

**ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ**  
**THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION**

# **EKEV AKADEMİ DERGİSİ**

## **EKEV ACADEMY JOURNAL**

**SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ**  
**SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES**

**DergiPark**  
AKADEMİK

  
TÜBİTAK  
**ULAKBİM**

  
Türkiye Diyanet Vakfı  
İslâm Araştırmaları Merkezi

  
akademi sosyal bilimler indeksi

Yıl  
Year **28**

Sayı  
Number **97**

**2024**

## 97. Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

**Prof. Dr. Adem Peker** / Atatürk Üniv.

**Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili** / Atatürk Üniv.

**Prof. Dr. Bülent Kara** / Niğde Ömer Halisdemir Üniv.

**Prof. Dr. Cahit Epçaçan** / Siirt Üniv.

**Prof. Dr. Derya Öcal** / Atatürk Üniv.

**Prof. Dr. Emine Eratay** / Bolu Abant İzzet Baysal Üniv.

**Prof. Dr. Erhan Akın** / Siirt Üniv.

**Prof. Dr. Ferit Kılıçkaya** / Mehmet Akif Ersoy Üniv.

**Prof. Dr. Gürbüz Ocak** / Afyon Kocatepe Üniv.

**Prof. Dr. İshak Özgel** / Süleyman Demirel Üniv.

**Prof. Dr. Murat Özcan** / Gazi Üniv.

**Prof. Dr. Mustafa Asım Yediyıldız** / Bursa Uludağ Üniv.

**Prof. Dr. Tamer Kutluca** / Dicle Üniv.

**Prof. Dr. Yakup Alper Varış** / Ondokuz Mayıs Üniv.

**Prof. Dr. Yunus Emre Gördük** / Balıkesir Üniv.

**Prof. Dr. Yusuf Ziya Sümbüllü** / Erzurum Teknik Üniv.

**Doç. Dr. Adem Palabıyık** / Bitlis Eren Üniv.

**Doç. Dr. Ahmet Katılmış** / Marmara Üniv.

**Doç. Dr. Behice Varışoğlu** / Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.

**Doç. Dr. Bünyamin Sarıkaya** / Muş Alparslan Üniv.

**Doç. Dr. Çetin Tan** / Fırat Üniv.

**Doç. Dr. Çiğdem Eda Angı** / Niğde Ömer Halisdemir Üniv.

**Doç. Dr. Ece Emre Muezzin** / Uluslararası Final Üniv.

**Doç. Dr. Etem Yeşilyurt** / Akdeniz Üniv.

**Doç. Dr. Fatih Koç** / Kocaeli Üniv.

**Doç. Dr. Ferdi Kiremitçi** / Bolu Abant İzzet Baysal Üniv.

**Doç. Dr. Feyza Meryem Kara** / Kırıkkale Üniv.

**Doç. Dr. Güler Tuluk** / Kastamonu Üniv.

**Doç. Dr. Gülten Gültepe** / Atatürk Üniv.

**Doç. Dr. Günsu Yılma Şakalar** / Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.

**Doç. Dr. Mehmet Buğra Özhan** / Atatürk Üniv.

**Doç. Dr. Mehmet Göktaş** / Atatürk Üniv.

**Doç. Dr. Muhammet Çankaya** / Hitit Üniv.

**Doç. Dr. Oktay Yağız** / Atatürk Üniv.

**Doç. Dr. Senem Ceylan** / Dokuz Eylül Üniv.

**Doç. Dr. Serkan Demirel** / Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniv.

**Doç. Dr. Temel Topal** / Giresun Üniv.

**Doç. Dr. Yusuf Günaydın** / Gazi Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Adnan Karataş** / Atatürk Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Zencirkıran** / Atatürk Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Nilüfer Umar** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Bozkurt** / Kilis 7 Aralık Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Mine Yıldız** / Atatürk Üniv.

**Dr. Öğr. Gör. Paşa Gültaş** / Malatya Turgut Özal Üniv.

**Dr. Arş. Gör. İbrahim Doyumğaç** / Adıyaman Üniv.

**Dr. Osman Gönültaş** / Mehmet Akif Ersoy Üniv.

**Dr. Rümeyza Beyazhançer** / Bursa Uludağ Üniv.

**EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal**  
**Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science**  
**(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)**

**pISSN: 1301-6229**

**eISSN:2148-0710**

**Yıl: 28, Sayı: 97, 2024**

**Year: 28, Number: 97, 2024**

**Sahibi/Owner**

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

**Yayın Müdürü/Legal Representative**

Mehmet Ali GEDİK

**Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction**

EKEV Akademi Dergisi

**Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

**Alan Editörleri**

**İlahiyat Alan Editörü**

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

**Arap Dili Alan Editörü**

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

**İngilizce Alan Editörü**

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

**Türkçe Eğitimi Alan Editörü**

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

**Eğitim Bilimleri Alan Editörü**

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi  
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN - Siirt Üniversitesi

**Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü**

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

**Tarih Eğitimi Alan Editörü**

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

**Müzik Eğitimi Alan Editörü**

Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

**Güzel Sanatlar Alan Editörü**

Prof. Dr. Yunus BERKLİ

**Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü**

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

**Yazım Editörleri**

Esra ER

Elif AKAN

**Editör Yardımcıları**

Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

**Yayın Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdullah AYDINLI - Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi



Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi  
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi  
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi  
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

**Yayın Koordinatörü**

Elif AKAN

**EKEV AKADEMİ DERGİSİ**

**Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.**

**Yazışma Adresi/ Correspondence Address**

EKEV Akademi Dergisi

e-posta:dergi@ekevakademi.org / ekevakademidergisi2020@gmail.com

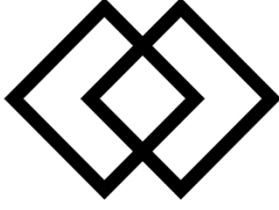
web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

**Dizgi/Typed by**

Elif AKAN

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi:** *Ayşe KOZU-Şenel ELALDI*
- 15 **Dijital Vatandaşlığın Dokuz Boyutu ve E-Devlet Uygulamaları:** *Ayşegül DEDE*
- 28 **Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesi Üzerine Öğretmen Görüşleri:** *Aytekin KARBEYAZ- Yasin AVAN*
- 46 **Prozodi Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımının Etkiliği:** *Canan Nimet MERT DURAN- H. Ahmet KIRKKILIÇ*
- 73 **Determining the Difficulties that Vissually Disabled Students Face in Science Learning:** *Cihat DEMİR-Diyar ÖZTÜRK*
- 83 **Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Dayanıklıklarının İncelenmesi ve Matematik Başarısı ile İlişkisi:** *Derya MARANGOZ*
- 99 **Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:** *Ebru ERDOĞAN*
- 117 **Erzurum Efsanelerinin Değerler Açısından İncelenmesi:** *Emire DOĞRU-Gökhan YAĞAR*
- 129 **İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri:** *Emre ASLAN-Birsen BAĞÇECİ*
- 147 **“Yedi İklim” Ve “Altın Köprü” Yabancılara Türkçe Öğretim C1 Setlerinde Kullanılan Mecaz İfadelerin Karşılaştırılması:** *Esra BİÇERYEN- Kerim TUZCU*
- 163 **Antalya Etnografya Müzesinde Sergilenen Çalgıların Özellikleri ve Yöredeki Kullanılma Durumları:** *Hazan KURTASLAN-Deniz Berk ALDUT*
- 194 **Yaşlı Türk Bireylerinin Covid-19 Aşı Tereddütü Hakkında Algı, Bilgi ve Tutumları:** *Hüseyin ERİŞ*
- 208 **Meslek Yüksekokulunda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Eğitim Becerileri ve Mesleki Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği:** *Sevim ULUPINAR-Güneş ÇEVİK AKKUŞ*
- 219 **Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Keman Derslerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri:** *Soner OKAN*
- 244 **Çobanoğlu Melik Eşref ve Fars Bölgesi’ndeki Faaliyetleri:** *Türker UYGUR*
- 257 **Antrenör Adaylarında Kariyer Farkındalıklarının Amaçları İçin Mücadele Düzeylerine Etkisi:** *Ünal SAKI-Abdurrahim KOÇ*
- 267 **Assessing the Value of Black Friday Promotions: An Analysis of Instagram Users’ Sentiments and Behavioral Responses:** *Yavuz Selim BALCIOĞLU*
- 283 **Dijital Cihat ve Deaş Örneği Üzerine Bir İnceleme:** *Yusuf DOKUR-Sayın DALKIRAN*
- 305 **Afet Döneminde Medya Söylemleri:** *Zehra DURSUN*
- 320 **Kur’an’a Göre Kâmil İman Yolunda Akıl ve Kalp Uyumunun Temel Nitelikleri:** *Zeynel Abidin ALPTEKİN*
- 345 **Görsel Sanatlar Öğretiminde Görsel Kültür Eğitimi Etkinliği: Van Gogh’un Arles’deki Yatak Odası:** *Zeynep Akar AYAYDIN- Selma TAŞKESEN*
- 362 **İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:** *Sezen GÜLEÇ*



## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIM ÇALIŞMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Ayşe KOZU\* -Şenel ELALDI\*\*

### Öz

Bu çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de görevini sürdüren tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini üç yüz kırk yedi okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılık kullanılmayan örnekleme yönteminden kartopu örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenler İçin Aile Katılım Çalışmaları Hakkında Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için çalışmada yer alan ölçek puanının sürekli değişkeninin normal dağılıma uygunluğu Çarpıklık (Skewness) Basıklık (Kurtosis) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi ile ölçülmüştür. Ölçek puanı değişkeninin normal dağılıma uymadığı görülmüştür. Yaş grupları, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum türü, çalışılan yaş grupları, mesleki kıdem durumu değişkenlerine göre bireylerin ölçek puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testine başvurulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin yaş, çalıştığı kurum ve kıdem durumu değişkenlerine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı farklılaşmalar ortaya çıkmışken; mezun olunan bölüm ve çalışılan yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin uygulaması için farklı aile katılım çalışmaları geliştirilebilir. Ayrıca bundan sonraki çalışmalarda yönetici, ebeveyn, akademisyenler ve öğretmen adaylarının da aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları incelenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, Okul öncesi öğretmeni, Aile katılımı.

### A Review on Pre-School Teachers’ Attitudes Towards Family Participation Studies

#### Abstract

This study aimed to examine the attitudes of preschool teachers towards family involvement studies. Survey method was used in the research. The population of the research consists of all preschool teachers working in Turkey. The sample of the research consists of three hundred forty-seven preschool teachers. In sample selection, snowball sampling was preferred from the sampling method that does not use probability. "Personal Information Form" and "Attitude Scale for Teachers About Family Involvement Studies" were used to collect data in the study. For data analysis, the suitability of the continuous variable of the scale score in the study to normal distribution was measured by Skewness and Kurtosis values and the Kolmogorov-Smirnov test. It was observed that the scale score variable did not comply with normal distribution. The Kruskal Wallis test, one of the non-parametric tests, was used to compare the scale scores of individuals according to age groups, department of graduation, type of institution, age groups worked, and professional seniority variables. According to the findings of the study, significant differences emerged between teachers' attitudes towards family involvement studies according to their age, institution and seniority variables; There was no significant difference between the department graduated from and the age groups worked. According to the results of the study, different family participation studies can be developed for the implementation of preschool teachers. Additionally, in future studies, the attitudes of administrators, parents, academics and teacher candidates towards family involvement studies can be examined.

**Keywords:** Pre-school, Pre-school teacher, Family participation.

\*Okul öncesi öğretmeni, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [ayse.kozu@gmail.com](mailto:ayse.kozu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7301-4396>

\*\* Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [selaldi@cumhuriyet.edu.tr](mailto:selaldi@cumhuriyet.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-7301-4396>

## 1.Giriş

Çocuklar doğdukları andan itibaren aileleri ile iletişime geçerler ve ilk öğretmenleri başta anne ve babaları olmak üzere aile de yaşayan tüm bireylerdir. Çocuklar ailelerinde öğrendikleri birçok şeyi ilk olarak okul öncesi kurumlarında hayata geçirirler ve kazandıkları tüm bilgileri okul ve aile iş birliği sayesinde kullanırlar. Bunun içindir ki çocuklar okulda aileleri ile birlikte hem sosyalleşmeyi öğrenirler hem de başarılarını artırırılar. Aile katılımı, çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ve okul yaşamına tüm gelişim alanları yönünden hazırlanması amacıyla düzenlenen eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek koşulu ile okulda görev alan tüm personel ve aile fertlerinin iş birliği içinde olması (Cavkaytar, 2000) olarak tanımlanabilir.

Aile katılımı çalışmaları, çocukların eğitimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmak amacıyla ailelerin okul ve öğretmenlerle iş birliği içinde olmalarını teşvik etmeye yönelik bir dizi etkinlik ve iletişim yöntemini içerir. Bu çalışmaların amacı, çocukların eğitimine destek olmak, ailelerle daha güçlü bir ilişki kurmak ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için birçok farklı yöntemi bir araya getirmektir. İşte bu tür çalışmalara kitapçıklar, görsel işitsel kayıtlar, haber mektupları, geliş-gidiş zamanları, fotoğraflar, toplantılar, duyuru panoları, dilek kutuları, telefon görüşmeleri, kısa ileti hizmetleri, bültenler, yazışmalar, iletişim defterleri, okul ziyaretleri, gelişim dosyaları (portfolyo) ve internet temelli uygulamalar örnek verilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Ayrıca bu tür aile katılım çalışmaları, öğrencilerin eğitimine ailelerin daha fazla dahil olmasını teşvik ederek, çocukların akademik başarılarını ve genel gelişimlerini desteklemeye yardımcı olabilir. Ayrıca, okul ile aile arasındaki iletişimi güçlendirerek daha sağlam bir eğitim ortamı oluşturabilirler.

