 9,545 ile 28,545 arasında değiştiği görülmektedir. "Türkçenin ortalama cümle uzunluğu Ateşman'a göre (1997) 9-10 sözcükten, Bezirci ve Yılmaz'a göre (2010) ise 10-11 sözcükten oluşmaktadır. Ateşman (1997) ve Bezirci'nin (2010) cümle uzunluğu hakkındaki görüşleri dikkate alındığında 1 metnin ortalamanın altında, 13 metnin ortalamanın üstündedir.

Grafik 3

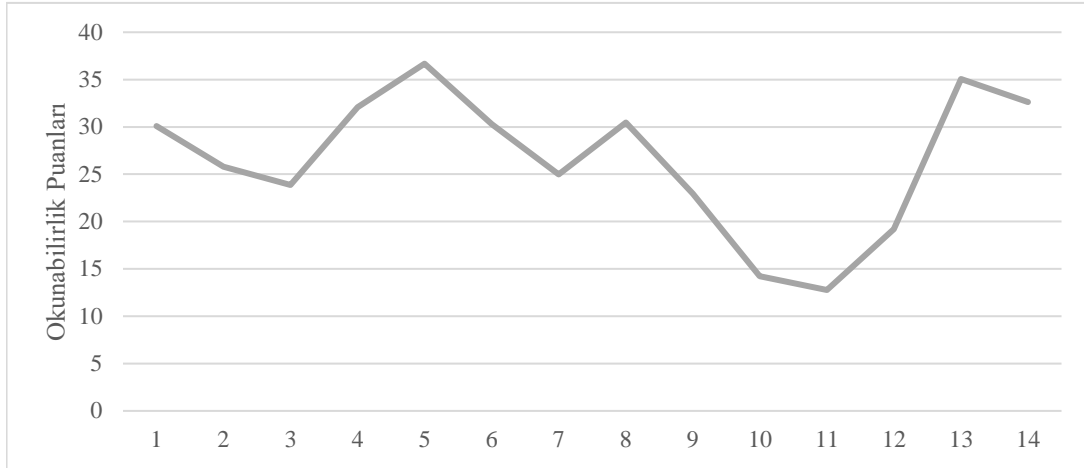
Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Metinlerin Sınıflandırılması



Okunabilirlik puanı açısından metinler 12,771 ile 36,680 puan arasındadır. Bu puanlar dikkate alındığında metinlerin 2'sinin (%14) eğitsel düzeyde, 12'sinin (%86) engelli düzeyde olduğu görülmektedir. Kitabın en zor metni *Girişimcilik Kültürü: Türkiye'de Kadın Girişimciliğine Sosyolojik Bir Bakış* isimli bildiri olurken en kolay metni *Astronom-Hükümdar Uluğ Bey ve Bilim Şehri Semerkand* isimli metin olmuştur.

Grafik 4'te ilgili kitabın metin sıralamasına göre okunabilirlik düzeyine yer verilmiştir.

Grafik 4

Metinlerin Sırasına Göre Okunabilirlik

Grafik 4'e göre Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre metinlerin okunabilirlik bakımından ders kitabında rastgele bir dağılım gösterdiği gibi herhangi bir zorluk sıralaması da göstermediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre Ateşman (1997) formülü dikkate alındığında kitapta yer alan metinlerin %21'i orta güçlükte, %43'ü zor ve %36'sı çok zor olarak değerlendirilmiştir. Alan ve Biçer (2017) Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ kitaplarını Ateşman formülü ile inceledikleri araştırmalarında Yeni Hitit 3 kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyini %11 kolay, %26 orta güçlükte, %45 zor ve %18 çok zor olarak belirlemişlerdir. İstanbul C1+ kitabında ise metinlerin %17'si kolay, %50'si orta güçlük, %30'u zor ve %3'ü çok zor olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Yeni Hitit 3 kitabı metinlerinin %63'ü, İstanbul C1+ kitabı metinlerinin de %33'ü zor ve çok zor kategorisindedir. Araştırmanın inceleme nesnesini oluşturan kitap ile Yeni Hitit 3 kitabında zor ve çok zor metin kategorisinde oransal olarak yakınlık olmasına rağmen akademik Türkçe metinlerin içeriğinden dolayı bu seviyedeki artış her iki kitapla da karşılaştırıldığında görülmektedir. Mutlu'nun (2020) çalışmasında elde ettiği bulgular da (İstanbul Türkçe öğretim setinin A1-A2 düzeyinde okunabilirlik bakımından kolay, çok kolay ve orta metinlerin yer almasına rağmen zor ve çok zor metinlerin bulunmayışı; B1-B2 düzeyinde çok kolay ve çok zor metinlerin yer almayıp kolay, orta ve zor metinlerin yer alması) seviyeler arasında okunabilirlik açısından zorluk düzeyinin artışına önemli bir örnektir.

Zorbaz ve Köroğlu'nun (2016) çalışmasında, Gazi TÖMER B2 kitabı okuma metinlerinin Çetinkaya-Uzun formülüne göre %37'si eğitsel, %63'ü engelli okuma düzeyindeyken C1 kitabının %40'ı eğitsel, %60'ı engelli düzeyindedir. Bu çalışmada da Çetinkaya-Uzun formülü ile metinlerin %14'ü eğitsel, %86'sı engelli düzeydedir. Akademik Türkçe metinlerinin uzunluğunun seviyelere göre artışı düşünüldüğünde olağan bir durum olarak görülebilir.

Zorbaz ve Köroğlu (2016) da araştırmalarında kelime uzunluğu yönüyle A1 düzeyinden B2 düzeyine doğru düzenli bir artış gerçekleştiğini ve seviyeye bağlı olarak metinlerin daha uzun kelimelerden oluştuğunu; A1'den C1'e kadar ise cümle uzunluğunda düzenli bir artış gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Zorbaz ve Köroğlu (2016) A1'den B2'ye kadar metinlerin zorlaştığını ifade etmektedir. Yani sözcük, cümle ve okunabilirlik bakımından görülen artış seviye ile doğru orantılıdır. Bu durum da dikkate alındığında akademik Türkçe metinlerinin sözcük ve cümle ortalamalarının fazla olması kabul edilebilir bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmalarda ifade edilen seviyelere göre kademeli artış durumu ve akademik Türkçe derslerinin ülkemizde genellikle C1'den sonra üniversite eğitime hazırlanan öğrencilere verilen özel amaçlı bir kurs olduğu düşünüldüğünde okunabilirlik bakımından zor ve çok zor metinlerin oranının fazla olması kabul edilebilir bir durumdur. Nitekim dolaylı ve doğrudan aktarımların çokluğu, akademik dile ait özelliklerin sık kullanıldığı metinlerin bu kategorilerde değerlendirilmesi doğaldır. Ayrıca akademik içerikli metinler bilgilendirici metin türleri kapsamında değerlendirildiğinde ana dili olarak Türkçe öğretiminde farklı seviyelerde yapılan çeşitli araştırmalar (Özçetin ve Karakuş, 2020; Okur ve Arı, 2013; Baş ve Yıldız İnan, 2015) bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlerden ortalama cümle uzunluğu bakımından daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanının öyküleyici metinlere göre daha zor olduğunu gösteren çalışmalar da (Özçetin ve Karakuş,2020; Okur ve Arı, 2013; Bağcı ve Ünal, 2013; Baş ve İnan Yıldız,2015; Bora, 2019) vardır.

Akademik amaçlı Türkçe derslerinde hazırlanacak metinlerin uluslararası öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak metinlerden seçilmesi önemlidir. Bununla birlikte akademik dilin niteliği ve yapısı düşünüldüğünde kademeli bir seviye artırımının uygulanması; tema için seçilecek metinlerin kolaydan zora doğru ilerlemesi öğrencileri akademik Türkçe eğitime entegre etmesi bakımından da önemlidir. Nitekim akademik Türkçe sınıflarında bulunan öğrenciler homojen bir dağılım göstermemektedir. Öğrencilerin bir kısmı lise mezunuyken bir kısmı lisans, yüksek lisans veya doktora mezunudur. Dolayısıyla akademik dil ve akademik metinlerle ilgili ön bilgileri ve yaşantıları birbirlerinden farklıdır.

Okunabilirlik, metinlerin sözcük ve cümle yapıları ile ilgili bilgi vermekle birlikte metne ilişkin verdiği bilgi yapı bakımından bir değerlendirme olup biçime odaklıdır. Yani metnin yapı bakımından değerlendirilmesi olup anlaşılabilirlik kavramından farklıdır. Dolayısıyla metinler ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarda iki boyutun da göz önüne alınması ve yapılacak değerlendirmelerin birlikte yapılması önemlidir. Bu sebeple yalnızca okunabilirlik kavramını göz önünde bulundurarak metnin düzeyine ilişkin karar vermek hatalı değerlendirmelere sebep olabilir. Bununla beraber metin

hakkında biçimsel düzeyde bilgi vermesi gelecekte gerçekleştirilecek anlaşılabilirlik odaklı çalışmalarla birlikte daha çok anlam kazanacaktır.