Alanyazın da aile katılımı kavramı farklı şekillerde ele alınmaktadır. Pate ve Andrews (2013), (Akt. Aktaş Arnas), aile katılımını anne babanın okuldaki çalışmaların farkında olması, bu çalışmalara dâhil olması, eğitimde anne baba katılımı ile çocukların başarısı arasındaki ilişkiyi anlaması ve çocuğun gelişimi hakkında sürekli olarak eğitimcilerle iletişim kurması olarak ifade etmişlerdir. Meador (2015) ise aile katılımını ebeveynlerin, çocukların eğitim sürecine aktif olarak dahil olan ve bu süreci destekleyen ebeveynlerin çocuklarının okul yaşantısına katkıda bulunma seviyesini tanımlar. Bu katılım, ebeveynlerin okul ve öğretmenlerle iş birliği yapma, çocuklarının öğrenme ihtiyaçlarını anlama ve çocuklarının eğitimine destek olma biçimlerini içerir. Yılmaz Bolat'a (2017) göre ise aile katılımı birçok farklı etkinlik ve yöntem aracılığıyla gerçekleşen bir süreçtir ve bu süreçte aileler, çocuğun eğitimine aktif olarak dahil olmasıdır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere alanyazın da aile katılımı iletişim, etkileşim, sorumluluk alma, çalışmalara gönüllü katılma, paylaşma gibi sosyal süreçler olarak ele alınmıştır.

Bireylerin ilk başta kendilerine yarar sağlayıp, kendilerini geliştirerek topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmesi okulların en temel amaçlarının başında gelir. Bu da okul-aile iş birliği ile gerçekleşebilecek bir durumdur. Okullarda bireylere kazandırılan bilgilerin kalıcı olmasının en temel şartı bilgilerin pekiştirilmesidir. Bunun sağlamanın gerekçelerinden bazıları da öğretmen-aile iletişimini sağlamak, aileleri çocuk gelişimi hakkında bilinçlendirmek ve aile katılım çalışmaları düzenlemekten geçmektedir. Aile katılım çalışmaları sayesinde; aileler çocukları hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilirler ve aile içi iletişimlerinin artmasını sağlayabilirler (Arabacı, 2014). Anne babaların çocuklarının eğitimlerinde yararlı olabilmelerinin yolu ise eğitimden geçmektedir (Varol, 2010).

Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları, sadece çocukların gelişimine değil, aynı zamanda ailelerin gelişimine ve aile ilişkilerinin güçlenmesine de büyük bir katkı sağlayabilir. Bu çalışmalar, ailelerin daha bilinçli, destekleyici ve birlikte zaman geçiren bir topluluk oluşturmalarına yardımcı olabilir, bu da çocukların daha sağlıklı bir büyüme ve gelişme ortamında bulunmalarına katkı sağlar (Ural, 2015). Yaşar ve Ekici (2017) aileler çocuklarına güven ve ait olma duygusunu geçirdikleri için çocuklarının eğitimleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olma şansı bulduklarını dile getirmiştir. Aileler

aile katılım çalışmalarına katıldıkları takdirde başarıma duygusunu keşfederler ve kendilerine olan güvenleri artar. Anne babalar çocuklarının ilgi ve yeteneklerini fark ederek kendilerini en iyi kaynak durumuna getirebilirler (Mendez vd., 2013). Ebeveynler diğer ebeveynler ile iletişime geçerek bilgi alışverişinde bulunup deneyimlerini paylaşabilirler bu da anne babalara kendilerini değerlendirme fırsatı tanır. Aile katılım çalışmaları sayesinde ebeveynler okulların işleyişi hakkında farkındalık sağlayıp iletişim problemlerine çözüm önerileri üretebilirler (Aslanargun, 2007; Cömert & Güleç, 2005). Ailelerin bu sürece dahil edilmesi, çocukların başarılarının desteklenmesini sağlamakla birlikte aile katılımı sayesinde öğretmenler çocukları da yakından tanıyabilecek ve onların gelişimlerini olumsuz yönde etkilemesi olası aileden kaynaklanan problemleri bilebilecek ve bu problemlere yönelik önleyici tedbirler alabilecektir (Aydoğdu & Kılıç, 2016). Tüm bu süreçlerden yola çıkarak okulda görev alan tüm personel ve aile fertlerinin iş birliği yapmalarının gerekliliğinden bahsedebilir (Cavkaytar, 2000).

Bu araştırmada amaç okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum, çalıştığı yaş grubu, kıdem durumlarına göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi dönem, çocukların hayatındaki çok önemli bir devirdir ve bu devirde çocuklara sağlanan eğitim ve destek, ilerleyen yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Hem öğretmenlerin hem de ailelerin bu dönemde çocukların eğitimine ve gelişimine katkı sağladığı yaygın bir kabuldür. Ancak, aile katılımı çalışmalarına yeterince önem verilmediği veya yeterli aile katılım etkinliklerinin uygulanmadığı bilinmektedir (Yaşar, 2012). Oysaki okul topluluğunun paydaşlarından biri olarak kabul edilen ebeveynler, çocuğun eğitimsel ve sosyal gelişiminde önemli bir role sahiptirler. Alanyazı incelendiğinde okul öncesi eğitimde aile katılımını farklı şekillerde ele alan bazı çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Örnek olarak Çamlıbel Çakmak, (2010), Kaya, (2002), Abbak, (2008), Kaysılı, (2008), Başaran ve Koç, (2017), Atakan, (2010) tarafından yapılan çalışmalar gösterilebilir. Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları, çocukların eğitim ve gelişimini olumlu bir şekilde etkileyebilirken, aynı zamanda ebeveynlerin kişisel gelişimine de katkı sağlar. Bu iş birliği ve dayanışma, çocukların daha iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarına ve gelecekte daha başarılı bireyler olmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının nicel boyutta ve özellikle mezun olunan bölüm, çalışılan kurum ve çalışılan yaş grubu değişkenlerine göre değerlendirilen çalışmalara literatürde çok az rastlanılmıştır. Bu yüzden bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını nasıl değerlendirdiklerinin belirleneceği için araştırmayı önemli kılacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri**

Bu çalışmanın problem cümlesi olarak; “okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alınması” olarak belirlenmiştir. Bu değişkenler kapsamında aşağıda yer alan alt problemler oluşturulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile mezun oldukları bölümler açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumlar açısından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile çalıştıkları yaş grupları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

## 2.Yöntem

Bu araştırma da okul öncesi öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını incelemesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır (Neuman, 2014). Tarama yöntemi, mevcut bir durumu anlamak, belirli bir konuda veri toplamak ve genel bir görünüm elde etmek amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020).

### 2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye’de görevini sürdüren tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır (MEB 2021-2022 verilerine göre 63.142 okul öncesi öğretmeni). Araştırmanın örneklemi 347 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem hesabında Neuman (2014), örneklem büyüklüğü hesaplama tablosuna göre %95 güven düzeyinde 400 olarak hesaplama tablosu baz alınmıştır. Ayrıca aşağıda verilen örneklem hesaplama formülünden de faydalanılmıştır. Formüle göre de çıkan sonuç 406 örneklem büyüklüğünü göstermiştir. Ancak maksimum ulaşılan ve veri kaybı sonucu çıkarılanlarla katılımcı sayısı 347 olmuştur.

#### KULLANILAN FORMÜL

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

#### FORMÜL AÇIKLAMASI

**N:** 10816 (Ana Kütle)  
**n:** Örneklem Sayısı  
**t:** 1.96 (%5 yanılma payı)  
**p:** 0.20 (olayın meydana gelme olasılığı)  
**q:** 0.80 (olayın meydana gelmeme olasılığı)  
**d:** 0.05 (etki genişliği)

**Kaynak:** Neuman, 2014

Örneklem seçiminde olasılık kullanılmayan örnekleme yönteminden kartopu örnekleme tercih edilmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi; özellikle nadir veya özel bir grup üzerine yapılan araştırmalarda kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacının öncelikle erişebildiği veya tanıdığı birkaç ilk birimi belirlediği ve ardından bu birimler üzerinden veri topladığı bir zincirleme örnekleme yöntemidir (Ural & Kılıç, 2006). Bu örnekleme yönteminin tercih edilme sebebi Covit-19 sürecinde yapılan bu çalışmada okullarla iletişimin zor olmasından dolayıdır. Bu yüzden araştırmacılar kendi kurumlarında ve diğer kurumlarda çalışan tanıdıkları okul öncesi öğretmenlere ulaşmaya çalışmışlardır. Ardından ulaştıkları kişilerde kendi tanıklarına yönlendirerek analiz sonucu belirlenen örneklem sayısına ulaşılmıştır. Örnekleme ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine ait tanımsal değerler

Değişken	Aralıklar	Frekans	Yüzde
Öğretmenlerin Yaşı	20-30 Yaş	140	40.3
	31-40 Yaş	166	47.8
	41+ Yaş	41	11.9

Tablo 1’e bakıldığında öğretmenlerin % 40.3’ü 20-30 yaş arası; %,47.8’i 31-40 yaş arası ve %11.9’i 41+ yaş aralığındadır.

**Tablo 2.** Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine ait tanımsal değerler

Değişken	Bölüm	Frekans	Yüzde
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	275	79.3
	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi ve Bölümü	40	11.5
	Çocuk Gelişimi	27	7.8
	Diğer	5	1.4

Tablo 2'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin % 79.3'ü okul öncesi öğretmenliği; % 11.5'i Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmenliği; %7.8'i Çocuk Gelişimi; %1.4'ü diğer fakültelerden mezundur.

**Tablo 3.** Okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine ait tanımsal değerler

Değişken	Kurum	Frekans	Yüzde
Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum	Bağımsız Anaokulu	183	57.2
	İlköğretim Bünyesinde Bulunan Anasınıfı	127	36.6
	Kreş veya Gündüz Bakımevi	16	4.6
	Özel Eğitim Anaokulu veya Anasınıfı	21	6.1

Tablo 3'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin %52.7'si Bağımsız anaokulunda; %36.6'sı ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfında; %4.6'sı Kreş veya gündüz bakımevinde ve %6.1'i özel eğitim anaokulu veya anasınıfında görev yapmaktadır.

**Tablo 4.** Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grupları değişkenine ait tanımsal değerler

Değişken	Aralık	Frekans	Yüzde
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yaş Grupları	0-36 Ay	6	1.7
	37-48 Ay	42	12.1
	49-60 Ay	199	57.3
	61+ Ay	100	28.8

Tablo 4'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin 1.7's'i 0-36 Ay; %12.1'i 37-48 Ay; % 57.3'ü 49-60 Ay; %28.8'i 61 aydan fazla çocuklarla çalışmaktadır.

**Tablo 5.** Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem durumları değişkenine ait tanımsal değerler

Değişken	Aralık	Frekans	Yüzde
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumları	1-5 Yıl	132	38.0
	5-10 Yıl	70	20.2
	11+ Yıl	145	41.8

Tablo 5'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin % 38.0'i 1-5 Yıl; %20.2'si 6-10 Yıl; %41.8'i 11+ yıldır görev yapmaktadır.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak amacıyla öğretmenlere araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Bayraktar (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Aile Katılım Çalışmaları Hakkında Tutum Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısı verilmiştir.

**Tablo 6.** Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısı

Ölçek	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Cronbach Alfa Katsayısı
Ölçek	18	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15,16,17,18	0.721

Tablo 6'ya bakıldığında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70'in altına düşmemesi gerektiği belirtilmiştir (Nunnally & Bernstein, 1994). Çıkan sonuca bakıldığında güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada yer verilen ölçek puanı sürekli değişkeninin normal dağılıma uygunluğu Çarpıklık (Skewness) Basıklık (Kurtosis) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Ölçek puanı değişkeninin normal dağılıma uymadığı görülmüştür. Yaş grupları, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum, çalışılan yaş grupları, mesleki kıdem durumu değişkenlere göre bireylerin ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis non-parametrik varyans analizine bakılmıştır. İkili karşılaştırmalarda bonferroni düzeltmesi yapılarak analiz sonuçları ortaya çıkarılmıştır.

## 2.4. Araştırma Etiği

Çalışmanın veri toplamadan veri analizine, yazımından kaynak gösterimine kadar tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Etik Kurulundan 10.10.2021 tarih, 2021-10-31 sayılı başvuru ve 25 sayılı kararı ile alınmıştır.

## 3. Bulgular

**Tablo 7.** Normal dağılım sonuçları

Kolmogorov-Smirnov			
	Test İstatistiği	Sd	P
Ölçek Puanı	0.193	347	<0.001



Çalışmada yer alan ölçek puanının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanarak yapılan analizler sonucunda ölçek puanının normal dağılım göstermediği bulunmuştur ( $p<0.05$ ) (Tablo 7).

**Tablo 8.** Ölçek puanına ait tanımlayıcı istatistikler

	N	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Ölçek Puanı	347	35.04	4.48	-1.29	2.22	16.0	50.0

Bireylerin ölçek puan ortalaması 35.04 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılımda 0 (sıfır) çıkmaktadır. Ölçeğe ait çarpıklık değeri -1,29, basıklık değeri ise 2.22 olarak elde edilmiştir. Bu nedenle bağımsız grupların karşılaştırılmasının parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Tablo 8).

**Tablo 9.** Yaş gruplarına göre ölçek puanın Kruskal Wallis testi karşılaştırılması

Yaş Grupları	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd (df)	P	Fark
20-30 yaş <sup>a</sup>	140	33.50±5.14	135.79				
31-40 yaş <sup>b</sup>	166	36.36±3.58	208.86	41.718	2	<0.001	a-b
41 yaş ve üzeri <sup>c</sup>	41	34.97±3.68	163.32				b-c

20-30 yaş grubunda yer alan bireylerin ölçek puanı ortalaması 43.45, 31-40 yaş grubunda yer alan bireylerin ölçek puanı ortalaması 46.29, 41 yaş ve üzerinde olan bireylerin ölçek puanı ortalaması ise 45.12'dir. Yaş gruplamasına göre bireylerin ölçek puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.001$ ). Ölçek puanları bakımından yaş grupları ikili karşılaştırılmalarında 20-30 yaş\*31-40 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 9).

**Tablo 10.** Mezun olunan bölüme göre ölçek puanın Kruskal Wallis testi karşılaştırılması

Mezun Olduğunuz Bölüm	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd (df)	p	Fark
Okul öncesi öğretmenliği	275	34.91±4.66	171.65				
Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi ve öğretmenliği	40	36.10±3.45	200.31	3.842	3	0.279	
Çocuk gelişimi	27	34.59±4.18	156.85				
Diğer	5	36.20±2.68	185.60				

Mezun olunan bölüme göre bireylerin ölçek puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.279$ ) (Tablo 10).

**Tablo 11.** Çalışılan kuruma göre ölçek puanının Kruskal Wallis testi karşılaştırılması

Çalıştığınız Kurum	N	Ort+SS	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd (df)	P	Fark
Bağımsız anaokulu(a)	183	36.09+3.82	198.49				
İlköğretim bünyesinde bulunan anasınıfı(b)	127	33.64+5.09	144.37	25.929	3	<0.001	a-d a-b
Kreş veya gündüz bakımevi(c)	16	35.69+3.86	181.22				
Özel eğitim anaokulu veya anasınıfı(d)	21	33.86+3.89	134.26				

Bağımsız anaokulunda çalışan bireylerin ölçek puanı ortalaması 36.09, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfında çalışan bireylerin ölçek puanı ortalaması 33.64, kreş veya gündüz bakımevinde çalışan bireylerin ölçek puanı ortalaması 35.69, özel eğitim anaokulu veya anasınıfında çalışan bireylerin ölçek puanı ise 33.86 olarak elde edilmiştir. Çalışılan kuruma göre bireylerin ölçek puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Ölçek puanları bakımından çalışılan kurum ikili karşılaştırmalarında Bağımsız anaokulu\*Özel eğitim anaokulu veya anasınıfı, Bağımsız anaokulu\*İlköğretim bünyesinde bulunan anasınıfı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 11).

**Tablo 12.** Çalışılan yaş gruplarına göre ölçek puanının Kruskal Wallis testi karşılaştırılması

Çalışılan Yaş Grupları	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd (df)	P	Fark
0-36 ay	6	34.00±2.09	116.75				
37-48 ay	42	33.71±5.36	149.39				
49-60 ay	199	35.41±4.13	180.38	5.415	3	0.144	-
61 ay ve üzeri	100	34.94±4.78	175.07				

Çalışılan yaş gruplarına göre bireylerin ölçek puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.144$ ) (Tablo 11.).

**Tablo 12.** Mesleki kıdem durumuna göre ölçek puanının Kruskal Wallis testi karşılaştırılması

	Kıdem Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd (df)	P	Fark
Ölçek Puanı	1-5 yıl <sup>a</sup>	132	33.34±5.47	137.28	35.787	2	<0.001	a-c
	6-10 yıl <sup>b</sup>	70	35.50±3.19	171.48				
	11 yıl ve üzeri <sup>c</sup>	14	36.37±3.41	208.64				
		5						b-c

Kıdem durumu 1-5 yıl olan bireylerin ölçek puanı ortalaması 33.34, kıdem durumu 6-10 yıl olan bireylerin ölçek puanı ortalaması 35.50, kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan bireylerin ölçek puanı ortalaması ise 36.37'dir. Kıdem durumuna bakarak bireylerin ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan farklılık bulunmuştur ( $p<0.001$ ). Ölçek puanları açısından kıdem durumu ikili karşılaştırılmalarında 1-5 yıl\*, 11 yıl ve üzeri, 6-10 yıl\*11 yıl ve üzeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 12).

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına etkinliklerinde daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bunun nedeni bu yaş grubu öğretmenlerin güncel olayları daha yakında takip etmeleri ve aile katılım çalışmalarına daha fazla önem vermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Atakan (2010), tarafından yapılan çalışmada yaş değişkeni ile aile katılımı sırasında yaşanması beklenen sorunlara ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, yani yaşın aile katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi görülmemiştir. Ancak, aile katılımı çalışmaları yapılırken yaşanması beklenen sorunlara ilişkin görüşlerde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bayraktar vd. (2016) yaptıkları çalışmada (26-30) yaş aralıklarındaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde bu çalışmada da 31-40 yaş arası öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına daha fazla eğitimlerine kattıkları bulunmuştur. Yine benzer bir çalışma yapan Özgen (2019), yaptığı çalışmada benzer sonuçlar bulmuştur. Yıldırım (2022), tarafından yapılan çalışmada yaş 41 ve üzeri olan öğreticilerin diğer yaş gruplarına göre yüksek çıktığı sonucu bulunmuştur bu da yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile mezun oldukları bölümler açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin aile katılım çalışmalarında herhangi bir farklılık görmediklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun nedeni ise genel olarak öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi ve bölümü, çocuk gelişimi ve diğer bölümlerin hepsinin birbiriyle ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bölümlerden mezun olan öğretmenler aile katılım çalışmalarına yönelik benzer tutumlar gösterdikleri düşünülmektedir. Çünkü bu bölümlerde alınan çoğu ders ve eğitim ortaktır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve aile katılımı konusundaki tutumları arasındaki ilişki karmaşık bir durumdur. Genel olarak, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça daha bilinçli ve bilgili bir şekilde aile katılımına yaklaşmaları beklenir. Ancak, bu beklenti her zaman gerçekleşmeyebilir ve bazı faktörler bu ilişkiyi etkileyebilir. Özellikle, lisans programlarında aile eğitimi derslerinin kuramsal olması ve uygulama eksikliği, öğretmen adaylarının pratik deneyim kazanmamalarına ve bu konudaki

tutumlarını etkileyebilir. Pratik deneyimler, teorik bilgiyi günlük öğretim ve etkileşim içinde nasıl kullanacaklarına dair öğretmenlere daha fazla güven ve anlayış kazandırabilir. Eğitim programlarının teorik ve pratik deneyimleri birleştirmesi, öğretmen adaylarının daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilir. Ancak, bu tür bir eksiklik, öğretmenlerin aile katılımı konusunda olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmayabilir. Öğretmenlerin aile katılımına yönelik tutumları, sadece eğitim düzeyleriyle değil, aynı zamanda kişisel deneyimler, aile yapıları ve okul kültürü gibi bir dizi faktörden etkilenebilir. Öğretmenler, kendi aile geçmişleri, öğrencileri ve velileriyle olan ilişkileri, öğrenim gördükleri okulların politikaları ve destekleyici kaynakları gibi faktörlerle şekillenen karmaşık bir bakış açısına sahip olabilirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin aile katılımına yönelik tutumları, birçok faktörün birleşimi sonucu ortaya çıkar. Eğitim programlarının, öğretmen adaylarının bu konuda daha fazla pratik deneyim kazanmalarına ve bu alandaki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması önemlidir, ancak bu yeterli değildir. Okulların, öğretmenlere aile katılımını teşvik etmek ve desteklemek için uygun kaynaklar ve rehberlik sunmaları da önemlidir. Ural ve Günşen (2021), yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türleri arasında aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim geçmişlerinin aile katılımına yönelik tutumlarını belirlemede önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Yani, öğretmenlerin lise, lisans veya yüksek lisans gibi farklı okul türlerinden mezun olmaları, aile katılımına yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynamamıştır. Bu çalışmada yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Yine benzer bir çalışma Yıldırım (2022), tarafından yapılmış olup öğrencilerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumlar açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Anaokulu ortamlarında daha fazla veliye ulaşma imkanının olması ve velilerle iletişime geçme şansının daha fazla olması, çevre koşullarının daha iyi olması, ailelere daha fazla vakit ayrılması konusunda diğer kurumlara nazaran daha önde olması nedeniyle anaokulunda çalışan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu düşünülebilir. Kurtbaş'ın (2019) yaptığı çalışma da ilkokullarda ve bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin; lise, özel anaokulunda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alanyazına bakıldığında bu değişken ile ilgili çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Bu da bu çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile çalıştıkları yaş grupları açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin 0-36 ay; 37-48 ay; 48-60 ay; 61+ aylarda çalışmalarının uyguladıkları ve yer verdikleri aile katılım çalışmalarında bir fark çıkmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaş gruplarındaki çocuklara yönelik programlarında ve aile katılım çalışmalarında farklılık olmadığı ifade ediliyor. Bu sonuç, öğretmenlerin programları aynı olduğu ve sadece uygulama şeklinin çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak ayarlandığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu tür bir sonuç, okul öncesi eğitimdeki programların ve çalışmaların, çocukların yaş gruplarına göre değerlendirilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin bu çalışmaları uygularken çocukların bireysel ihtiyaçlarına dikkat ettiklerini göstermektedir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde programların genel olarak yaş gruplarına özgü olarak uyarlandığını ve öğretmenlerin bu uyarlamaları doğru bir şekilde gerçekleştirdiğini öne sürmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yetkinliğine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim düzeylerini anlayarak programları uygulama şekillerini uyarlamaları, çocukların daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini desteklemelerini sağlar. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitiminin

çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre özelleştirilmiş bir yaklaşım gerektirdiğini ve öğretmenlerin bu konuda yetkinlikleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, aile katılımının da çocukların gelişimine etkisi üzerinde durulmaktadır. Her yaş grubunun farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olduğunu anlayarak, öğretmenler daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir ve çocukların gelişimini en iyi şekilde destekleyebilirler. Yıldırım (2022), tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine benzer olarak alanyazında bu değişken ile ilgili çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Bu da bu çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile kıdem durumları açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında 11 yıldan daha fazla kıdeme sahip olan ve mesleki tecrübe olarak başka kıdem durumlarına göre daha fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmaları hakkında daha olumlu düşüncelere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu düşüncenin altındaki nedenler ise sınıf hâkimiyetini sağlamada, aile ve çocuk arasındaki etkileşimi ve iletişimi sağlamada, bilgi birikiminde diğer öğretmenlere göre daha başarılı olduklarından kaynaklanıyor olabilir. Gökyer (2017), tarafından yapılan çalışmada kıdem yılı ile öğretmenlerin aile katılım stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bazı boyutlarda farklılık olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada, Atakan (2010), çalışmasında öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını uygulamalarına yönelik görüşleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özellikle 21 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını tercih etme konusunda başka mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu ve Kılıç (2016), tarafından yapılan çalışmada 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 20 yıldan eksik mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde aile katılım puanlarına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Abbak (2008), tarafından yapılan çalışmada, meslekte 10 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilk 10 yılında olan öğretmenlere göre aile katılımına daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bayraktar vd. (2018) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre aile iletişim etkinliklerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine benzer şekilde Kurtbaş (2019), tarafından yapılan çalışmada 21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılara göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varmıştır. Bu çalışma da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Tüm bu sonuçlara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik tutumlarının kıdem yıllarına göre değişiklik göstermesinin, MEB tarafından okul öncesi eğitim programlarında yapılan değişikliklerle ilişkilendirilebileceğini açıklamaktadır. Özellikle 2002'den 2013 programına kadar geçen dönemde aile katılımının daha fazla vurgulanması ve programlarda bu konuya daha fazla yer verilmesi, öğretmenlerin bu konuya daha fazla dikkat etmelerini teşvik edebilir (MEB,2013).