Kaynakça

- Ateşman, E. (1997). "Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi". *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Aydın, E. (2021). "Yabancılar İçin Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarının Okunabilirlik Durumları". *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 206-226.
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). "İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baki, Y. (2019). "Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği". *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46.
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). "2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 52-61.
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). "Metinlerin Okunabilirliğinin Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü". *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Karşılaştırılması". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139.
- Bora, A. (2019). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Bs). Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, O. (2015). "İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi". *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.
- Çetinkaya, G. (2010). "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması". Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çetinkaya, G., & Uzun, L. (2011). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri". İçinde H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (2. Bs, Ss. 141-156). Pegem Akademi.
- Dale, E., & Chall, J. S. (1948). "A Formula For Predicting Readability". *Educational Research Bulletin*, 27(1), 11-28.
- Erişik, H. (2021). "Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarının Okunabilirliği: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği". *Journal Of Sustainable Educational Studies*, 2(3), 1-14.
- Erol, H. F. (2015). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okunabilirlik". *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50(50), 29-38.
- Flesch, R. (1948). "A New Readability Yardstick". *Journal Of Applied Psychology*, 32(3), 221-233.
- Gunning, R. (1968). *The Technique Of Clear Writing* (Rev. Ed). Mcgraw-Hill.
- Karşılaman, S. (2022). "Ak Başat Türkçe A1-A2 Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Sayısı ve Metinlerdeki Ses Birimlerin Okumaya Etkisi". *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 1-17.

- Korkmaz, C. B. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama”. İçinde E. Boylu & L. Iltar (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* (Ss. 215-238). Pegem Akademi.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökduman, E., & Acar, Y. (2018). *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe: Sosyal Bilimler*. Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM).
- Mutlu, H. H. (2020). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin İncelenmesi”. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). “6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği”. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Okur, A., Arı, G., Ersoyol, F., & Okur, E. K. (2013). “5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği”. *Sakarya University Journal Of Education*, 3(2), 65-79.
- Özçetin, K., & Karakuş, N. (2020). “5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi”. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Özdemir, S., & Daştan, E. (2022). Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri. İçinde J. V. Andrei & M. E. Kalgı (Ed.), *International Aegean Conferences*. ISPEC Publications.
- Smith, E. A., & Senter, E. A. (1967). *Automated Readability Index* (S. 14) [Final Report]. University Of Cincinnati.
- Şimşek, R. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan A1 Düzeyi Ders Materyallerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi”. *International Journal Of Language Academy*, 9(3), 72-82.
- Tosunoğlu, M., & Özlük, Y. Ö. (2011). “Okunabilirlik ve İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Düz Yazı Metinlerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi”. *Millî Eğitim*, 189, 219-230.
- Yılmaz, F., & Temiz, Ç. (2014). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Durumları”. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 2, 81-91.
- Zorbaz, K. Z. (2007).” Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- Zorbaz, K. Z., & Köroğlu, M. (2016). “Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri”. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(3), 2509-2524.



Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Tutumları: Eleştirel Düşünme Becerileri ve Demografik Değişkenlerin Rolü

(Crisis Management Attitudes of School Managers: Critical Thinking Skills and the Role of Demographic Variables)

Halil BERK¹, Hüseyin ERGEN²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

23 Kasım 2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

12 Aralık 2022

Kabul edildi/Accepted:

30 Aralık 2022

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.52.11

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumlarını; eleştirel düşünme becerileri, medeni durum, görev türü, eğitim durumu ve eğitim kademesi değişkenlerinin yordayıcı yordamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın verileri, Derelioğlu (2004) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Sayın (2008) tarafından geliştirilen Kriz Yönetim Tutumları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ili Silifke ilçesinde görev yapan 82'si kadın 233'ü ise erkek toplam 315 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Verilerin analizinde okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri ile kriz yönetim tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Analizi, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetim tutumlarını yordama düzeylerini belirlemek için basit ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve %40 düzeyinde açıkladığı sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, kriz yönetiminin "Sinyalleri Alma", "Kriz Hazırlık", "Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme", "Okulun Toparlanma Aşaması" ve "Öğrenme" alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca medeni durum demografik değişkeniyle birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, kriz yönetim tutumlarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin medeni durum ve görev türü değişkeni ile birlikte kriz yönetiminin "Kriz Hazırlık", eğitim durumu değişkeni ile birlikte "Kriz Anı", yine medeni durum değişkeni ile birlikte "Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme", eğitim kademesi değişkeni ile "Öğrenme" alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Eleştirel düşünme, kriz yönetimi, okul yöneticisi.

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Berk, H., & Ergen, H. (2022). Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları: eleştirel düşünme becerileri ve demografik değişkenlerin rolü, *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 265-283.
doi:10.48174/buaad.52.11

*Extended Abstract

Summary

In this research, it was aimed to reveal whether crisis management attitudes of school administrators predicted by the variables of critical thinking skills, marital status, job type, educational status and education level. The data of the research in the correlational survey model were collected with the Critical Thinking Skills Scale developed by Derelioğlu (2004) and the Crisis Management Attitudes Scale developed by Sayın (2008). The sample of the study

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, halilberk.007@gmail.com, 0000-0001-5292-9426

²Doç. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, ergen@mersin.edu.tr, 0000-0002-2611-1863

consists of total 315 school administrators, 82 of whom are female and 233 are male, working in Silifke district of Mersin province. The convenient sampling method was used as a sampling method. In the analysis of the data, Pearson Correlation Analysis was used to determine the relationship between school administrators' critical thinking skills and crisis management attitudes, and simple and multiple regression analyzes were used to determine the predictive levels of school administrators' critical thinking skills on crisis management attitudes.

As a result of the research, it was concluded that the critical thinking skills of school administrators were a significant predictor of their crisis management attitudes and explained it at the level of 40%. It was determined that the critical thinking skills of school administrators significantly predicted the sub-dimensions of crisis management such as "Receiving the Signals", "Preparation for the Crisis", "Preventing the Spread of Destruction throughout the School", "School Recovery Phase" and "Learning". Ulutaş (2010), in his research, concluded that school principals were able to prevent the growth of the crisis, thanks to their openness to different ideas on communication, and that they had the competence to eliminate the shock effect of the post-crisis crisis. The existence of a moderate and positive correlation between critical thinking skills, one of the sub-dimensions of crisis management, and Preventing the Spread of Destruction, and that it is a positive predictor of crisis management, is in line with the result of Ulutaş's (2010) research, and it can be assumed that the school administrators participating in the research can prevent the growth of the crisis. Aksu (2008) found that there is a moderate and positive relationship between critical thinking skills of school administrators and the dimensions of Receiving the Signals and Preparation for Crisis, which are the sub-dimensions of crisis management, and that critical thinking skills significantly predict the dimensions of Receiving the Signals and Preparedness for the Crisis (2008).), Can (2011), Akat et al. (2008) and Genç's (2008) statements show similarity. In addition, it was determined that the critical thinking skills of school administrators, together with the marital status demographic variable, significantly predicted their crisis management attitudes. Crisis management's "Crisis Preparedness" with the variable of marital status and duty type, "Moment of Crisis" with the variable of educational status, "Preventing the Spread of Destruction throughout the School" with the variable of marital status, "Learning" with the variable of education level. It was found that it predicted the " sub-dimensions significantly. Bayram (2022) concluded that there was no significant difference in the crisis management skills of the managers in the moment of crisis according to the educational status variable. Bayram (2022) concluded that there is a significant difference in the crisis management attitudes of managers according to the gender variable in the moment of crisis. Bayram's (2022) findings differ from the findings of the study.

Transformational leaders are reliable people who can solve problems (Karip, 1998). Ulusoy (2020) found a highly significant and positive correlation between the transformational leadership characteristics of school administrators and crisis management. The result of Ulusoy's research shows similarity with the result that there is a significant and positive correlation between the critical thinking skills of school administrators and their crisis management attitudes.

In the study, it was concluded that the critical thinking skills of school administrators were a significant predictor of their crisis management attitudes. Considering that crises may be inevitable for schools and may prevent schools from achieving their goals, school administrators with a high level of critical thinking skills can be identified in the determination of administrators with effective crisis management. Various tests can be applied for this. It is recommended to evaluate the results well so that the results obtained can be used as a source. Similar studies can be conducted using different scales to determine the critical thinking skills and crisis management attitudes of school administrators in Silifke and other districts with similar structures. In this study, the correlation between the crisis management attitudes of school administrators and their critical thinking skills was tried to be revealed with a quantitative research design. However, qualitative research designs can be used together with quantitative research designs for in-depth analysis of the same variables.

Keywords: Critical thinking skills, crisis management, school manager.

GİRİŞ

Etkili okullar, örgütsel amaçlara istenilen düzeyde ulaşabilen, yönetsel ve eğitsel olarak başarılı okullar olarak görülmektedir (Başaran, 2000). Okul yöneticileri söz konusu eğitimsel, yönetsel ve örgütsel amaçlara ulaşmak için değişime ayak uydurabilmeli, okulun değişim karşısındaki direncini azaltabilmeli, toplumsal ve evrensel değişimleri doğru ve gerçekçi şekilde okuyup bunu örgütün üyelerine doğru şekilde aktarabilmelidir (Özden, 1999; Levent, 2014). Etkili okullarda yöneticilerin, problem çözme, kriz yönetimi ve karar verme gibi yönetsel becerilere sahip olması beklenmektedir. Bununla birlikte yöneticilerin rolleri daha da karmaşıklaşmakta ve çeşitlenmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014). Okulların gelişimi, çevreyle uyumuna, paydaşlardan gelen taleplerin karşılanmasına,

yöneticilerin değişime ayak uydurmasına ve değişimi okulunda başlatmasına, mesleki ve kişisel anlamda yeterliklere sahip olmasına, eleştirel düşünüp, problemleri etkili kararlarla çözebilmesine ve örgüt içerisinde ortaya çıkabilecek kriz durumları ile baş edebilmesine bağlı görünmektedir (Uçkun, 2002).

Okulların yapısal olmaları, sadece biçimsel ilişkileri barındıran bir sistem olduğu anlamına gelmemektedir. Bunun yanı sıra okullar sosyal sistemler olarak kabul edilmektedir (Kazmier, Cem ve Tutum, 1979). İç ve dış tüm etkenler, değişimler eğitim sistemlerini ve açık sistemler olarak kabul edilen okulları etkileyebilmektedir. Bu bağlamda okullarda yöneticiler, çok fazla karar alma ve problem çözme durumları yaşamaktadır. Etkili kararlar verebilen, problemlerin, özelde çatışma ve krizlerin çözümünde başarılı olan yöneticiler, başarılı yöneticiler olarak ifade edilmektedir. Başarılı yöneticiler, başarılı okullar ve başarılı bir eğitim sisteminin önemli aktörü olarak görülmektedir (Tortop, 1990). Problemlerin çözümünde düşünme yeterlikleri, problem sürecini ve sonucunu etkilemektedir. Okullarda ortaya çıkan herhangi olumsuz bir olay ya da durum karşısında yöneticilerin düşünme süreçleri başlar. Buradaki düşünmenin amacı, meydana gelen olay veya durumlardan kaynaklı problemlerin çözümü için gerekli çözüm yollarını bulmaya çalışmaktır (Paul ve Elder, 2013). Yöneticiler, stres, çatışma, kriz gibi olumsuz olaylarda görülmeyeni görmek ve bundan hareketle hızlı çözümler üretmek ve kararlar almak durumundadır. Fakat tüm olumsuz durumlarla baş etmenin yolları sadece “görmek” ve “düşünmek” değildir. Ayrıca eleştirel düşünmek tüm olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve doğru yönetilmesini sağlayacaktır (Dombaycı, Ülger, Gürbüz ve Arıboyun 2008).

Örgütlerde zaman zaman krizler çıkması muhtemeldir. Bu krizler örgütlerde olumsuz durumlar yaratır ve sonucunda örgüt içerisinde beklenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir. Krizler beklenmeyen zamanlarda ortaya çıkabildiği gibi beklenen ve çeşitli ipuçları ile önceden örgüt içerisindeki kişi veya kişilere sinyaller verebilir. Kriz ortaya çıkmadan neler yapılması gerektiği bilinmeli ve bu doğrultuda davranışlar sergilenmelidir. Çevresini iyi gözlemleyen, çevresi ile ilgili durumları çok iyi şekilde analiz edebilen, olayları sorgulayan ve bu konuda geçmiş tecrübelerinden hareket ederek, muhakeme edebilen, sebepleri, boyutları, yönü ve etkileri konusunda krizi çok iyi anlayabilen, gerçekçi verilere dayalı önlemler alabilen yöneticilerin krize önceden, kriz esnasında ve sonrasında zamanında müdahale edebildiği görülmektedir. Bu özelliklere sahip yöneticilerin krizden örgütü en az zararlı çıkarabildiği, hatta krizden örgüt yararını sağlayabildiği söylenebilir (Brickman, Jones ve Groom, 2004). Eleştirel düşünme ile bu anlamda tüm olasılıkların ortaya atılabilmesi ya da tahmin edilmesi; ayrıca bu olasılıkların kontrol edilmesi mümkün olabilir (Brookfield, 2005).

Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

İlk kez Sokrates, Eleştirel Düşünme kavramını kullanmış ve eleştirel düşünmeyi, bir durumun ya da olayın iyi ve kötü yönleriyle değerlendirilmesi şeklinde tanımlamıştır (Ruppel, 2005; Akt. Çetin, 2008). Eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme olarak kavramsallaştıran Dewey, inanç ve önyargı barındırmayan, zıt ya da paralel kanıtlar içeren bir tür düşünce geliştirme şeklinde tanımlamaktadır (Fisher, 2001). Eleştirel düşünme becerisine sahip birey, belirli kalıplara girmekten kaçınır, içinde bulunduğu topluma uyum konusunda başarılıdırlar. Sosyal ilişkileri güçlü olan bu bireylerin, kariyer konusunda başarılı olması beklenir. Bağımsız ve güçlü kişiliğe sahip bu bireyler, kendi başlarına mantıklı kararlar alabilirler (Naktiyok ve Çiçek, 2014).

Kriz ve Kriz Yönetimi

Kriz, bir örgüt ya da toplumun düzenli gidişini olumsuz yönde etkileyen, aniden ortaya çıkan ve hızlıca, acil tedbirler almayı gerektiren olay ya da durumlardır (Kuşay, 2005). Tağraf ve Arslan (2003), krizi, önceden çıkması tahmin edilemeyen ya da hissedilmeyen, acil müdahale gerektiren örgütün düzenini, uyumunu, değerlerini, amaç ve kültürünü tehdit eden gerilim anı olarak ifade etmişlerdir. Yaşadığımız tüm problemleri kriz olarak tanımlamak gerçekçi bir yaklaşım değildir. Genel anlamda örgüt içerisinde iç ya da dış sebeplerden dolayı birden ya da zamanla meydana gelen ve örgütlerde olumsuz tahribatlar ve gerginlikler yaratabilen olağan ya da olağan üstü durum veya olaylara kriz denilmektedir.

Kriz yönetimi kavramıyla ilgili alanyazında çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Kriz durumunu ortadan kaldırmak ya da krizi engellemek için yapılan sistematik ve rasyonel uygulamalara kriz yönetimi denir (Tüz, 2004). Karaköse'ye (2007) göre kriz yönetimi, örgüt için tehlike arz eden durumların gerekli tedbirlerle kriz öncesi engellenme sürecidir. Sevim ve Sürmeli'ye (2009) göre kriz yönetimi, örgüt yöneticisinin mümkün olan en az maliyet ve kayıpla kriz ortamını ortadan kaldırarak denge durumunu yeniden yakalama gayretidir.

Okullar açısından baktığımızda kriz yönetimi, önceden oluşturulmuş kriz yönetim ekiplerinin, okulun sahip olduğu her türlü kaynağın korunması, okulun tüm paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, diğer personel, veli, misafir v.b.) güvenliği için iç ve dış kaynakların işe koşularak kriz durumları için çeşitli stratejik ve önleyici yöntemler geliştirme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Okullar kendine özgü koşulları dikkate alarak kriz yönetim yaklaşımları geliştirmelidir. Bunu yaparken de politika ve liderlik, kriz yönetim ekibi, kriz yönetim planı, iletişim, eğitim ve hizmetler unsurları göz önünde bulundurulmalıdır (Sayın, 2008). Bu unsurlara dikkat edilerek sinyalleri alma, krize hazırlık, kriz anı, tahribatın okul geneline yayılmasını engelleme, okulun toparlanma aşaması, öğrenme gibi aşamalardan oluşan kriz yönetim süreci oluşturulabilir.

Okul yöneticisinin kriz yönetim becerisinin yüksek olması okul kültürüne olumlu katkıda bulunabilmektedir. Oluşan ortak ve olumlu kültür, okulun verimliliğine ve başarısına yansiyabilir (Paul ve Elder, 2001; Akt. Korkmaz, 2009). Eleştirel düşünme becerisine sahip okul yöneticisinin, hayati değerlerde problemlerde çözümler ortaya koyması ve bu problemleri doğru, şeffaf ve kesin bir biçimde tanımlaması beklenir. İyi gözlem yaparak informal bilgileri toplar ve bunları doğru şekilde değerlendirebilir. Açık düşünce yapısına sahip olduğu için, olasılıkları ve sonuçları dikkatle değerlendirebilir. Karmaşık problemlerle başa çıkmada örgüt üyeleri ve diğer örgüt paydaşları ile etkili iletişim içerisine girerler (Paul ve Elder, 2001; Akt. Korkmaz, 2009). Eleştirel düşünme becerisi yüksek olan okul yöneticilerinin, iyi gözlemler yapabildiği, oluşabilecek ya da oluşan krizlerle ilgili gerekli bilgileri hızlıca toplayıp, krizin yaratabileceği olası tahribatları tahmin edebileceği, kriz ile ilgili sinyalleri kriz öncesinde fark edip, krizin çıkmasını engelleyebileceği ya da krizin çok fazla büyümeden önlenmesini sağlayabileceği tahmin edildiğinden, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerisi ile kriz yönetim düzeyleri arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır. Alanyazında eleştirel düşünme becerilerinin, kriz yönetim tutumlarını yordayıp yordamadığını ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Demografik değişkenlerin kriz yönetim tutumları ile ilişkisini ele alan araştırmaların (Adıgüzel, 2007; Ulutaş, 2010; Maya, 2014; Aksu, 2019; Özsüer, 2019) az sayıda olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ve bazı sahip olduğu demografik değişkenlerin (medeni durum, görev türü, eğitim durumu ve eğitim kademesi vb.) kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını inceleyebilmek için bu araştırma tasarlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Tüm bu gerekçelere dayanarak, bu araştırmada, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetim tutumlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını ve okul yöneticilerinin sahip olduğu demografik değişkenlerden, kriz yönetim tutumlarını anlamlı olarak yordayan değişkenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma, Mersin'in Silifke ilçesinde yer alan araştırmacının görev yaptığı ilçede yapılmıştır. Araştırma bulgularının, araştırmacının görev yaptığı ilçede görevli okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri ile kriz yönetim tutumlarını tespit etmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş olması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışma ile ortaya konan resmin iyi okunması, okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumlarına etki ettiği tahmin edilen değişkenlerden eleştirel düşünme becerilerinin fark edilmesi, doğru anlaşılması ve yorumlanması bakımından faydalı olabileceği tahmin edilmektedir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin sahip olunan demografik değişkenlere (medeni durum, görev türü, eğitim durumu ve eğitim kademesi) göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri medeni durum, görev türü, eğitim durumu ve eğitimi kademesi açısından, kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri ile kriz yönetim tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2006).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mersin ili Silifke ilçesindeki resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında görev yapan 99 okul müdürü, 216 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 315 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, Mersin ili Silifke ilçesinde görevli 315 okul yöneticisi olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmaya 312 okul yöneticisi katılmış, ancak bunların teslim ettiği veri toplama araçlarının 299'u kullanılabilmiştir. Araştırmaya katılan ve veri toplama araçları analize dahil edilen Silifke ilçesinde görevli okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Örneklemin Demografik Dağılımı