Sonuç olarak bu çalışma da ortaya çıkan bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına olumlu yönde baktıkları, genç öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına daha fazla yer verdikleri, mezun olunan bölümün ve çalıştıkları yaş gruplarının aile katılım çalışmalarında farklılık oluşturmadığı ve kıdem yönünden tecrübeli öğretmenlerin ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına daha fazla yer verdikleri sonucu çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin aile katılım çalışmalarının önemini farkında oldukları, aile katılımı çalışmalarının planlamada, uygulamada ve değerlendirmede dikkatli oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarında ebeveynlerin gereken sorumlulukları aldıklarını, gerekli durumlarda kendileri ile iletişime geçtikleri, ebeveynlerin eğitimin evde sürdürülmesi amacıyla sundukları önerileri dikkate aldıkları ve ebeveynler okuldaki çalışmalara gönüllü olarak katıldıkları sonuçları çıkmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Bu çalışmada veri toplama aracı olarak sadece bir ölçek kullanıldığı için, çalışmanın bulguları yalnızca öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını ortaya koymuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda nitel ve karma çalışmalarda kullanılarak öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını ortaya konulabilir.
- Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları kurum, çalıştıkları yaş grupları ve kıdem değişkenleri ele alınmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ailenin sosyoekonomik durumu, kardeş sayısı gibi değişkenlerde ele alınabilir.
- Bu çalışmada sadece okul öncesi öğretmenlerinin tutumları ortaya konulmuştur. Araştırmacılar sonraki çalışmalarda yönetici, ebeveyn, akademisyenler ve öğretmen adaylarının da tutumlarını inceleyebilir.
- İleride yapılacak çalışmalarda araştırmacılar aile katılım çalışmalarının etkinliğini daha geniş bir perspektifle değerlendirmek amacıyla birinci sınıf öğretmenlerini de çalışmalara dahil edebilirler. Bu, araştırmayı daha kapsamlı hale getirerek, farklı yaş gruplarında eğitim veren öğretmenlerin aile katılım çalışmalarının verimine yönelik görüşlerini anlamak için bir fırsat sunacaktır. Bu tür bir yaklaşım, aile katılımının eğitim sürecindeki farklı aşamalarda nasıl etkili olduğunu anlamak için önemli bir adım olabilir.
- Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmaları konusunda neler bildiklerini ortaya çıkarmak için farklı bir ölçme aracının hazırlanması ve kullanılması önerilebilir.

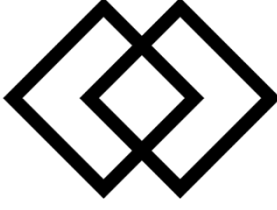
## 5.Kaynakça

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi* (Tez No.228940) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş Arnas, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (ss.54-61). Vize.
- Arabacı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Aksoy, A.B. (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (2. baskı, ss. 305-327). Hedef.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135. <https://doi.org.tr/49947/640068>
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 308976) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğdu, F., & Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274. <https://doi.org.tr/24417/258808>
- Başaran Koç, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Asos Journal*, 5, 480- 495. <https://doi.org/ 10.16992/ASOS.12368>

- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770. <https://doi.org.tr/22590/241298>
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin aile iletişim etkinlikleri uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kıdem durumuna göre incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 433-458. <https://doi.org.tr/34220/390523>
- Cavkaytar, A. (2000). Okul öncesi eğitimde okul, aile, çevre iş birliği. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 133–143). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen, aile, çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 132-145. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.580721>
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-18. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Gökkyer, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 334-348. <https://doi.org/10.17679/inuefd.345583>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavram ilkeler teknikler*. 3A Eğitim Araştırma Danışmanlık.
- Kaya, Ö. M. (2002) *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri* (Tez No. 164007) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000115](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115)
- Kurtbaş, F. (2019). *Okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 599433) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Meador, D. (2015) Parent Involvement. <http://teaching.about.com/od/JRteachingvocabulary/g/ParentalInvolvement.htm>
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 21.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- Mendez, J. L. , Westerberg, D., & Thibeault, M. A (2013). Examining the role of self efficacy and communication as related to dimensions of latino parent involvement in Head Start.dialog:

- A research-to-practice. *Journal for the Early Childhood Field*, 16(1), 65-80.  
<https://doi.org/10.55370/hsdialog.v16i1.44>
- Neuman, W. L., (2014), *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* I. Cilt (Çev. Ed. S. Özge, 7. baskı). Yayınodası.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve MEB okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 578417) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ural O. (2015). Düünden bugüne aile eğitimi. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde* (ss. 50-70). Anı.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi* (2. baskı). Detay.
- Ural, O., & Günşen, G. (2021). Aile katılım çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel haritaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 369-409.  
<https://doi.org/10.17679/inuefd.477932>
- Varol, N. (2010). *Aile eğitimi* (4.baskı). Kök.
- Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (ss. 49-76). Vize.
- Yıldırım, İ.A. (2022). *Erken çocukluk dönemi değerler eğitimi veren kurumlarda aile katılımının incelenmesi* (Tez No. 776283) [Yüksek lisans tezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin OBADER hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(29), 603-616. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151257>





## DİJİTAL VATANDAŞLIĞIN DOKUZ BOYUTU VE E-DEVLET UYGULAMALARI

Ayşegül DEDE\*

### Öz

Dijitalleşme ile birlikte toplumsal yaşamda bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimlerden biri de vatandaşlık olgusudur. Geleneksel vatandaşlıktan dijital vatandaşlığa geçiş ile birlikte vatandaşlık anlayışı bazı noktalarda dönüşmektedir. Nitekim bazı geleneksel vatandaşlık uygulamaları dijital vatandaşlıkta varlığını devam ettirmekle birlikte dijital vatandaşlık, dijital çağ konseptine uygun olarak her geçen gün kendisini güncellemekte ve yeni uygulamalar ile alanını genişletmektedir. Dijital çağa uygun konsept geliştiren devletler daha etkili iletişim ağı ve kamu yönetimi politikası ile vatandaşlarına daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmaktadır. Bu durum devlet ve vatandaş arasındaki iletişimin artmasına, demokrasinin gelişmesine ve katılımcı bir toplumun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de e-Devlet uygulamaları ve dijital vatandaşlık arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Dijital vatandaşlık tanımına ilişkin farklı kavramsal çerçeveler bulunmak ile birlikte çalışmada temel olarak Mike Ribble tarafından oluşturulan “Dijital Vatandaşlığın Dokuz Boyutu” temel kavramsal çerçeve olarak ele alınmıştır. Çalışmada Türkiye’de e-Devlet uygulamaları bu kavramsal çerçeveye göre nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile incelenmiştir. Çalışmada mevcut Türkiye’de e-Devlet uygulamalarının dijital vatandaşlığın pratik boyutunda hayata geçtiği ve bu uygulamaların vatandaşlık bilincinin ve demokrasi kültürünün alanını genişlettiği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital vatandaşlık, E-devlet uygulamaları, Demokrasi.

### 9 Essential Elements of Digital Citizenship and e-Government Applications

#### Abstract

With digitalization, there is a change in social life. One of these social life is the phenomenon of citizenship. With the transition from traditional citizenship to digital citizenship, the understanding of citizenship is transforming at some points. As a matter of fact, although some traditional citizenship practices continue to exist in digital citizenship, digital citizenship updates itself day by day in accordance with the digital age concept and expands its field with new applications. States that develop concepts suitable for the digital age reach their citizens more quickly and easily. The situation leads to increased communication between the state and citizens, the development of democracy and the emergence of a participatory society. The aim of the research is to determine the relationship between e-Government applications and digital citizenship in Turkey. Although there are different conceptual frameworks regarding the definition of digital citizenship, in this study, the “9 Elements of Digital Citizenship” created by Mike Ribble is considered as the basic conceptual framework. In the study, e-Government applications in Turkey were examined according to this framework by literature review and document analysis method. In the study, it is emphasized that that current e-Government applications in Turkey have brought digital citizenship to life practice and culture of democracy have been expanded.

**Keywords:** Digital citizenship, E-government applications, Democracy.

\* Dr. Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı, [dedeaysegul@gmail.com](mailto:dedeaysegul@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6160-448X>.

## 1. Giriş

Vatandaşlık kavramının toplum üyelerinin hukuki ve toplumsal düzlemde huzurlu bir şekilde yaşama ihtiyacı sonucunda ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu nedenle her topluma göre genel-geçer kabuller olmakla birlikte kültür ve tarih ile şekillenen bir yaklaşım ile farklı vatandaşlık tanımları ortaya çıkmıştır. Bu tanımların bir arada yaşama kültürünü oluşturmasından ve beslemesinden dolayı demokrasi ve katılım odaklı yönetim anlayışının da gelişmesini beraberinde getirmiştir. Vatandaşlık kavramının demokrasi ile önemli bir ilişkisi olması hasebiyle kavram genellikle siyasi bir düzlemde değerlendirilmiştir. Bu nedenle vatandaşlık ilk uygulama imkânını siyasi bir katılım biçimi olarak Antik Yunan kent devletinde bulmuştur (Güllüoğlu, 2021). Antik Yunan'da vatandaşlıkta öncelikli alanın hak yerine imtiyaz ve yükümlülük olması nedeniyle erkeklere özel bir alan olarak vatandaşlık anlam kazanmıştır. Ekonomik geliri iyi olan, eğitilmiş ve toplumda belirli bir statüye sahip erkekler vatandaş olarak kabul edilirken, toplumda yer alan diğer gruplar özellikle kadın ve yabancılar vatandaşlığın dışında tutulmuştur. Platon'un devlet inşasında ise kadın ve erkek cinsiyet farklılığı söz konusu olmaksızın toplumun her alanında eşit haklarına sahiptir. Bu nedenle "*Antik Yunan'ın erkek yanlısı düşünceleri Platon'la birlikte değiştirilecek, o zamana kadar asla eşit olduğu düşünülmeyen kadın ve erkek arasında eşitlik durumu tartışılacaktır*" (Çolakoğlu, 2015, s. 228). Bu tartışmalar ile birlikte daha sonraki yıllarda vatandaşlık tanımı değişiklik göstererek soy bağına esas alan ve kan bağına göre tanımlanan vatandaşlık anlayışı ortaya çıkmıştır. Kan esasına dayanan vatandaşlık kapsamında ortaya çıkan nüfus az olduğu için üç-dört yüzyıllık bir zaman diliminden sonra toprak esasına geçmek zorunlu bir koşul olarak ortaya çıkmıştır (Topçuoğlu, 2012). Ancak kan bağı ve toprak esasına göre tanımlanan her iki vatandaşlık kapsamında toplum içindeki birçok grup bu tanımın dışında kalmıştır. Bu nedenle Fransız Devrimi'ne kadar vatandaşlık belirli şartları sağlayan kişileri içine alan bir olgu olarak iken, ulus-devletlerin ortaya çıkması ile birlikte vatandaşlık farklı unsurlar ekseninde tanımlanmıştır.

Literatürde dört farklı vatandaşlık tanımı bulunmaktadır: Ulusal kimlik veya milliyet olarak tanımlanan vatandaşlık, evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlık, haklar temelinde tanımlanan vatandaşlık, görev ve sorumluluk temelinde tanımlanan vatandaşlıktır (Kadioğlu, 2012). Ulusal kimlik veya milliyet olarak tanımlanan vatandaşlık vatandaşın ulus-devlete üyeliğini içermektedir. Evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlıkta hukuki durum evraklara dayanmaktadır. Devletin vatandaşa bir dizi sorumluluk yükleyerek kişiyi bu sorumluluk kapsamında tanımlaması görev ve sorumluluk temelinde tanımlanan vatandaşlığı oluşturmaktadır. Diğer vatandaşlık tanımlarından farklı olarak haklar temelinde tanımlanan vatandaşlıkta farklı bileşenler söz konusudur.

Haklar temelinde tanımlanan vatandaşlıkta sivil, siyasi ve sosyal olmak üzere vatandaşlık üç temel bileşen etrafında şekillenmektedir. Bu vatandaşlıkta adalet, özgürlük, düşünce ve inanç özgürlüğü maddeleri sivil hakları; seçme ve seçilme hakkı siyasi hakları oluşturmaktadır. Ekonomik, sosyal güvenlik, eğitim ve kamusal hizmet alma hakkı gibi haklar ise sosyal hakları ifade etmektedir (Esendemir, 2008). Haklar temelinde tanımlanan vatandaşlıkta Marshall Kuramı öne çıkmaktadır. Marshall Kuramı'na göre vatandaşlık temelde herkesin toplumun eşit ve özgür bir üyesi olarak muamele görmesini içermektedir. Hak tanımı kapsamında ortaya çıkan bu vatandaşlık anlayışı klasik vatandaşlık tanımının tartışılmasına neden olmuştur.

Vatandaşlığın sivil, siyasi ve sosyal bileşenler ekseninde tanımlanması vatandaşlık anlayışını klasik vatandaşlık tanımından önemli ölçüde ayırmaktadır. Zira vatandaşlık kişinin herhangi bir üyelik, evrak veya görev-sorumluluk dizinini yerine getirmek yerine sadece haklar eksenine ortaya çıkmaktadır. Günümüzde ise vatandaşlık kimlik ve kültürel öğeleri de içeren siyasal ve toplumsal alana ait bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu değişimin yaşanmasında göç ve küreselleşme unsurlarının etkili olduğu ifade edilebilir. Göç ve küreselleşme ile birlikte homojen toplumun yerini

farklı etnik, dini ve kültürel yapıların yaşadığı heterojen topluma bırakmıştır. Nitekim kişinin yaşadığı toplumda siyasal kimliğe sahip olmadan siyasal veya sosyal haklardan yararlanması vatandaşlığın daha geniş bir düzlemde ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Yaşanan bu değişim ile birlikte çok kültürlü vatandaşlık anlayışı ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü toplumlarda çok kültürlü vatandaşlık bazı özel haklar çerçevesinde vatandaşlığın yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Çok kültürlü vatandaşlık modelinin savunucularına göre vatandaşlık “*kişinin üzerinde anlam taşıyan bir statü olarak genel nüfus içerisindeki kültürel farklılıkları kapsamak ve korumakla yükümlüdür*” (Şan ve Koç, 2021, s. 296). Bu noktada çok kültürlü vatandaşlık farklı gruplara özel siyasi, sosyal ve kültürel haklar tanıyan bir vatandaşlıktır. Dolayısıyla bu vatandaşlık anlayışı haklar temelini de ötesine geçerek farklılıkların tanınarak topluma entegre edildiği bir yapıda anlam kazanmaktadır.

Vatandaşlık anlayışında önemli bir değişimin dijital vatandaşlık yaklaşımı ile yaşandığı ifade edilebilir. Dijital vatandaşlık dijital teknolojiler çerçevesinde ortaya çıkan hak ve sorumluluklardır. Bu nedenle çalışmada dijital vatandaşlık kavramı çerçevesinde ortaya çıkan dijital vatandaşlık uygulamaları analiz edilecektir. Çalışmanın temel kavramsal çerçevesi Mike Ribble tarafından geliştirilen dijital vatandaşlığın dokuz boyutudur. Ribble, vatandaşlığı dokuz boyut ekseninde dijital iletişim, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital erişim, dijital ticaret, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital sağlık ve dijital güvenlik olarak tanımlamıştır (Ribble, 2011). Bu çalışmada bu kavramsal temel çerçevesinde Türkiye’de e-Devlet uygulamaları ve dijital vatandaşlık arasındaki ilişki saptanmaya çalışılacaktır. Çalışmanın özgünlüğü her bir dijital vatandaşlık boyutunda hayat bulan e-Devlet uygulamalarını belirleme çabasında ortaya çıkmaktadır. Bu çaba dijital vatandaşlık kapsamında ele alınan e-Devlet uygulamalarının demokrasi kültürüne ve vatandaşlık bilincine katkısını incelemeyi amaçlamaktadır.

## 2. Yöntem

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutu ve e-Devlet uygulamaları arasındaki ilişkinin saptanmasında ilgili dokümanlar sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu dokümanlar dijital vatandaşlığın dokuz boyutuna göre tasnif edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. “*Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar*” (Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 217). Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanıldıkları zaman alanda var olan ama gün yüzüne çıkmamış veya alandaki olguyu farklı bir perspektifle yeni bir okumaya imkân tanımaktadır. Araştırmada doküman analizi dijital vatandaşlık yaklaşımının hangi e-Devlet uygulamalarına tekabül ettiğini saptama noktasında kullanılmıştır. Zira bu alanda daha önce karşılaştırmalı şekilde ve bütüncül bir çalışma olmaması hasebiyle dijital vatandaşlık ve e-Devlet arasındaki anlamlı etkileşimin saptanmasında doküman analizi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın kuramsal çerçevesini Mike Ribble tarafından geliştirilen dijital vatandaşlığın dokuz boyutu oluşturmaktadır. Dolayısıyla e-Devlet uygulamaları bu dokuz boyuta göre sistematik bir şekilde incelenerek tasnif edilmiştir. Bu tasniften sonra araştırmada özgün bir şekilde temel çerçeve olarak CİMER, İHBARWEB, KAYSİS, e-Beyanname, e-Kitap, VERBİS, UYAP, e-Nabız ve SİBERAY uygulamaları dijital vatandaşlığın dokuz boyutu olan dijital iletişim, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital erişim, dijital ticaret, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital sağlık ve dijital güvenlik unsurları ile içerik bakımından eşleştirilmiştir.

### 2.1. Araştırma Etiği

Yazar çalışmanın etik sorumluluk gözetilerek gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında yazar çalışmasının etik kurul iznine tabi olmadığı belirtmektedir. Yazar çalışmanın tüm sürecinde Committee on Publication Ethics (COPE) kurallarına uyduğunu beyan etmektedir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Dijital Vatandaşlık

Dijital vatandaşlık vatandaşlığı dijital teknolojiler kapsamında yeniden tanımlamaktadır. Dijital vatandaşlık “*teknoloji kullanımına ilişkin uygun ve sorumlu davranış normları*”dır (Telli, 2021, s. 37). Dijital vatandaşlık bürokratik işlemlerin çevrimiçi platformlardan gerçekleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Dijital vatandaşlık anlayışı dijital teknolojilerin toplumsal yaşamda kendisine önemli bir yer edinmesi sonucunda ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu yer edinme temel olarak hem ihtiyaç hem de zorunluluk ekseninde şekillenmiştir. Zaman, maliyet, hız ve kolaylık açısından dijital vatandaşlık uygulamaları günümüzde daha sık kullanılmaya başlamıştır. Devletler de politikalarını dijital vatandaşlık uygulamalarına göre oluşturmaya başlamıştır.

Dijital vatandaşlık toplumsal yaşamda farklı boyutlarda ele alınan geniş bir kavramdır. Ribble, vatandaşlığı dokuz boyut ekseninde dijital iletişim, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital erişim, dijital ticaret, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital sağlık ve dijital güvenlik olarak tanımlamıştır (Ribble, 2011). Bu çerçevede eğitimden ticarete kadar geniş bir alan içinde dijital vatandaşlık kendisine yer bulmaktadır. Aynı zamanda tüm işlemlerin dijital uygulamalar ile gerçekleştirilmesi dijital vatandaşlığın kendisine özel hukuki bir çerçevesinin olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle hak ve sorumluluk kapsamında vatandaşlık dijital platformlara göre yeniden tanımlanmaktadır.

Geniş bir alanda kendisine yer bulan dijital vatandaşlık boyutlarının toplumun gündelik yaşamında hangi uygulamalar ekseninde yer bulduğu önemlidir. Bu nedenle çalışmada dijital vatandaşlık; dijital iletişim, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital erişim, dijital ticaret, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital sağlık ve dijital güvenlik boyutlarında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin vatandaşlarına dijital ortamda sunduğu hizmetler ile birlikte analiz edilmeye çalışılacaktır. Bu analizde dijital vatandaşlığın dokuz boyutunun içeriği ve işlevi çerçevesinde e-Devlet uygulamaları olan CİMER, İHBARWEB, KAYSİS, e-Beyanname, e-Kitap, VERBİS, UYAP UYAP, e-Nabız ve SİBERAY ile eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme sonucunda Dijital iletişim başlığında CİMER, Dijital Haklar ve Sorumluluklar başlığında İHBARWEB, Dijital Erişim başlığında KAYSİS, Dijital Ticaret başlığında e-Beyanname, Dijital Okuryazarlık başlığında e-Kitap, Dijital Etik başlığında VERBİS, Dijital Sağlık başlığında e-Nabız, Dijital Hukuk başlığında UYAP ve Dijital Güvenlik başlığında SİBERAY analiz edilecektir. Çalışmada analizi gerçekleştirilen CİMER, KAYSİS, e-Beyanname, e-Kitap, VERBİS, UYAP ve e-Nabız uygulamalarına e-Devlet kanalından ulaşılmaktadır. Çalışmada analizi gerçekleştirilen diğer iki uygulama olan İHBARWEB ve SİBERAY uygulamalarına ilgili kurumların internet sitelerinden erişim sağlanmaktadır.

##### 3.1.1. Dijital İletişim ve e-Devlet Uygulaması Olarak CİMER

Fert ve toplum arasındaki ilişkide iletişimin rolü önemlidir. Bu rol yaşanan çağ ve topluma göre farklı şekillerde gündelik yaşamda kendisine yer bulmuştur. İnsanların iletişim ihtiyacının temelinde “*kendini anlatmak, ifade etmek, karşısındakini anlamak, diğerlerini etkilemek ve ikna etmek arzusunun olduğu söylenebilir*” (Durul, 2020, s. 11). Günümüz dijital çağda ise dijital iletişim araçlarının çoğalmas ve insanların bu araçları kullanarak birbirleriyle iletişim kurması dijital iletişimin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Ribble, dijital iletişimi elektronik bilgi alışverişi olarak tanımlamıştır (Ribble, 2011). Dijital iletişimde geleneksel iletişimden farklı olarak “*karşıdaki kişinin yüzünü görememe ve jest ve mimikleri kullanamama gibi durumlardan kaynaklanan farklılıklar söz konusudur*” (Mısırlı, 2021, s. 89). Geleneksel iletişimden önemli

ölçüde farklılaşan dijital iletişim devlet politikası çerçevesinde farklı bir politikayı gerekli kılmaktadır.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital iletişim, Türkiye’de e-Devlet uygulamalarından birisi olan CİMER ile hayat bulmaktadır. CİMER, Anayasa tarafından güvence altına alınan dilekçe ve bilgi edinme haklarının kullanımını kolaylaştırmak için oluşturulmuş dünyanın en büyük kamuoyu iletişim platformudur (Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, 50 Soruda CİMER). CİMER, “*devlet ve milletin birlikte yönetim politikalarını oluşturmasına*” olarak tanımlanmaktadır (Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, 2023, s. 85). Bu çerçevede CİMER’de istek, şikâyet, talep, bilgi edinme ve teşekkür gibi başlıklarda vatandaşlar dijital platformlar aracılığı ile görüşlerini devlete iletmektedir. Aynı zamanda CİMER’de yönetime katıl başlığında vatandaşlar devlet politikalarına ilişkin görüşlerini paylaşabilmekte veya proje fikirlerini sunabilmektedir. Bu nedenle CİMER sadece vatandaşların şikâyet ve taleplerini iletebileceği bir platform olmanın ötesinde onların “*devletin yürüttüğü her türlü politika hakkında görüşlerini iletebileceği ya da yeni bir politika önerisi sunabileceği katılımcı bir kamu yönetim enstrümanı olarak tasarlanmıştır*” (Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, 2023, s. 8). Dolayısıyla CİMER vatandaşın devlet kanalına iletişim anlamında ulaşabileceği ve her türlü sorununu aktarabileceği önemli bir dijital iletişim platformu olduğu ifade edilebilir.

CİMER şikâyet ve öneri dışında yönetime katıl unsuruyla vatandaşın ilgili politikalarda görüş sunmasını veya herhangi bir konuda projesini paylaşmasını sağlamaktadır. CİMER kanalı ile devlet ve millet arasındaki iletişim daha etkili, ekonomik, hızlı ve kolay olmaktadır. Vatandaş CİMER ile zaman ve mekân unsurlarına bağlı kalmadan dilediği şekilde devlete ulaşabilmektedir. Bu durum mesai saati, sıra bekleme, üst yöneticiye ulaşmadaki zorluklar veya sunduğu dilekçeye ilişkin süreci takip edememe gibi birçok unsuru dönüştürmektedir. Bu noktada devlet dijital uygulamalar ile vatandaşa kapılarını geleneksel iletişimden farklı bir şekilde 7/24 açmaktadır.

CİMER’de internet ile birlikte farklı iletişim kanalları olarak telefonla başvuru, mektup/faks ile başvuru ve şahsen müracaat kanalları yer almaktadır. Bu kanallardaki başvurular hukuki çerçevede gerçekleşmekte ve şeffaf bir şekilde süreç takip edilebilmektedir. Dolayısıyla devlet CİMER ile kendisini ulaşılabilir kılmakta ve vatandaşın her türlü talebini iletebileceği farklı iletişim kanallarını vatandaşa sunmaktadır. Bu durumun toplumdaki demokrasi kültürünü ve vatandaşlık bilincini artırdığı ifade edilebilir. Zira vatandaş talebini ilgili kanallar ile devlete ulaştırması ve devletin yapılan başvuruya geri dönüş yapma sorumluluğunun bulunması demokrasiyi ve katılımı etkilemektedir. Böylece CİMER’in vatandaşların yönetime dijital vatandaşlık perspektifi ile daha fazla katılmasını teşvik etmesi söz konusudur.

### **3.1.2. Dijital Haklar ve Sorumluluklar ve e-Devlet Uygulaması İHBARWEB**

Geleneksel vatandaşlık dijital vatandaşlığa evrilmekle birlikte haklar konusu da dijital bir çerçevede anlam kazanmaktadır. Nitekim “*geleneksel hak ve sorumlulukların da benzer biçimde dijital hak ve özgürlüklere doğru dönüşümü kaçınılmaz bir olgu olarak ortaya çıkmıştır*” (Çuhadar, 2021, s. 226). Bu noktada dijital vatandaşlığın önemli bileşenlerinden birisi dijital haklar ve sorumluluklardır. Ribble, dijital haklar ve sorumluluk unsurunu dijital dünyada herkes için ortaya çıkan ihtiyaç ve özgürlük şeklinde ele almaktadır (Ribble, 2011). Dijital platformlarda dijital haklar ve sorumluluklar kapsamında kişisel verilerin korunması hakkı, bilgiye erişim ve iletişim hakkı, internet üzerinden şikâyet hakkı, kişisel hakların ihlal edilmemesi hakkı, özel hayatın gizliliğinin korunması hakkı ve internet yoluyla yönetime katılma hakkı gibi bazı haklar söz konusudur.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital haklar ve sorumluluklar, Türkiye’de ilgili kurumun kendi internet sitesinden hizmet veren İHBARWEB ile hayat bulmaktadır. Bilgi

Teknolojileri ve İletişim Kurumu İnternet Bilgi İhbar Merkezi (İHBARWEB) dijital ortamda işlenen suçlarla mücadele edilmesi amacıyla kurulmuştur (İHBARWEB, 2023). Bu suçların içinde intihara yönlendirme, çocukların cinsel istismarı, uyuşturucu madde kullanımı kolaylaştırma, sağlık için tehlikeli madde temini, müstehcenlik, fuhuş, kumar oynanması için yer ve imkân sağlama ve dezenformasyon yer almaktadır. Bu çerçevede İHBARWEB ile vatandaşlar dijital ortamda yapılan haksızlıklar veya işlenen suçlara ilişkin olarak sorumlu bir şekilde şikâyet hakkını kullanabilmektedir. Vatandaşlar web ortamında hem haklarını arayabilmekte hem de hakları konusunda bilgi edinme imkânını yakalamaktadır. İHBARWEB uygulaması çocuklara ayrı bir alan açmakta ve çocukları farklı kanallar ile bilinçlendirmektedir. İHBARWEB'in "güvenli çocuk" başlığında çocuklara özel dijital içerikler Hacivat ve Karagöz gibi karakterler ile üretilmekte ve çocuklara özel dijital aktiviteler yer almaktadır. Bu çerçevede çocukların dijital kültüre sağlıklı bir şekilde entegre edilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla İHBARWEB çocuklar ile birlikte vatandaşların haklarını bilmesi ve haklarını bilinçli şekilde aramasının demokrasi kültürünün alanını genişletmesine neden olduğu ifade edilebilir.