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	220	74
	Kadın	79	26
	Toplam	299	100
Yöneticilik Süresi	0-5 yıl	83	28
	6-10 yıl	104	35
	11-15 yıl	55	18
	16-20 yıl	27	9
	21 yıldan fazla	30	10
	Toplam	299	100
Eğitim Durumu	Lisans	226	76
	Yüksek Lisans	73	24
	Toplam	299	100
Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Türü	Okul Öncesi	17	6
	İlkokul	126	42
	Ortaokul	80	27
	Ortaöğretim	72	24
	Yaygın Eğitim	4	1
	Toplam	299	100
Görev	Müdür	99	33
	Müdür Yardımcısı	200	67
	Toplam	299	100
Yaş	26-35 yaş	54	18
	36-45 yaş	151	51
	46-55 yaş	80	27
	56 yaş üstü	14	4
	Toplam	299	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın uygulandığı yöneticilerin 79’u (%26) kadın, 220’si (%74) erkektir. Kadın yönetici sayısı erkek yönetici sayısında daha azdır. Örneklemin en çok 6-10 yıl, en az ise 16-20 yıl yöneticilik süresine sahip yöneticilerden oluştuğu görülmektedir. Yöneticilerin eğitim durumlarını ele alacak olursak, 226’sının(%76) lisans, 73’ünün (%24) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapan yönetici sayısı az olsa da azımsanmayacak düzeydedir. Örneklemin daha çok müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerden oluştuğu belirtilebilir.

Veri toplama aracı

Verilerin toplanmasında “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ve “Kriz Yönetim Tutumları Ölçeği” ve demografik veriler için de araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği, Derelioğlu (2004) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Derelioğlu tarafından geliştirilen bu ölçek, 55 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Tek alt testli yapıya sahiptir ve alt boyutları yoktur (Derelioğlu, 2004).

Ölçekte kullanılacak maddeler tespit edildikten sonra güvenilirlik için Derelioğlu'nun (2004) yaptığı analiz sonucu Cronbach α katsayısı hesaplanmış ve bu değer .931 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.902 olarak hesaplanmıştır.

Kriz Yönetim Tutumları Ölçeği

Kriz Yönetim Tutumları Ölçeği Sayın (2008) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi bir ölçektir. Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumlarını tespit etmek amacıyla ilgili alanyazın taranmış ve ulaşılan bulgulara ve uzman görüşlerine göre sinyallerin alma, krize hazırlık, kriz anı, tahribatın okul geneline yayılmasını engelleme, okulun toparlanma aşaması, öğrenme alt boyutlarını kapsayan toplam 45 maddeden oluşturulmuştur (Sayın, 2008). Yöneticilerin yanıtlarını kolaylaştırmak amacıyla maddeler kriz öncesi, kriz yaşandığı sırada ve kriz sonrası olmak üzere 3 bölüme ayrılmıştır (Sayın, 2008).

Yapılan faktör çözümlemesine göre her bir faktörün kendi içinde güvenilirliği test edilmesinde bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach α Katsayısı formülü kullanılmıştır. Altı alt faktör ve 45 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %35.47 ile sınırlı kalmakla birlikte, ölçek toplam ve alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları (Cronbach) oldukça yüksektir.

Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları ise .49 ile .79 arasında değişmektedir. En düşük güvenilirlik düzeyi .49 değeri ile "Kriz Anı" boyutundadır. Bu boyutta toplanan madde sayısının az olması bu düşüklüğün nedeni olarak düşünülebilir. 45 maddeden oluşan Kriz Yönetimi Ölçeğinin Cronbach katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır (Sayın, 2008). Bu araştırma için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 23 programı ile verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık katsayıları kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada kullanılan ölçeklerin çarpıklık katsayılarının $-0,942$ ile $+1,289$ arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık katsayısının ± 1 veya $\pm 1,5$ değerleri arasında olması veya çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin $\pm 1,96$ 'dan küçük olması dağılımın normalden çok fazla sapma olmadığını ifade eder (Büyüköztürk, 2012). Buna göre araştırmanın ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Hangi

testlerin uygulanacağı konusunda karar vermek için kategori gruplarına düşen katılımcı sayısı ve katılımcılardan alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini, yönünü, değişkenler arasındaki bağımlılığın düzeyini belirlemektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları şu şekilde yorumlanmıştır: 0-0.30 zayıf, 0.30-0.70 orta ve 0.70-1.00 kuvvetli (Büyüköztürk, 2012). Son olarak da eleştirel düşünme becerilerinin, kriz yönetim tutumlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı ve ne düzeyde yordadığı regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Analizler için anlamlılık düzeyi .00 ($p < .05$) olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında, yapılan araştırmanın modeli kapsamında ilişki tarama yöntemiyle ele alınan araştırma problemlerine göre ulaşılan bulgular yer almaktadır. Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri ile kriz yönetim tutumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 2. İki Ölçekten Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyon (r)

Değişken	EDB	SA	KH	KA	TOGYE	TP	ÖĞ	KYT
EDB	1							
SA	.561	1						
KH	.392	.142	1					
KA	.124	.075	.334	1				
TOGYE	.534	.527	.394	.045	1			
TP	.178	.030	.334	.279	.201	1		
ÖĞ	.424	.555	.139	.112	.600	-.061	1	
KYT	.633	.661	.674	.370	.808	.442	.657	1

(EDB: Eleştirel düşünme becerileri, SA: Sinyalleri alma, KH: Krize hazırlık, KA: Kriz anı, TOGYE:Tahribatın okul geneline yayılmasını engelleme, TP: Toparlanma, ÖĞ: Öğrenme, KYT:Kriz Yönetim Tutumu)

Tablo 2’de sunulan bulguları ele aldığımızda, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri puanlarının ortalamaları ile kriz yönetim tutumları puan ortalamaları arasındaki ilişkinin ($r = .633$) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin puan ortalaması ile kriz yönetiminin alt boyutlarından “Sinyalleri Alma” boyutu arasındaki ilişki ($r = .561$) orta düzeyde ve pozitif yöndedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme

becerilerinin puan ortalaması ile kriz yönetiminin alt boyutlarından “Kriz Hazırlık” arasındaki ilişki ($r = .392$) orta düzeyde ve pozitif yöndedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin puan ortalaması ile kriz yönetiminin alt boyutlarından “Kriz Anı” arasındaki ilişki ($r = .124$) zayıf düzeyde ve pozitif yöndedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin puan ortalaması ile kriz yönetiminin alt boyutlarından “Tahribatın Yayılmasını Engelleme” arasındaki ilişki ($r = .534$) orta düzeyde ve pozitif yöndedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin puan ortalaması ile kriz yönetiminin alt boyutlarından “Toparlanma” arasındaki ilişki ($r = .178$) zayıf düzeyde ve pozitif yöndedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin puan ortalaması ile kriz yönetiminin alt boyutlarından “Öğrenme” arasındaki ilişki ($r = .424$) orta düzeyde ve pozitif yöndedir.

Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kriz Yönetim Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu doğrultusunda basit regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kriz Yönetim Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Sonuçları

Değişken	B	t	p	R	R ²	df1	df2	F
EDB	.848	14.09	.000	.633	.401	1	297	198.62

Tablo 3’te yer alan analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetimi tutumları ile anlamlı bir regresyon modeli [$F(1, 297) = 198.62, p < .001$] oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetimi tutumlarının pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri kriz yönetimi tutumlarını %40 ($R^2 = .401$) oranında açıklayabilmektedir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kriz Yönetiminin Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Sonuçları

KYT Alt Boyutları	B	t	p	R	R ²	df1	df2	F
SA	1.073	11.67	.000	.561	.315	1	297	136.35
KH	1.008	7.34	.000	.392	.153	1	297	53.84
KA	.299	5.01	.032	.124	.015	1	297	4.65
TOGYE	1.083	10.89	.000	.534	.285	1	297	118.55
TP	1.861	3.83	.000	.178	.032	1	297	9.760
ÖĞ	.859	8.08	.000	.424	.180	1	297	65.24

Tablo 4’te yer alan analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Sinyalleri Alma” alt boyutu ile anlamlı bir regresyon modeli [$F(1, 297) = 136.35, p < .001$] oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Sinyalleri Alma” alt boyutunun pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme

becerileri, kriz yönetiminin “Sinyalleri Alma” alt boyutunu %32 ($R^2 = .315$) oranında açıklayabilmektedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Kriz Hazırlık” alt boyutu ile anlamlı bir regresyon modeli [$F(1, 297) = 53.84 p < .001$] oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Kriz Hazırlık” alt boyutunun pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Kriz Hazırlık” alt boyutunu %15 ($R^2 = .153$) oranında açıklayabilmektedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Kriz Anı” alt boyutu ile anlamlı bir regresyon modeli [$F(1, 297) = 4.65 p > .001$] oluşturmamıştır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Kriz Anı” alt boyutunu açıklamamaktadır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Tahribatın Yayılmasını Engelleme” alt boyutu ile anlamlı bir regresyon modeli [$F(1, 297) = 118.55 p < .001$] oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Tahribatın Yayılmasını Engelleme” alt boyutunun pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Tahribatın Yayılmasını Engelleme” alt boyutunu %29 ($R^2 = .285$) oranında açıklayabilmektedir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Okulun Toparlanma Aşaması” alt boyutu ile anlamlı bir regresyon modeli [$F(1, 297) = 9,760 p < .001$] oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Okulun Toparlanma Aşaması” alt boyutunun pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Okulun Toparlanma Aşaması” alt boyutunu %3 ($R^2 = .032$) oranında açıklayabilmektedir. Okul Yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Öğrenme” alt boyutu ile anlamlı bir regresyon modeli [$F(1, 297) = 65.24 p < .001$] oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Öğrenme” alt boyutunun pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “Öğrenme” alt boyutunu %18 ($R^2 = .180$) oranında açıklayabilmektedir.

Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlerle Birlikte Kriz Yönetim Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri medeni durum, görev türü, eğitim durumu ve eğitimi kademesi ile birlikte, kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Demografik değişkenlerle birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetim tutumlarını yordayıp yordamağına ilişkin yapılan çoklu regresyon (stepwise) analizinde yalnızca medeni durum değişkeninin eleştirel düşünme becerisiyle birlikte kriz yönetim tutumlarını anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Medeni Durum Değişkeni ile Birlikte Kriz Yönetim Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon (Stepwise) Sonuçları

Değişken	B	t	p	R	R ²	df1	df2	$\frac{F}{F}$	p
Sabit Terim (Constant)	1.087	4.98	.000						
EDB	.852	14.30	.000	.644	.415	2	296	104.96	.000
Medeni Durum	-.120	-2.70	.008						

Tablo 5'te göre medeni durum değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetim tutumuyla anlamlı bir regresyon modeli [$F(2, 296) = 104.96$ $p < .001$] oluşturmuştur. Tabloya göre medeni durum değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetim tutumlarını yordama gücü %2 artış göstermiş ve %42 düzeyinde bir yordama gücüne ulaşmıştır.

Demografik değişkenlerle birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetiminin alt boyutlarını yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi (stepwise) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu demografik değişkenlerden, eleştirel düşünme becerileri ile birlikte kriz yönetiminin alt boyutlarından “Kriz Hazırlık, Kriz Anı, Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme, Öğrenme” boyutlarını anlamlı olarak yordayan demografik değişkenler olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileriyle birlikte, kriz yönetiminin “Kriz Hazırlık, Kriz Anı, Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme, Öğrenme” dört alt boyutunu anlamlı olarak yordayan değişkenlere ait bulgular aşağıda gösterilmiştir;

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Medeni Durum ve Görev Türü Değişkenleri ile Birlikte Kriz Yönetiminin “Kriz Hazırlık” Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon (Stepwise) Sonuçları

Değişken	B	t	p	R	R ²	df1	df2	$\frac{F}{F}$	p
Sabit Terim (Constant)	1.483	3.55	.000						
EDB	.844	7.53	.000	.449	.201	3	295	24.80	.000
Medeni Durum	-.104	-3.25	.001						
Görev Türü	-.204	-2.41	.017						

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçlarına göre medeni durum ve görev türü değişkenleri ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “krize hazırlık” alt boyutuyla anlamlı bir regresyon modeli [$F(3, 295) = 24.80$ $p < .001$] oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre medeni durum ve görev türü değişkenleri ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “krize hazırlık” alt boyutunu %20 düzeyinde anlamlı olarak yordamaktadır.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkeni ile Birlikte Kriz Yönetiminin “Kriz Anı” Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon (Stepwise) Sonuçları

Değişken	B	t	p	R	R ²	df1	df2	$\frac{F}{F}$	p
Sabit Terim (Constant)	2.742	5.43	.000						
EDB	.297	2.16	.032	.181	.033	2	296	5.02	.007
Eğitim Durumu	-.197	-2.31	.022						

Tablo 7’de sunulan bulgulara göre medeni durum ve görev türü değişkenleri ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “kriz anı” alt boyutuyla anlamlı bir regresyon modeli [$F(2, 296) = 5.02$ $p < .010$] oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre eğitim durumu değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetim tutumlarını %3 düzeyinde anlamlı olarak yordamaktadır.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Medeni Durum Değişkeni ile Birlikte Kriz Yönetiminin “Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme” Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon (Stepwise) Sonuçları

Değişken	B	t	p	R	R ²	df1	df2	$\frac{F}{F}$	p
Sabit Terim (Constant)	.541	1.50	.136						
EDB	1.089	11.02	.000	.546	.298	2	296	62.89	.000
Medeni Durum	-.174	-2.33	.020						

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre medeni durum değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “tahribatın okul geneline yayılmasını engelleme” alt boyutuyla anlamlı bir regresyon modeli [$F(2, 296) = 62.89$ $p < .001$] oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre medeni durum değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “tahribatın okul geneline yayılmasını engelleme” alt boyutunu %30 düzeyinde yordamaktadır.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni ile Birlikte Kriz Yönetiminin “Öğrenme” Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon (Stepwise) Sonuçları

Değişken	B	t	p	R	R ²	df1	df2	$\frac{F}{F}$	p
Sabit Terim (Constant)	1.189	3.12	.002						
EDB	.880	8.32	.000	.444	.197	2	296	36.35	.000
Kurum Türü	-.076	-2.51	.013						

Tablo 9’da sunulan bulgulara göre görev yapılan kurum türü değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “öğrenme” alt boyutuyla anlamlı bir regresyon modeli [$F(2, 296) = 36.35$ $p < .001$] oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre görev yapılan kurum türü

değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri, kriz yönetiminin “öğrenme” alt boyutunu %20 düzeyinde yordamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada uygulanan “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği”ne ait puanların analizine dayalı bulgulara göre, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}= 3.57$) olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmanın bulgularının bazı araştırmalar ile örtüştüğü (Akbulut, 2019; Atalay, 2021; 2019; Bakır, 2018; Tuncer, 2018), bazılarında ise ayrıldığı (Ağdacı, 2018; Özgün, 2019; Polat, 2017; Sağlam, Çankaya, Üçer ve Çetin, 2017) görülmektedir. Araştırmada uygulanan Kriz Yönetim Tutumları Ölçeği’ne ait puanların analizine dayalı bulgulara göre okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kriz yönetimlerinin alt boyutlarından Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme alt boyutu (Çok yüksek) ile Okulun Toparlanma Aşaması boyutu (orta) dışındaki boyutların tamamında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalaması olarak büyükten küçüğe şu şekilde sıralanmaktadır: Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme, Sinyalleri Alma, Öğrenme, Krize Hazırlık, Kriz Anı ve Okulun Toparlanma Aşaması. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin kriz öncesinde krizle ilgili belirtilerin farkında olduğu ve krizin ortaya çıkmadan önce yaydığı sinyalleri alabildiği; krize hazırlık konusunda etkili önlemler aldığı; krizin yarattığı tahribatın okulun geneline yayılmasını engelleme konusunda çok fazla gayret gösterdikleri; ancak kriz sonrasında okulun toparlanma aşamasında gösterdikleri gayretin orta düzeyde olduğu belirtilebilir. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde eden çalışmalara (Adıgüzel, 2007; Aksu ve Deveci, 2009; Karakuş ve İnandı, 2018; Kocabaş, 2016; Özdemir, 2002; Ulutaş, 2010) ve araştırmadan farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalara (Filiz, 2007; Maya, 2014; Sayın, 2008) rastlanmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri ile kriz yönetim tutumları arasında orta düzeyde, pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Kriz yönetimi, karşılaşılan ya da karşılaşımla ihtimali olan krizlerin etrafıca, tüm ihtimallerin düşünülerek ve eleştirel bir bakış açısı ile ele alınmasını gerektirir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri konusunda etkin olan okul yöneticilerinin kriz yönetimi konusunda da daha başarılı olabileceği söylenebilir. Özsüer (2019) ise okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı ile kriz yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ulutaş (2010), yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile dönüşümcü liderlik düzeylerinde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Eleştirel düşünme, kişinin kendisini, çevresini sorgulamasını; olaylara, durumlara ve sorunlara karşı çözümcü ve nesnel yaklaşmasını sağlar (Başoğlu ve Mutlu, 2012). Demirtaş (2000), kriz yönetiminde yöneticilerden beklenen en önemli özelliğin liderlik olduğunu savunmuştur. Eleştirel düşünme becerisi, 21. yüzyıl

liderlik becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekici, Abide, Canpolat ve Öztürk, 2017). Bu bilgiler araştırmanın sonuçlarından okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerisinin kriz yönetim tutumları ile anlamlı ilişkisinin varlığı ve kriz yönetim tutumlarının anlamlı yordayıcısı olması sonucu ile örtüşmektedir.