### 3.1.3. Dijital Erişim ve e-Devlet Uygulaması KAYSİS

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi dijital erişimdir. Dijital vatandaşlığın temel anahtarı olan dijital erişim "*Ribble ve Bailey'e göre çevrimiçi topluluklara tam katılım için önemli bir bileşendir ve kolay, güvenilir internet erişimi olan veya hiç erişimi olmayan kişiler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır*" (Telli, 2021, s. 59). Dolayısıyla dijital erişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için kişinin internete erişim imkânının olması ve kullandığı internetin güvenilir olması gerekmektedir. Tüm bu unsurların sağlanması durumunda toplum üyelerinin dijital beceri ve dijital okuryazarlık çerçevesinde dijital araçlar ile topluma katılması dijital erişim ile gerçekleşmektedir.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital erişim, Türkiye'de e-Devlet uygulamalarından birisi olan Elektronik Kamu Bilgi Yönetim Sistemi (KAYSİS) ile hayat bulmaktadır. KAYSİS farklı e-Devlet işlemlerini tek çatı altında birleştirmektedir. KAYSİS ile kamu kurum ve kuruluşların iletişim ve yönetim bilgilerine, teşkilat yapılarına, sundukları hizmetlere, hizmette kullanılan tüm belgelere ve bu hizmetlerin değerlendirilmesine ilişkin verilere ulaşılmaktadır (Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2023). KAYSİS üzerinden kamu kurumları tek merkezden bilgi yönetimini gerçekleştirilerek tüm kamu kurumları sisteme entegre edilmektedir. Böylece KAYSİS ile e-Devlet uygulamaları tek merkezden yönetilmektedir.

Kamu hizmetleriyle ilgili süreçlerin mevzuata uygun olarak yürütülmesi, işleyişin kayıt altına alınarak raporlanması, vatandaşın her türlü işleme KAYSİS aracılığıyla ulaşması ve devletin elektronik ortamda sunduğu hizmetlere erişim imkânı KAYSİS uygulamasını dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital erişim unsurunda önemli bir yere taşımaktadır. KAYSİS ile hem hizmet verenler hem de hizmet alanlar ilgili dokümanlara her yerden doğru, güvenilir ve hızlı bir şekilde erişmektedir. Zira KAYSİS ile birlikte kamu hizmetlerine daha kolay, daha hızlı ve farklı dijital kanallardan erişim sağlanmaktadır. Ayrıca KAYSİS vatandaşın ilgili mevzuatlar hakkındaki istek, görüş ve önerilerini almaktadır. Dolayısıyla KAYSİS ile birlikte devletin sunduğu kanallara dijital ortamdan erişebilen vatandaşlar kamu kurumlarının işleyişi hakkında bilgi sahibi olmakta ve ilgili evrakları sistemden anlık takip edebilmektedir. Böylece KAYSİS'in vatandaşların daha katılımcı ve bilinçli olmaları noktasında tüm dijital iletişim kanallarını açık tutarak demokrasi kültürünü artırdığı ifade edilebilir.

### 3.1.4. Dijital Ticaret ve e-Devlet Uygulaması e-Beyanname

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi dijital ticarettir. Dijital çağda her uygulama gibi ticaret de dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Rible ve Bailey dijital ticareti “çevrimiçi ortamda ürünlerin alım ve satımı” şeklinde tanımlamışlardır (Türk, 2021, s. 107). Dijital ticaret genellikle e-ticaret olarak kavramsallaştırılmaktadır. Dijital ticaret malların alım satımı ile birlikte e-ticaretteki hizmet unsurlarını da içine almaktadır. Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital ticaret, Türkiye’de e-Devlet uygulamalarından birisi olan e-Beyanname ile hayat bulmaktadır. e-Beyanname Gelir İdaresi Başkanlığınca hayata geçirilen ve başkanlık tarafından belirlenen prosedürlere uygun olarak elektronik ortamda hazırlanarak vergi dairesine internet ortamında verilebilen tüm dijital işlemleri kapsamaktadır (Gelir İdaresi Başkanlığı, 2023). Gelir İdaresi Başkanlığı tarafından e-Beyanname sürecine ilişkin tüm adımlar detaylı bir bilgilendirme ile vatandaşların hizmetine açılmıştır. Beyannamelerin elektronik ortamda gönderilmesinin zorunlu kılınması; beyanname ile bürokratik işlemlerin daha kolay ve hızlı hale gelmesine ve kamu kurumlarının üzerindeki iş yükünün azalmasına neden olmuştur. Ayrıca e-Beyanname ile vergi denetiminin tek çatı altında toplanarak vergi denetiminde etkinlik getirilmiştir. Böylece vatandaşlar e-Beyanname ile dijital ortamda işlem yapma bilinci ve yeterliliğine sahip olarak verilerinin gizliliğini koruyabilmektedir. Ticaret işlemlerinin kolay ve hızlı şekilde gerçekleştirilmesi, işlemlerin şeffaf şekilde denetime açık olarak yürütülmesi ve ticaretin daha etkili ve güçlü işlemesi noktasında e-Beyanname uygulaması önemlidir.

### 3.1.5. Dijital Okuryazarlık ve e-Devlet Uygulaması e-Kitap

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi dijital okuryazarlıktır. Ribble, dijital okuryazarlığı teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreci ve teknolojinin kullanımı olduğunu ifade etmektedir (Ribble, 2011). Dijital okuryazarlık dijital araçları kullanarak bilgiyi elde etmedir. Bu bilginin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesinde ise teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı etkili olmaktadır. Bu çerçevede dijital okuryazarlık; dijital platformlardaki içerikleri bulma, değerlendirme, eleştirel bir perspektifle yorumlama ve içerik üretiminin nasıl gerçekleşeceği gibi tüm sürecin etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesidir.

Dijital okuryazarlık sosyal ve duygusal becerileri kapsamından dolayı farklı kavramlar ile etkileşim halindedir. Dijital okuryazarlık “kullanıcıların dijital ortamda etkin şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan karmaşık, bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerileri içermektedir” (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2022, s. 14). Bu nedenle dijital okuryazarlık teknoloji okuryazarlığı ile yakın bir ilişkiye sahiptir. Teknoloji okuryazarlığı ise medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı becerilerini kapsamaktadır. Ayrıca teknoloji okuryazarlığı “eleştirel düşünme ve değerlendirme, e-Güvenlik ve kültürel ve sosyal anlayış becerilerini de içine almaktadır” (Göksün, 2012, ss. 13-15). Dolayısıyla dijital okuryazarlık hem teknik bilgiyi kapsamakta hem de bu teknik bilginin doğru kullanılması noktasında bazı becerileri içine almaktadır.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital okuryazarlık, Türkiye’de e-Devlet uygulamalarından birisi olan e-Kitap uygulaması ile hayat bulmaktadır. e-Kitap uygulaması Kültür ve Turizm Bakanlığı ve e-Devlet altyapısı üzerinden sunulmaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023a). e-Kitap uygulamasında Edebiyat, Halk Bilimi, Halk Kütüphaneleri, Kültür, Kültürel Miras, Kütüphanecilik Çalışmaları, Sanat, Tanıtım Eserleri, Tarih ve Son Eklenen Kitaplar sekmeleri bulunmaktadır. Ayrıca Bakanlık tarafından “e-Kitabım” ve “Etkin Kütüphane” mobil uygulamaları hizmete sunulmuştur. “e-Kitabım” mobil uygulaması ile okurlara ücretsiz kitap okuma deneyimi sunulmaktadır. Uygulama ile kitaplar okuma listesine eklenmekte, seçilen kitaba ilişkin benzer

kitaplar önerilmekte ve kitaba kalındığı yerden okuma fırsatı sunulmaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023b). “Etkin Kütüphane” mobil uygulaması ile de en yakın Halk Kütüphaneleri’nin konum ve iletişim bilgilerine ulaşılmakta, katalog taraması yapılmakta ve yayınlar rezerve edilmektedir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023c). Vatandaşlara dijital çağa uygun bir şekilde bilgiye ulaşma ve veriyi tarama noktasında daha bilinçli bir toplumun ortaya çıkmasında e-Kitap uygulamasının önemli olduğu ifade edilebilir.

### 3.1.6. Dijital Etik ve e-Devlet Uygulaması VERBİS

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi dijital etik yaklaşımıdır. “*Ribble ve Bailey’e göre dijital etik, davranış ve prosedürün elektronik standartlarından oluşmaktadır*” (Elçi ve Sarı, 2016, s. 89). Dijital etik kavramı bilgi ve iletişim teknolojilerinin toplumun her kesimi tarafından daha fazla kullanılması sonucunda ortaya çıkmıştır. Dijital etik toplumsal yaşamda ortaya çıkan ihtiyaç ve problemlere çözüm olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla toplumsal yaşamda ortaya çıkan birçok kural ve prosedür dijital platformlar için de geçerli olmakta ve her dijital platforma göre bu kurallar farklılaşabilmektedir. Bu çerçevede öncelikle dijital platformlardan paylaşılan içeriğin yasal olması ve başkalarının haklarını gözetecek şekilde paylaşılması dijital etik yaklaşımının temel önceliğidir. Dijital etik kapsamında kişisel verilerin ihlali, bilginin doğruluğu, fikri mülkiyet hakları, intihal, akademik usulsüzlük, erişilebilirlik ve ifade özgürlüğü başlıkları yer almaktadır. Ancak dijital etik kapsamında kişisel verilerin ihlali özel bir başlık açılması gereken bir konudur.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital etik, Türkiye’de e-Devlet uygulamalarından birisi olan VERBİS ile hayat bulmaktadır. Veri Sorumluları Sicil Bilgi Sistemi (VERBİS) kişisel verilerin işlenmesine ilişkin kuralları ve prosedürleri kapsamaktadır. VERBİS; kişisel verileri işleyen gerçek ve tüzel kişilerin, kişisel veri işlemeye başlamadan önce kayıt olmaları gereken ve işlemekte oldukları kişisel veri ile ilgili kategorik bazda bilgi girişi yapacakları bir kayıt sistemidir (VERBİS, 2023). Kayıt işlemi sonrasında veri işleme faaliyetlerine ilişkin bilgiler ilgili görevliler tarafından sisteme işlemektedir. Böylece veri sorumlularının kanunda belirtilen bilgileri kamuya açık bir biçimde ve şeffaf olarak işlemlerini gerçekleştirmesinin yolu açılmıştır. Veri bildirimini yapılmaması veya eksik ya da hatalı yapılması durumunda VERBİS kapsamında yaptırım söz konusudur.

VERBİS, Kişisel Verileri Koruma Kurumu tarafından verilen bir hizmettir. Bu nedenle VERBİS’e temel olacak uygulamalar Kişisel Verileri Koruma Kurumu tarafından farklı bilgilendirme kanalları ile kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Bu çerçevede ilgili kurumun e-Devlet üzerinden başvuru alan şikâyet modülü bulunmaktadır. Bu modülün nasıl kullanılacağına ilişkin “KVKK Şikâyet Modülü Kılavuzu” bulunmaktadır. Böylece kişilik hakları ihlali söz konusu olduğunda vatandaşlar şikâyet modülü sayesinde hızlı ve kolay bir şekilde şikâyetlerini oluşturabilmektedir. Ayrıca “Kişisel Verileri Koruma Kurumu”nun internet sitesinde veri ihlalleri kamuoyu ile düzenli bir şekilde paylaşılmaktadır. Vatandaşların bu duyuruları takip ederek veri ihlali yapan şirketlerin kamuoyunda daha fazla yer bulmaları hususunda etkili adımlar atması, bu ihlallerin sayısını azaltacağı ve vatandaşın bu konuda önemli bir kamuoyu baskısı oluşturabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla kişisel verilerin ihlalinin devlet tarafında takip edilmesi, veri ihlali olması durumunda e-Devlet kanalıyla şikâyet edilebilmesi ve veri ihlali yapan şirketlerin kamuoyu ile düzenli bir şekilde paylaşılması; vatandaşların haklarını aramasında ve bilinçli bir kamuoyunun ortaya çıkmasında VERBİS uygulaması önemlidir.