Demografik değişkenlerle birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetim tutumunu yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan analizde yalnızca medeni durum değişkeninin eleştirel düşünme becerileriyle birlikte kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bekâr olan okul yöneticilerinin, evli olan okul yöneticilerine göre eleştirel düşünme becerilerinin, kriz yönetim tutumlarını yordama gücünün daha fazla olduğu görülmüştür. Özsüer (2019), yaptığı çalışmada medeni durum değişkenine göre öğretmen algısı doğrultusunda okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Özsüer'in (2019) bulgusu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Özsüer (2019), görev yapılan kurum türü, mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır; bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Maya (2014), Ulutaş (2010), Adıgüzel (2007) ve Aksu (2009) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin araştırmanın sonucuna benzer olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Demografik değişkenlerle birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, kriz yönetiminin Sinyalleri Alma ve Okulun Toparlanma Aşaması alt boyutlarını anlamlı olarak yordamadığı, ancak diğer kriz yönetimi alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı bulgusuna varılmıştır. Görev türü ve medeni durum değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Krize Hazırlık alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Müdür yardımcılarının eleştirel düşünme becerilerinin, Krize Hazırlık alt boyutunu yordama gücünün müdürlerden daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bekâr olan okul yöneticilerinin, evli olan okul yöneticilerine göre eleştirel düşünme becerilerinin, Krize Hazırlık alt boyutunu yordama gücünün daha fazla olduğu da görülmüştür. Eğitim durumu değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Kriz Anı alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Kriz Anı alt boyutunu yordama gücünün lisans mezunu okul yöneticilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada medeni durum değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bekâr okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Tahribatın Okul Geneline Yayılmasını Engelleme alt boyutunu yordama gücünün, evli okul yöneticilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görev yapılan eğitim kademesi değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Öğrenme alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin eleştirel

düşünme becerilerinin, Öğrenme alt boyutunu yordama gücünün diğer kurum türlerinde görevli okul yöneticilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2019), yaptığı araştırmada Kriz Öncesi aşamada müdürlerin, Kriz Anı ve Kriz Sonrası aşamada ise müdür yardımcılarının kriz yönetim tutumlarını yüksek bulmuştur. Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Eğitim durumu değişkeni ile birlikte okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Kriz Anı alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Kriz Anı alt boyutunu yordama gücünün lisans mezunu okul yöneticilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayram (2022), eğitim durumu değişkenine göre Kriz Anı alt boyutunda yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayram (2022), Kriz Anı alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin kriz yönetim tutumlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bayram'ın (2022) bulguları, araştırmanın bulgusundan farklılık göstermektedir. Ancak Bayram (2022), Kriz Anı boyutunda yaş değişkeninin yöneticilerin kriz yönetim tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Özsüer (2019) ve Ayyürek (2014), yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin tüm alt boyutlarında, araştırmanın sonucuna benzer olarak, görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Etkili ve başarılı okullar oluşturulması için eleştirel düşünme becerisi yüksek okul yöneticileri seçilebilir (Paul ve Elder, 2001; Akt. Korkmaz, 2009). Bu seçim için çeşitli testler uygulanabilir. Araştırmada okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Krizlerin okullar için kaçınılmaz olabileceği ve okulların amaçlarına ulaşmasında engel olabileceği düşünülürse, etkin kriz yönetimine sahip yöneticilerin belirlenmesinde yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip okul yöneticileri tespit edilebilir. Bunun için çeşitli testler uygulanabilir. Silifke'de ve diğer benzer yapıya sahip ilçelerde okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri ile kriz yönetim tutumlarının belirlenmesinde farklı ölçekler kullanılarak da benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefelerine eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akbulut, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Aksu A. ve Deveci S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri, *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-464.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Bakır, D. (2018). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde yansıtıcı düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Yayınları.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 983-998.
- Brickman, H. K., Jones, S.E. ve Groom, S. E. (2004). Evolving school- crisis management since. *Education Digest*, 69(9), 29-35.
- Brookfield, S. D. (2005 /1990). *The power of critical theory for adult learning and teaching*, <http://site.ebrary.com/lib/amenderes/docDetail.action?docID=10161328>,
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Demirtaş, A. G. H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (23), 353-373.

- Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dombaycı, M. A., Ülger, M., Gürbüz, H. ve Arıboyun, A. (2008). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı 6-8*. Ankara: MEB.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Journal of Research in Education and Teaching. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Filiz, E. (2007). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi*. İstanbul: Alfa Akademi Basım Yayım.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Karaköse, T. (2007). Örgütler ve kriz yönetimi. *Akademik Bakış*, 13, 1-15.
- Karakuş, A., ve İnandı, Y. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kazmier, L. J., Cem, C. ve Tutum, C. (1979). *İşletme yönetimi ilkeleri: kendi kendine öğrenim izlencesi*. Adana: Doğan Basımevi.
- Kocabaş, C. (2016). *Okul müdürlerinin güç tipi tercihleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 10(1), 1-13.
- Kuşay, Y. (2005). *Kriz iletişimde internetin etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. (2014). Yönetim teorileri ve yeni yönetim yaklaşımları. M. Çelikten ve M. Özbaş (Ed.), *Eğitim Yönetimi içinde (s. 89-118)*. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Naktiyok, A. ve Çiçek, M. (2014). Stratejik düşünmenin bir öncülü olarak eleştirel düşünme: yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 157-178.
- Özdemir, T. A. (2002). *İlköğretim okul müdürlerinin kriz yönetimi konusundaki koordinasyon yeterliliklerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Düzce.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA.

- Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Özsüer, V. (2019). *Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Eleştirel düşünme* (Aslan, A.E. ve Sart, G., Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Pira, A. ve Sohodol Ç. (2004). *Kriz yönetimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Sağlam, A. Ç., Çankaya, İ., Üçer, H., ve Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31-40.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetim stratejisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sevim, A. ve Sürmeli, A. (2009), *İşletmelerde kriz yönetiminde bir erken uyarı sistemi: kurumsal kaynak planlaması-ERP*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tağraf, H. ve Arslan, N. T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 149-160.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tortop, N. (1990). *Yönetim biliminin temel ilkeleri*. Ankara: TODAİE.
- Tuncer, M. A. (2013). *Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki (İstanbul ili Maltepe ilçesi örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tüz, M. V. (2004). *Kriz yönetimi: işletmelerde uygulama için temel adımlar*. İstanbul: Alfa.
- Uçkun, G. (2002). Değişim yönetimi. İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.), *Stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları içinde* (s. 103-121). İstanbul: Beta.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi¹

(Determining the Views of Teachers Who Have Special Needs Students in Their Classrooms on Inclusion)

Yasin GÜNLÜ², Çağla ÖZGÜR YILMAZ³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

23 Kasım 2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

12 Aralık 2022

Kabul edildi/Accepted:

30 Aralık 2022

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.52.12

Bu çalışmanın genel amacı özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda; sınıf, fen bilgisi, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar incelenmiştir. Elde edilen verilerin, kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel düzenlemeler ve kaynaştırmaya ilişkin fiziksel düzenlemeler alt boyutları, cinsiyet ve branş değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmaya fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim branşlarından toplam 69 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği-KİDO” (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiğini göstermiştir

Anahtar Kelimeler:

Kaynaştırma, öğretmen görüşleri, fen bilgisi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri.

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Günlü, Y., & Özgür-Yılmaz, Ç. (2022). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 284-297. doi:10.48174/buaad.52.12

*Extended Abstract

Summary

The general purpose of this study is to determine the views of teachers working with students with special needs on inclusion. In line with this general purpose, the scores obtained from science, mathematics, special education and general education classrooms teachers were examined. Answers were sought to the questions of whether the obtained data differ in terms of instructional arrangements for inclusion and physical arrangements for inclusion, gender and branch variables. A total of 69 teachers from science, mathematics, special education and general education classrooms teachers branches participated in the study. Inclusion Regulations Scale-KİDO” (Kargın, Güldenoğlu, & Şahin, 2010) was used to collect data. The findings obtained from the research showed that the teachers participating in the research gave high place to the instructional and physical arrangements related to inclusion in their classroom practices.

Keywords: Inclusion, teacher opinions, science teachers, general classroom teachers, mathematics teachers.

¹ Bu çalışma Sabancı Vakfı tarafından desteklenen 2019012129 numaralı hibe programı kapsamında yürütülen “Görme Engelli Öğrenciler İçin Engelsiz Fen Öğretimi” adlı projeden üretilmiştir.

² Dr.,Aksaray Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, gunluyasin@gmail.com,ORCID: 0000-0003-4308-2192

³ Dr.,Aksaray Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, caglaozgur_87@hotmail.com,ORCID: 0000-0002-1279-8967

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin olağan gelişim gösteren bireylerin gerçekleştirdikleri becerileri bağımsız bir şekilde yerine getirebilmeleri için bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun olan eğitim ortamlarının sunulması gerekmektedir. En uygun eğitim ortamının ise özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak da ifade edilen, akranları ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmalarına imkân tanıyan kaynaştırma eğitimi olduğu ifade edilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2017). Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin gerekli destek hizmetlerin sağlanması koşulu ile genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli olmayan akranlarıyla bir arada eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004; York ve Tundidor, 1995). Başka bir ifade ile kaynaştırma; özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşama ve eğitim hayatına tam katılım göstermesi, olağan gelişim gösteren bireylerin yararlandığı olanaklardan eşit düzeyde yararlanmalarına olanak sağlamak için benimsenen yaklaşımlardan biridir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma eğitimi Türkiye’de, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı türde uygulanmaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma, kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirme kararı çıkan öğrencilerin eğitimlerini olağan gelişim gösteren akranları ile birlikte gerekli eğitsel düzenlemeler yapılarak eğitimlerini sürdürmelerine imkân sağlayan bir kaynaştırma türüdür. Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimi olan ve yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi yerleştirme kararı olan öğrencilerin, olağan gelişim gösteren akranları ile birlikte, özel gereksinimli öğrenci için uygun olacağı değerlendirilen ders ve bazı ders dışı aktivitelerine katılmalarını sağlayan bir kaynaştırma türüdür. Tersine kaynaştırma ise özel gereksinimli olmayan öğrencilerin, özel eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarında ya da okullarında eğitim almaları şeklinde tanımlanabilir. Bu uygulama ile özel gereksinimli öğrencilerin ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri hedeflenmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2017).