### 3.1.7. Dijital Hukuk ve e-Devlet Uygulaması UYAP

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital hukuktur. “*Rible ve Bailey dijital hukuk kavramını teknoloji kullanımını düzenleyen yasal haklar ve kısıtlamalar şeklinde tanımlamışlardır*” (Doğan, 2021, s. 204). Dijital hukuk devlet ve vatandaşın dijital çağda değişen sorumluluk ve yükümlülüklerinin dijitalleşmesi sonucunda şekillenmiştir. Dijital hukuk kapsamında korsan yazılım ve dijital ürün sorunu, kimlik hırsızlığı sorunu, bilgisayar yoluyla yapılan her türlü sorunlu işlem, terörist faaliyetleri, çocuk pornografisi, kişisel verilerin kötüye kullanılması ve dijital hakların ihlal edilmesi başlıkları yer almaktadır.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital hukuk, Türkiye’de e-Devlet uygulamalarından birisi olan UYAP ile hayat bulmaktadır. Dijital hukuk boyutunda e-Devlet uygulaması olan UYAP uygulaması önemlidir. Ulusal Yargı Ağı Bilişim Sistemi (UYAP) Adalet Bakanlığı’nın merkez ve taşra teşkilatıyla birlikte tüm ilgili kurumların donanım ve yazılım olarak iç otomasyonu ve bilgi otomasyonu sistemleri ile kurumlar arasında entegrasyonu sağlayan bir bilişim sistemidir (UYAP, 2023). UYAP e-Dönüşüm sürecinde kendisini e-Adalet anlayışıyla konumlandırmıştır. UYAP ile her türlü yargısal, idari ve denetim faaliyetleri yürütülmekte, yargı ve destek birimleri arasında elektronik ortamda entegrasyon sağlanmaktadır. Uygulama ile belgelerin son hali güvenli bir şekilde veri tabanında saklanarak yetkisiz erişimler engellenmektedir. Vatandaş boyutunda ise Adli Sicil Bilgi Sistemi’nden sabıka kayıtları, Merkezi Nüfus İdare Sistemi (MERNİS) ile nüfus kayıtları ve Adres Kayıt Sistemi’nden adres kayıtları, Emniyet Teşkilatı İç Otomasyon (POLNET) ile ehliyet kayıtları ve Tapu ve Kadastro Bilgi Sistemi (TAKBİS) ile tapu ve kadastro kayıtları hızlı, güvenli, güncel ve kolay bir şekilde alınabilmektedir. Böylece UYAP ile elektronik ortamda denetim şeffaflaşmakta, yazışmalar güvenli ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilmekte ve bu durum hizmetin kalitesini artırmaktadır. Ayrıca UYAP ile davaya ilişkin delillerin hızlı ve sağlıklı bir şekilde toplanması ve davaların daha hızlı sonuçlanması ile birlikte hukuki işlemlerde ortaya çıkacak mağduriyetlerin azaltılması da hedeflenmektedir. Dolayısıyla hukuki süreçlerin daha şeffaf, hızlı ve takip edilebilir bir şekilde gerçekleşmesine imkân sağlayan UYAP uygulamasının toplumsal tabana yayılması sonucunda daha demokratik bir toplumun ortaya çıkacağı ifade edilebilir.

### 3.1.8. Dijital Sağlık ve e-Devlet Uygulaması e-Nabız

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi dijital sağlıktır. Dijital sağlık “*dijital teknoloji dünyasında fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı olma durumudur*” (Ribble, 2011, s. 38). Dijital sağlık dijital sağlık teknolojilerinin toplumsal yaşamda kullanılması sonucunda şekillenmiştir. Zira sağlığa ilişkin veri analiz etme kapasitesinin artması, mobil ve giyilebilir teknolojilerin gelişmesi ve kişisel sağlık uygulamalarının hayata geçmesi sonucunda dijital sağlık yaklaşımı toplumsal yaşamda daha fazla karşılık bulduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda dijital teknolojiler vasıtasıyla saptanan çeşitli hastalıklar dijital sağlık boyutunun daha fazla kullanılmasını beraberinde getirmiştir.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital sağlık, Türkiye’de e-Devlet uygulamalarından birisi olan e-Nabız ile hayat bulmaktadır. e-Nabız kişisel sağlık bilgilerinin yönetilebildiği kişisel sağlık sistemidir. Bu uygulama ile kişi randevu oluşturabilmekte, tahlillerine ulaşabilmekte ve koyulan tanıyı görebilmektedir (e-Nabız, 2023). Uygulama ile birlikte kişinin izni doğrultusunda uyku takibi ve nabız gibi verilerin de ilgili doktor tarafından ulaşılmasına imkân tanınmaktadır. Dolayısıyla sağlık alanında e-Nabız uygulamasının önemli bir veri kaynağı olduğu ifade edilebilir. Halk sağlığını korumada, mevcut risklerin hızlı bir şekilde yönetilmesi ve kontrol

altına alınmasında, daha etkili ve verimli bir sağlık hizmetinin sunulmasında e-Nabız uygulaması önemlidir.

### 3.1.9. Dijital Güvenlik ve SİBERAY

Dijital güvenlik kişinin toplumsal yaşamda karşılaştığı problemlerin dijital dünyaya yansımalarıdır. Bu nedenle dijital güvenlik “*dijital ortamda güvenliği sağlamak için alınması gereken önlemlerdir*” (Ribble, 2011, s. 27). Dijital güvenlik yaklaşımı kişinin dijital platformlarda daha bilinçli ve dikkatli hareket etmesini incelemektedir. Dolayısıyla dijital güvenliğin merkezinde dijital kimliğin korunması yer almaktadır. Bu noktada kişisel verilerin ihlali nedeniyle dijital kimliğin korunmasında kişinin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital güvenlik, Türkiye’de ilgili kurumun kendi internet sitesinden hizmet veren SİBERAY ile hayat bulmaktadır. Emniyet Genel Müdürlüğü Siber Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı tarafından kurulan SİBERAY siber suçlarla mücadelede aktif bir rol oynamaktadır (SİBERAY, 2023). Projenin temel amacı kullanıcılara güvenli internet kullanımı için yol göstermektir. SİBERAY hem kişiye hem de topluma zarar verecek her türlü siber suçlara karşı kişide bir bilinç oluşturmaktadır. SİBERAY siber güvenlik başta olmak üzere interneti güvenle kullanma, teknoloji bağımlılığı ve sosyal medya kullanımı başlıklarında çeşitli bilinçlendirme faaliyetleri yürütmektedir.

SİBERAY teknolojiyi güvenli, faydalı ve etkili bir şekilde kullanmaya yönelik çeşitli adımlar atmaktadır. SİBERAY TRT Çocuk’ta “Ekip SİBERAY” çizgi filmi ile çocuklara ulaşmaktadır. Gençler ile TEKNOFEST ve çeşitli bilim ve kültür festivalleriyle iletişime geçmektedir. Dolayısıyla cep telefonu bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı, güvenli internet, siber dünyada zaman yönetimi ve kişisel verilerin korunması gibi başlıklarda SİBERAY özellikle çocuk ve gençlere odaklanmaktadır. Ayrıca SİBERAY güncel dolandırıcılık olaylarını paylaşarak tüm vatandaşların daha dikkatli olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla SİBERAY projesinin güvenli internet, siber zorbalık, internet dolandırıcılığı ve teknoloji bağımlılığı unsurlarında vatandaşların daha bilinçli olmalarına katkı sağladığı ifade edilebilir.

### 4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada dijital vatandaşlığın dokuz boyutu ve e-Devlet uygulamaları anlamlı bir örüntü ile eşleştirilerek e-Devlet uygulamalarının toplumsal yaşamdaki etkisi analiz edilmiştir. Bu eşleştirmenin yapılmasının temel nedeni dijital vatandaşlığın gündelik yaşamda e-Devlet uygulamaları ile hayat kazandığını vurgulamaktır. Bu nedenle çalışmada dijital vatandaşlığın dokuz boyutu ve e-Devlet uygulaması arasındaki ilişki kavramsal bir çerçevede incelenmiştir. Dijital vatandaşlığın boyutları ve e-Devlet uygulamaları arasındaki ilişki bazı araştırmalar tarafından ele alınmıştır. Bir araştırmada dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital sağlık unsurunda e-Nabız uygulaması incelenmiştir (Demir & Karaca, 2022). Diğer bir çalışmada dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan birisi olan dijital iletişim unsurunda CİMER uygulaması analiz edilmiştir (Dede, 2024). Ancak dijital vatandaşlığın dokuz boyutu ve e-Devlet uygulamalarını bütüncül olarak eşleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu çalışmanın temel vurgusu olan dijital vatandaşlığın dijital uygulamalar ile alanını genişleterek demokrasi kültürüne katkı yaptığı hususu bazı araştırmalar tarafından dile getirilmiştir. “Pasif Paydaş Olarak Vatandaşın E-İletişim ile Aktif Paydaşa Dönüşümü: CİMER Uygulaması Örneği” isimli çalışmada CİMER e-İletişim başlığında ele alınmış ve CİMER uygulamasının vatandaşı yönetime katılma noktasında pasif durumdan aktif duruma geçirdiğini vurgulanmıştır (Durmuşoğlu & Genel, 2022). Bu araştırmaya göre vatandaşlar dijital iletişim kanalı olan CİMER’i kullanarak devletin politikalarına e-katılım yolu ile görüşlerini bildirmesi sonucunda aktif vatandaş olarak demokrasi kültürünün alanını

genişletmektedir. Bu makalede de e-Devlet uygulamalarını kullanan vatandaşların daha bilinçli ve katılımcı olması noktasında demokrasi kültürünü arttırdığı vurgulanmıştır.

Bu çalışmada dijital vatandaşlığın dokuz boyutu ve e-Devlet uygulamaları arasında yapılan eşleştirme sonucunda; dijital iletişim başlığında CİMER, Dijital Haklar ve Sorumluluklar başlığında İHBARWEB, Dijital Erişim başlığında KAYSİS, Dijital Ticaret başlığında e-Beyanname, Dijital Okuryazarlık başlığında e-Kitap, Dijital Etik başlığında VERBİS, Dijital Sağlık başlığında e-Nabız, Dijital Hukuk başlığında UYAP ve Dijital Güvenlik başlığında SİBERAY analiz edilmiştir. Bu eşleştirmeler ile birlikte çalışmada dijital vatandaşlığın temel ilkelerinin toplumsal yaşamda uygulanabilirliği ve bu uygulamaların daha bilinçli kullanılması durumunda daha katılımcı ve demokratik bir toplumun ortaya çıkabileceği vurgulanmıştır. Zira ancak haklarını bilen ve hukuki bir şekilde arayan bir vatandaş daha güçlü bir toplumun ortaya çıkmasında aktör olabilir. Bu noktada e-Devlet uygulamaları önemlidir.

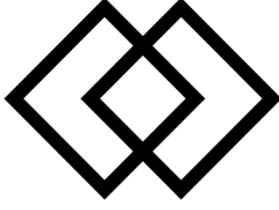
e-Devlet uygulamaları hem kamu hizmeti alan hem de kamu hizmeti veren kişiler tarafından kullanılmaktadır. Bu nedenle uygulamaların bilinçli bir şekilde kullanılması sonucunda ortaya çıkan talepler daha kaliteli bir hizmet ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla vatandaşların bu uygulamaları bilinçli bir şekilde kullanması demokrasi kültürünün dijital platformlar ile birlikte daha güçlü bir şekilde toplumda var olmasını beraberinde getirmektedir. Çalışmada analizi yapılan e-Devlet uygulamaları dijital vatandaşlığın erken yaşta öğrenilmesi ve benimsenmesi noktasında özellikle gençler ve çocuklar için önemlidir. Bu nedenle gençler ve çocukların e-Devlet uygulamalarına daha kolay ve hızlı bir şekilde erişmeleri için özel bir iletişim politikası geliştirilebilir. Zira bir uygulama ancak toplum tarafından benimsenerek içselleştirilmesi durumunda toplumsal fayda üreteceği için çalışmada analizi gerçekleştirilen e-Devlet uygulamalarının muhatabı olduğu her bir gruba özel bir iletişim politikası oluşturulabilir.