Kaynaştırma eğitiminin tarihçesi incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi ABD’de yasal mevzuata 29.11.1975 tarihinde yayımlanan Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (PL 94-142) ile yasalaştırılmıştır. Daha sonraki yıllarda 1975 yılında çıkan yasa, 1990 yılında PL 94-142 ve PL 101-476 Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) ismi ile yeniden düzenlenmiştir (Gargiulo ve Metcalf, 2022). Türkiye’deki yasal düzenlemeler incelendiğinde ise 1983 yılında yayınlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını koruma altına alan ve kaynaştırma konusunda özel gereksinimli çocuklar ile ilgili çıkarılan ilk yasa olma özelliği taşıdığı görülmektedir. Ardından 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de kaynaştırma; “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2000).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma eğitimi; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak yer almıştır (MEB, 2000).

Kaynaştırma eğitimi günümüz itibari ile özel eğitim, sınıf eğitimi, okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi bölümlerin öğretmenleri ve akademisyenleri tarafından çalışılan güncel konular arasında yer almaktadır. Yapılan bir araştırmada 2010-2021 yılları arasında kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik lisansüstü tezleri incelemiş ve ilgili alanyazında belirtilen yıllarda 49 lisansüstü tezi çalışmasına dâhil etmiştir (Ali İsmail, 2022). Çalışma sonucuna göre kaynaştırmanın uygulanmasında etki eden ana unsurlar belirlenmiştir. Bu unsurlar ailelerden kaynaklan, öğretmenlerden kaynaklanan, kaynaştırma öğrencinden kaynaklanan, kaynaştırma öğrenci bulunan sınıftaki normal gelişim gösteren bireylerden kaynaklanan, okul yönetiminden kaynaklanan, okul rehberlik servisinden kaynaklanan, rehberlik araştırma merkezinden kaynaklanan uygulama sorunları olarak sunulmuştur. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamaları devam etmesine karşın uygulamada çeşitli problemlerin olduğu ifade edilmiştir.

Açıkça anlaşılmaktadır ki kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenler ile ilgili yapılan çalışma ve araştırmalar güncelliğini koruyarak devam etmektedir (Aktan ve Budak, 2021; Balbağ, Çemrek ve İnce 2021; Karabulut, Uçar, Yılmaz ve Uçar, 2021; Şengün ve Toptaş, 2021). Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması özel gereksinimli olan öğrenciler ile onlar ile aynı sınıfta bulunan özel gereksinimli olmayan akranlarının aileleri, idareciler, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile yakından ilişkilidir (Sucuoğlu ve Diken, 1999). Kaynaştırma sürecinde; uygulamanın yapılacağı okul yönetimi ve öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına karşı olumlu tutuma sahip olmaları, kaynaştırma eğitimi yapılacak sınıfların, kaynaştırma uygulamasına uygun hale getirilip hazırlanması, kaynaştırma yapılacak öğrenciye ilişkin eğitim programının bireyselleştirilmesi, uygulama öğretmenin etkili sınıf yönetimi, yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi, kaynaştırma uygulamasının etkili ve başarılı bir şekilde yürütülmesi için önemlidir (Kırcaali-İftar, 1998).

Ülkemizde yasa ve yönetmelikler ile sınırları ve uygulama esasları belirlenen kaynaştırma eğitiminin etkili uygulanıp uygulanmadığı alanda yapılan gözlemler ve yapılan araştırmalar incelendiğinde güncelliğini koruyan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin kendisine ve/veya öğretmenlerine herhangi bir destek hizmet sağlanmadan genel eğitim sınıflarında eğitim alması kaynaştırmanın etkili yürütülmesini olanaksız hale getirmektedir (Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir biçimde yürütülmesi için özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi

ve bireysel eğitim planlarının hazırlanması tavsiye edilmektedir. Bu çerçevede kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli bireylerin tüm gereksinimlerine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) desteği ile özel gereksinimli olmayan akranları ile aynı eğitim ortamında tam zamanlı veya yarı zamanlı eğitim almaları gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; MEB, 2000). Ayrıca hazırlanan BEP'ler doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciye sağlanacak destek hizmetler tanımlanabilecektir. Bu destek hizmetler ise öğrenme ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, program hedeflerinin, öğretim materyallerinin, öğretim yönteminin özel gereksinimli öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarına yönelik tüm düzenleme ve uyarlamaları içermektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul ve sınıfların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008). Bu düzenlemeler, fiziksel düzenlemeler, sürece ilişkin düzenlemeler, sınıf iklimine yönelik düzenlemeler, öğretimsel düzenlemeler ve işleyişe ilişkin düzenlemeleri içermektedir (Diken vd., 2013; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ayrıca kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimi olmayan akranlarının özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmesi, tüm öğrencilerin birlikte eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olması ve ailelerle işbirliği yapılması bu düzenlemeler içerisinde yer almaktadır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin en önemli paydaşlarından biri ise öğretmenlerdir. Etkili ve nitelikli bir kaynaştırma uygulaması için hem branş öğretmenlerine hem de sınıf öğretmenlerine önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin, fiziksel ortamları, öğretimi ve materyalleri düzenlemesi beklenmektedir. Ancak çoğu öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemede bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları bilinmektedir.

Kaynaştırma uygulamasına dahil edilen öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması ve akranlarıyla sağlıklı etkileşim kurabilmelerinin sağlanmalarında, kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin sorumluluğu artmaktadır (Angelides, Stylianou ve Gibbs 2006; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Kargın, 2004; Lindsay, 2003; Yıkılmış, 2006). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşlerinin olumlu olması ve kaynaştırmaya ilişkin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde yürütülmesi için oldukça önemlidir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Ayrıca öğretmenlerin gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları ve kendi yeterliliklerinin de farkında olmalarını sağlamaktadır (Kargın, 2004).

Etkili ve nitelikli bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar ve görüşlere sahip olması son derece önemlidir. Söğüt ve Deniz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, ailesinde özel gereksinimli bir bireye sahip olma durumu, çalıştığı yer, kaynaştırma öğrencisinin olup

olmaması gibi bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmalarında öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere ilişkin veri elde etmek amacıyla Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDÖ) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere ilişkin görüşlerinin bu değişkenler açısından kısmen farklılaştığı ancak farklılaşmanın anlamlı olmadığını göstermiştir.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde kaynaştırma ilişkin yapılan çalışmaların çoğunun sınıf öğretmenleri (örn., Akalın, 2015; Buldu, Özer ve Çalışkan, 2021) ve okul öncesi öğretmenleri (örn., Gök ve Dilek, 2011; Şengün ve Topbaş 2021; Varlıer, 2004) ile yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise 4 farklı branşta görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan diğer branş öğretmenlerinin de kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenerek gerekli önlemlerin alınması önem kazanmaktadır. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda elde edilen veriler, ileriye yönelik kaynaştırma\büütünleştirme yoluyla eğitimi kapsayacak hizmetiçi eğitimlerin planlanması ve içeriklerinin oluşturulmasında yardımcı olacaktır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın genel amacı özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar ölçek alt boyutlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, katılımcılarına, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir. Belirtilen her bir konu aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Tarama modelinde betimsel araştırma olan bu çalışma, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Herhangi bir gruba ilişkin bazı özellikleri belirlemek amacı ile verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve vd.,2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Sabancı Vakfı tarafından desteklenen 2019012129 numaralı hibe programı kapsamında yürütülen “Görme Engelli Öğrenciler İçin Engelsiz Fen Öğretimi” adlı projeye katılım sağlayan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcılara yönelik demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	N
Cinsiyet	
Kadın	34
Erkek	35
Branş	
Fen Bilgisi Öğretmeni	35
Sınıf Öğretmeni	15
Özel Eğitim Öğretmeni	18
Matematik Öğretmeni	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya 69 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 34’ü kadın, 35’i erkektir. Bununla birlikte katılımcılarında 35’i fen bilgisi öğretmeni, 18’i özel eğitim öğretmeni, 15’i sınıf öğretmeni, 1’i matematik öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kaynaştırmada yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği-KİDO” (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010) uygulanmıştır. Ölçek, 25 sorudan oluşan “Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler” ile 14 sorudan oluşan “Fiziksel Düzenlemeler” alt boyutlarından olmak üzere toplam 39 adet 5’li likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 195, en düşük ise puan 39’dur. Ayrıca Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler alt boyutundan alınabilecek en yüksek 125, Fiziksel Düzenlemeler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 70’dir. KİDO geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin genel Cronbach-Alfa katsayısı .94 olarak, öğretimsel düzenlemeler alt boyutu için Cronbach-Alfa katsayısı .94 ve fiziksel düzenlemeler alt boyutu için ise Cronbach-Alfa katsayısı .89’dur (Kargın vd., 2010).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Sabancı Vakfı tarafından desteklenen 2019012129 numaralı hibe programı kapsamında yürütülen “Görme Engelli Öğrenciler İçin Engelsiz Fen Öğretimi” adlı projeye katılan öğretmenlerden elde edilmiştir. Proje kapsamında düzenlenen çalıştay oturumlarından önce araştırmacılar tarafından toplanmıştır. İki farklı hareketli sınıfta bulunan öğretmenlere araştırmacılar tarafından önce çalışmanın amacı açıklanmış, ardından dağıtılan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlere ölçekler ve kalemler araştırmacılar tarafından dağıtılmış ve ölçekleri

doldurmaları beklenmiştir. Ölçeklerin doldurulmasının ardından ölçekler toplanmış ve dosyalanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin alt boyutlara, cinsiyet ve branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde her bir alt boyuta ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca normalliğe yapılan ilişkin yapılan analizlerde verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden cinsiyet Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen verilerin alt boyutlara, cinsiyete ve branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Her bir alt boyuta ilişkin verilerin dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorov-smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Verilerin normal dağılım durumuna ilişkin bulgular

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	p
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	.141	69	.002
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	.149	69	.001
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	.112	69	.032

Tablo 2’de de görüldüğü üzere elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Dolayısıyla karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmadan elde edilen bulgular alt boyutlara ilişkin bulgular, cinsiyetlere ilişkin bulgular ve öğretmenlerin branşlarına göre elde edilen bulgular olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

Alt Boyutlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları puanların alt boyutlara göre dağılımını incelemek amacıyla ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Aldıkları puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	SS
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	69	154.40	24.87
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	69	99.68	14.91
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	69	54.72	11.26

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğretmenler Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler alt boyutundan (25-58: düşük, 59-92: orta ve 93-125: yüksek) yüksek, Fiziksel Düzenlemeler alt boyutundan (14-32: düşük, 33-51: orta ve 52-70: yüksek) yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düzenlemelere ilişkin olarak uygulamalarında öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir.

Cinsiyetlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen verilerin her bir alt boyutta cinsiyetlere göre dağılımını incelemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyetlere ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Kadın	34	152,2647	26,81509
	Erkek	35	156,4857	23,03625
Alt Boyutlar				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	99,1765	15,95727
	Erkek	35	100,1714	14,04925
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	53,0882	12,11402
	Erkek	35	56,3143	10,30925

Tablo 4’e göre her puan türünde erkek öğretmenlerin puanının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kadın ve erkek öğretmenler arasında, erkek öğretmenler lehine tespit edilen ortalama farklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyetlere ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Kadın	34	33.40	1135.50	540.500	.513
	Erkek	35	36.56	1279.50		
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	34.90	1186.50	591,500	.966
	Erkek	35	35.10	1228.50		
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	32.28	1097.50	502,500	.266
	Erkek	35	37.64	1317.50		

Tablo 5'e göre KİDO toplam puanları ile her bir alt boyuttan alınan puanların cinsiyetler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (Sırasıyla $U=591.500, 502.500$ ve 540.500 ; $p>.05$).

Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin KİDO'dan aldıkları toplam puanlar ile ölçeğe ilişkin her bir alt boyuttan aldıkları puanların öğretmenlerin branşları arasındaki dağılımını incelemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek	Branş	N	\bar{X}	SS
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	152,9429	25,78411
	Sınıf Öğretmeni	15	159,2000	13,38016
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	152,2778	30,82933
	Matematik Öğretmeni	1	172,0000	.
	Toplam	69	154,4058	24,87576
	Alt Boyutlar			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	99,3143	14,94848
	Sınıf Öğretmeni	15	102,4667	9,01480
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	97,6667	19,01702
	Matematik Öğretmeni	1	107,0000	.
	Toplam	69	99,6812	14,91692
	Fiziksel Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	53,6286
Sınıf Öğretmeni		15	56,7333	5,78751
Özel Eğitim Öğretmeni		18	54,6111	12,88930
Matematik Öğretmeni		1	65,0000	.
Toplam		69	54,7246	11,26928

Tablo 6'ya göre KİDO toplam puanları ile alt boyutlarından elde edilen en yüksek ortalama Matematik Öğretmenine aittir. Bununla birlikte Fiziksel Düzenlemeler alt boyutundan elde edilen en yüksek ortalama Matematik Öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama Fen Bilgisi Öğretmenlerine aittir. Branşlar arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Branş	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	33,91	3	,938	,816
	Sınıf Öğretmeni	15	35,63			
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	35,58			
	Matematik Öğretmeni	1	53,00			
Alt Boyutlar						
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	34,19	3	,352	,950
	Sınıf Öğretmeni	15	36,37			
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	34,92			
	Matematik Öğretmeni	1	44,50			
Fiziksel Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	33,41	3	1,457	,692
	Sınıf Öğretmeni	15	36,07			
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	36,00			
	Matematik Öğretmeni	1	56,50			

Tablo 7'ye göre KİDO toplam puanları ile her bir alt boyuttan alınan puanların öğretmenlerin branşları arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (Sırasıyla $X^2=$.938, .352 ve 1.457 $p>.05$).

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen puanlar ölçek alt boyutlarına, cinsiyetlere ve öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmakta mıdır? sorularına yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen verilerin analiz sonuçları incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar çalışmaya katılan öğretmenlerin uygulamalarında kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelere yüksek oranda yer verdiğini göstermiştir. Bu bulgu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceleyen çok sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin, Varlıer (2004), 30 öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını rapor etmiştir. Dolayısıyla bu çalışma sunulan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin tümü genel olarak ölçekten yüksek puan almıştır. Bu bulgu çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Yıkılmış ve Vural (2008), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlar ve çalışma sonucunda, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu çalışma bulgularının alanyazında yapılan çalışmalardan farklılaşmasının nedeni, katılımcıları fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim alanlarında çalışan ve “Görme engellilere fen bilgisi öğretimi” projesi kapsamında yürütülen çalışmalara gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş öğretmenler olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla katılımcılar, sınıf içi uygulamalarında mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemiş, birçoğu önceki yıllarda kaynaştırma öğrencileri ile çalışmış, motivasyonu yüksek bir gruptan oluşmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde katılımcıların aldıkları puanların yüksek olmasının bu değişkenlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde de öğretimsel düzenlemeler alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 99.68 (93-125) olarak hesaplanmıştır. Bu değer çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir. Buna istinaden öğretmenlerden elde edilen veriler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında ders araç-gereçlerini kontrol etme, yetersizliği olan öğrenciye sınavlarda gerekirse ek süre verme, derste farklı öğretim tekniklerini (hikaye haritası- kavram haritası gibi) kullanma, farklı duylara hitap etme, sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim verme, öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştiriciler kullanma gibi öğretimsel düzenlemelere yüksek oranda başvurduklarını göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin fiziksel düzenlemeler alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 54.72 (52-70) olarak hesaplanmıştır. Bu değer de çalışmaya katılan öğretmenlerin fiziksel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerden elde edilen veriler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları araç ve gereçlerin ilgi çekici olması, öğrenci gereksinimlerine göre farklı duylara hitap eden eğitim araç gereçlerinin kullanılması, sınıftaki görsel araç-gereçlerin konuya göre harita pano, resim maket gibi sürekli farklılaşması, oturma düzeninin öğretim yöntemine göre düzenlenmesi, teknoloji destekli araçların (tepegöz, bilgisayar, projeksiyon vb.) kullanılması gibi fiziksel düzenlemelere yüksek oranda başvurduklarını da göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından aldıkları puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kısmen daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ancak

yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgunun alanyazındaki diğer çalışma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir (Balbağ, Çemrek ve İnce, 2021; Bayar ve Üstün, 2017).

Katılımcıların branş değişkeni açısından aldıkları puanlar incelendiğinde ise branşlar arasında kısmen de olsa farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin KİDO'dan aldıkları toplam puanlar ile alt boyutlardan alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puanı matematik öğretmenin aldığı görülmektedir. Fen bilgisi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları puanlar ise hem toplam puanlar hem alt boyuttan alınan puanlar açısından oldukça benzerdir. Buna istinaden yapılan analizler öğretmenlerin aldıkları puanların branşlara göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Balbağ, Çemrek ve İnce (2021) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi ve özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin mesleki yeterlilikleri hakkındaki görüşleri incelenmiş, elde edilen bulgular fen bilgisi ve özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin mesleki yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulguların da çalışmaya katılan öğretmenlerin projeye olan ilgileri ile ilgili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki katılımcıların Aksaray ilinde görev yapan öğretmenlerden seçilmiş olması ve branşlara göre dağılımı eşit sayıda sağlanamamış olmasıdır. Dolayısıyla ileriki çalışmaların katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın olacak şekilde planlanması önerilmektedir.

Öneriler

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Benzer çalışma ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri daha detaylı verilerin elde edilmesini sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenerek sunulabilir.

Kaynaklar

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 215-236.
- Aktan, O., ve Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 69-96.

- Ali İsmail, M. (2022). *Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışması*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Angelides, P., Stylianou, T., ve Gibbs, P. (2006). Preparing Teachers For Inclusive Education In Cyprus. *Teaching And Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Babaoğlu, E., ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balbağ, M. Z., Çemrek, F. ve İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma [Inclusion]. *Ankara: KÖK Yayıncılık*.
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum Ve Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Buldu, E., Özer, A., & Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649-673.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Diken, İ. H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Pınar, E. S., ... & Özdemir, S. (2013). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2022). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Cengage Learning.
- Gök, G., & Dilek, E. R. B. A. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Karabulut, H. A., Uçar, A. S., Yılmaz, Y., ve Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Economics and Social Research*, 8(16), 1-17.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖ Fakültesi Yayını.

- Lindsay, G. (2003). Inclusive Education: A Critical Perspective. *British Journal Of Special Education*, 33 (1), 3-12.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2017). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Rosenberg, M., Westling, D., ve Mcleskey, J. (2008). *Special Education For Today's Teachers*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Smith, E. C., Polloway, E., Patton, J., ve Dowdy, C. (2008). *Teaching Students With Special Needs İn Inclusive Settings (5th Ed)*. Allyn & Bacon, Merril.
- Sucuoğlu, B., ve Diken, H. İ. (1999). Sınıfında Zihin Özel Gereksinimli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumların Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2010). İlköğretim'de Kaynaştırma Uygulamaları [Inclusion Practices İn Elementary Schools]. *Ankara: Kök Yayıncılık [Kök Publication]*.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443.
- Şengün, H., ve Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 44-51.
- Varlıer, G. (2004). "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yıkılmış, N. (2006). İl Millî Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu*.
- Yıkılmış, A. ve Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141- 159.
- York, J., ve Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: perspectives of educators, parents and students. *Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44.