## 5. Kaynakça

- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2022). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/arastirma-raporlari/tu-rkiyede-dijital-do-nu-s-u-m-ve-dijital-okuryazarlik.pdf> adresinden 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı (2023). Kamu yönetiminde bir dönüşümün hikayesi: CİMER. <https://www.iletisim.gov.tr/images/uploads/dosyalar/kamu-yonetiminde-bir-donusumun-hikayesi-cimer.pdf> adresinden 15 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı (2023). 50 soruda CİMER. <https://www.cimer.gov.tr/50sorudacimer.pdf> adresinden 15 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2023). KAYSİS projesi. <https://cbddo.gov.tr/projeler/kaysis/> adresinden 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çuhadar, C. (2021). Dijital haklar dijital haklar ve sorumluluklar. A. Kurt & F. Odabaşı (Ed.), *Pandemi döneminde sınan dijital vatandaşlık* içinde (ss. 221-244). Anı.
- Çolakoğlu, H. (2015). Antik Yunan ve Platon’da cinsiyet sorunu. *Atatürk İletişim Dergisi* (9), 223-229.
- Gelir İdaresi Başkanlığı (2023). Sık sorulan sorular. [https://intvrg.gib.gov.tr/sss\\_ebyn\\_tr.html](https://intvrg.gib.gov.tr/sss_ebyn_tr.html) adresinden 15 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Göksün, D. (2021). Dijital okuryazarlık. A. Kurt & F. Odabaşı (Ed.), *Pandemi döneminde sınan dijital vatandaşlık* içinde (ss. 1-26). Anı.
- Güllüpinar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 67(1), 81-109. [https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000002239](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002239)
- Durmuşoğlu, T., & Genel Z. (2022). Pasif paydaş olarak vatandaşın e-İletişim ile aktif paydaşa dönüşümü: CİMER uygulaması örneği. *Denetim Dergisi* 13 (24), 70-90.
- Dede, A. (2024). Dijital iletişim, dijital vatandaşlık, dijital yönetim ve CİMER. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (4), 1-11.
- Demir, K., & Karaca, O. (2022). Dijital sağlık. A. Kurt & F. Odabaşı (Ed.), *Pandemi döneminde sınan dijital vatandaşlık* içinde (ss. 27-76). Anı.
- Doğan, E. (2021). Dijital hukuk. A. Kurt & F. Odabaşı (Ed.), *Pandemi döneminde sınan dijital vatandaşlık* içinde (ss. 203-220). Anı.
- Durul, S., S. (2020). İletişim nedir? İletişimin işleyişi, boyutları ve özellikleri. E. Yüksel (Ed.), *Bütün yönleriyle sağlık İletişimi* içinde (ss. 11-31). Literatürk Academia.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye’de ve dünyada vatandaşlık*. Birleşik.
- e-Nabız (2023). Hakkımızda. <https://enabiz.gov.tr/> adresinden 15 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Elçi, A., C., & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25 (3), 87-102.
- İçişleri Bakanlığı, (2023). KADES uygulaması. <https://www.icisleri.gov.tr/kadin-destek-uygulamasi-kades>. adresinden 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- İHBARWEB (2023). Hakkımızda. <https://www.ihbarweb.org.tr/> adresinden 15 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kadioğlu, A. (2012). *Vatandaşlığın dönüşümü*. Metis.
- Kişisel Verileri Koruma Kurumu (2023). VERBİS sık sorulan sorular. <https://verbis.kvkk.gov.tr/> adresinden 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kişisel Verileri Koruma Kurumu (2023). KVKK şikâyet modülü kılavuzu, <https://kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/1624cbad-5ea1-4d73-8519-4a4835eebdb3.pdf> adresinden 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2023a). e-Kitap. <https://ekitap.ktb.gov.tr/> adresinden 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2023b). EKitabım. <https://mobil.ktb.gov.tr/App/platform/1/Detail/49> adresinden 17 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2023c). Etkin kütüphane. <https://mobil.ktb.gov.tr/App/platform/1/Detail/44> adresinden 5 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Mısırlı, Ö. (2021). Dijital iletişim. A. Kurt & F. Odabaşı (Ed.), *Pandemi döneminde sınan dijital vatandaşlık* içinde (ss. 87-95). Anı.
- Özer, M., A. (2017). Yönetişimden dijital yönetime: paradigma değişiminin teknolojik boyutu. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6 (16), 457-479.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools*. International Society for Tecnology in Education.
- SİBERAY (2023). Tanıtım. <https://www.siberay.com/> adresinden 15 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şan, M., K., & Koç, A., K. (2021). Vatandaşlık ve çok kültürlü yurttaşlığın dönüşümü. F. Çakı (Ed.), *21. yüzyılda kalkınmaya yeniden bakış* içinde (ss. 287-303). Nobel.
- Telli, E. (2021). Dijital erişim. A. Kurt & F. Odabaşı (Ed.), *Pandemi döneminde sınan dijital vatandaşlık* içinde (ss. 27-45). Anı.
- Topçuoğlu, A. (2012). Modern hukuk ve İslam'da vatandaşlık kavramının hukuki temeli. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 185-216.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2023). KAYSİS projesi. <https://cbddo.gov.tr/projeler/kaysis/> adresinden 15 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- UYAP (2023). Hakkımızda. <https://vatandas.uyap.gov.tr/main/vatandas/index.jsp> adresinden 15 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- VERBİS (2023). Hakkımızda. <https://verbis.kvkk.gov.tr/> adresinden 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ ÇEVRE DOSTU 1000 OKUL PROJESİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aytekin KARBAYAZ\* -Yasin AVAN\*\*

### Öz

Dünya genelinde hızla artan insan nüfusu doğal çevrenin bozularak tahrip olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle içinde yaşadığımız bu doğal çevrenin korunması gelecek nesillere bırakılabilecek önemli bir mirastır. Bu çalışmada amaç; öğretmenlerin görüşlerine göre Millî Eğitim Bakanlığı Çevre Dostu 1000 Okul Projesi'ni incelemektir. Çalışma durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Çalışmada kriter örneklem seçme yöntemine göre belirlenmiş 8 sınıf öğretmeni ve 5 idareci (eğitim yöneticisi) olmak üzere toplamda 13 katılımcıdan yararlanılmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Sonrasında NVivo 9.2 bilgisayar paket programı kullanılarak içerik analizi ile analiz edilen veriler yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; projenin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ile çevre ve tasarruf bilinci kazandıracağı, geri dönüşüme ve dolayısıyla ülke ekonomisine katkısının olacağı, öğrencilere çevreye yönelik farkındalık kazandıracağı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Projenin öğrencilere çevre sorununa dikkat çekerek sürdürülebilir çevre bilinci kazandıracağı katılımcı ifadelerden anlaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca proje ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise; tasarruf amaçlı takılan muslukların öğrencilerin oyuncağı olduğu ve bu nedenle su israfına neden olduğu, takılan malzemelerin kalitesiz olduğunu bildirilmiştir. Katılımcılar ayrıca; proje ile ilgili planlamanın yetersiz olduğu, programda olan bazı gereçlerin takılmadığı, proje ile ilgili çok önemli bir unsur olan denetimin gerçekleştirilmediğini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre Dostu 1000 Okul, Tasarruf, Geri dönüşüm, Çevreye duyarlı.

**Teacher's view of the Ministry of National Education Environment Friendly 1000 Schools Project**

### Abstract

The rapidly increasing human population worldwide causes the natural environment to deteriorate and be destroyed. For this reason, the protection of this natural environment in which we live is an important legacy that can be left to future generations. The aim of this study is to examine the Ministry of National Education's Environmentally Friendly 1000 Schools Project according to the views of teachers. The study was designed according to the case study design. In the study, a total of 13 participants, 8 classroom teachers and 5 administrators (educational managers), were selected according to the criterion sampling method. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. Afterwards, the data analyzed by content analysis using NVivo 9.2 computer package program were interpreted. As a result of the analysis, it is understood from the participant statements that the project will raise environmental and saving awareness through learning by doing and living, contribute to recycling and thus to the national economy, and raise environmental awareness among students. It was understood from the participant statements that the project would bring sustainable environmental awareness to students by drawing attention to the environmental problem. Participants also stated that they did not receive any training on the project. Some participants reported that the faucets installed for saving money were toys for students and therefore caused water waste, and that the materials installed were of poor quality. In addition, the participants stated that the planning of the project was inadequate, some of the materials in the program were not installed, and the supervision, which is a very important element of the project, was not carried out. Various recommendations were made within the framework of the results obtained.

**Keywords:** 1000 Eco-Friendly Schools, Saving, Recycling, Environmentally conscious.

\* Dr., Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, [aytekinkarbeyaz@gmail.com](mailto:aytekinkarbeyaz@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1483-5581>

\*\* Dr., Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü, [y.avan@hotmail.com](mailto:y.avan@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2622-2982>

## 1. Giriş

Çevre Dostu 1000 Okul Projesi Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 28.03.2022 tarihinde hayata geçirilmiş bir projedir. Bu proje ile Türkiye'nin her ilçesinden en az birer okul olmak üzere toplamda 1000 okul belirlenerek bu okulların altyapı ve donanımı açısından desteklenmesi planlanmıştır. Projede amaç, okulların enerji tüketimini azaltmak, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını yaygınlaştırmak, su tasarrufu sağlamak, sürdürülebilir çevrenin önemini öğrencilere öğretmek, öğrencilerin geri dönüşüm ve sıfır atık konusundaki farkındalığını artırmaktır. Sürdürülebilir çevre için bahsedilen bu amaçlar dikkate değerdir. Çünkü sürekli gelişen toplumsal yapı ve teknolojik gereçlerin karşısında doğal dünyanın olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır.

Hızlı bir şekilde artan dünya nüfusu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan teknolojik pazar doğal dengeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Hızla artan nüfus çevreye zarar vermektedir (Tanrıverdi, 2009). Böyle olunca dünyayı bekleyen en önemli tehlikelerden biri de, teknolojik araç-gereçlerin üretiminde ortaya çıkan sera gazlarının neden olduğu iklim değişikliği gerçeğidir. Gezegenin sıcaklığında meydana gelen birkaç derecelik artmanın, birtakım çevresel felakete neden olması beklenen bir durumdur. Bu felaketlere örnek olarak; içme suyunun kirlenmesi, olumsuz hava olaylarının yaşanması ve buna bağlı olarak tarım alanlarının çorak hale gelmesi, kutuplarda yer alan buzulların erimesi ile karaların bir kısmının su altında kalarak yerleşim alanlarının yok etmesi gösterilebilir (Katz, 2008; Robinson, 2004; Scrase & Sheate, 2002).

Kirlenen dünyanın geleceğini garanti altına almak için insanlara çevre bilincinin kazandırılması önemlidir. İnsanların doğayı tahrip etmeden doğayla uyumlu olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri önemlidir (Robinson, 2004). Çevre dostu insanlar doğanın nasıl korunabileceğini bildiği gibi insanlara sürdürülebilir çevre bilincinin kazandırılmasında da üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmektedir. İnsanlara çevresel farkındalığın kazandırıldığı en önemli kurum okullardır. Çünkü okullar planlı ve programlı bir şekilde kazanım ve becerileri öğrencilere vermektedir. Bu proje ile okulların ortam sıcaklığı, havalandırma, aydınlatmadaki yeni yaklaşımlar konularında öğrencilerin ilgisini çekerek doğal bir öğrenme ortamı sunulmaktadır. Çevreye yönelik gerçekleştirilen projeler ile öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenmekte, öğrenirken eğlenmekte ve böylece bilgiler daha kalıcı olmaktadır (Somwaru, 2016). Okul ve eklentilerinde enerjinin etkili ve verimli kullanımını sağlayan tasarruf sistemlerinin kurulması, etkili öğrenmeyi desteklediği gibi yenilenebilir enerji farkındalığını da sunmaktadır (Prakash & Fielding, 2007). Okul ve diğer eğitim alanları inşa edilirken özellikle çevresel yönden sürdürülebilir nitelikte olmalıdır. Sürdürülebilirlik; kaynakların nasıl kullanılacağı, bir yatırım yapılırken nelere dikkat edileceği ve geleceği verimli bir şekilde planlanmayı içermektedir (Dresner, 2002). Benzer şekilde sürdürülebilir okul, enerji tasarrufu ve suyun korunması, çöp miktarının azaltılması, çevreyi kirlüten maddelerden uzak durulması, tabiatın ve doğal çevrenin korunması ve insanların bu sürece dâhil edilmesi ile mümkündür (Murphy & Thorne, 2010). Bu nedenle proje, sürdürülebilir çevrenin gerçekleştirilmesi için birtakım temaları içinde barındırmaktadır.

MEB'in 28.03.2022 tarihinde hayata geçirdiği Çevre Dostu 1000 okul Projesi'nde dört tema yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu temalar; su, enerji, geri dönüşüm ve sıfır atık ile eğitimdir. Su teması suyun tasarrufunu temel almıştır. Bu tema su bataryalarının zaman içerisinde röleli ve fotoselli hale getirilmesi ve yağmur suyunun sulama amaçlı depolanmasını içermektedir. Ayrıca su tasarrufunu sağlayacak gereçlerin kullanılması ve su tasarrufu ile ilgili öğrenci gözlemini sağlayacak gereçlerin kullanılması proje dâhilindedir. Şekil 1'de proje kapsamında bir ilkokula takılan zaman ayarlı musluk yer almaktadır.





**Şekil 1.** Zaman ayarlı musluk

Enerji temasında ise; eğitim binalarında enerji tasarrufunun yapılması ve yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanılması temel alınmıştır (MEB, 2023). Bu temada gerçekleştirilecek çalışmalar şu şekilde sıralanabilmektedir: Tüm aydınlatmalarda led ve sensörlü lambaların kullanılması, kompanzasyon panolarının iyileştirilmesi, güneş enerji santrallerinin (GES) kurulması, ısıtmada doğalgaza geçilmesi, radyatörlere (kalorifer peteklerine) termostatik vana takılması, öğrencilerimizin elektrik ve doğalgaz kullanımının anlık olarak izlenmesi, ara dönem raporlar verebilen gösterge panellerinin kurulması gerekmektedir. Ayrıca güneş enerji sistemlerinin okullara kurulması da söz konusudur. Özellikle güneş pillerinin sınırsız yenilenebilir enerji, doğa ile uyumlu ve modüler olması, ek montajlarla enerji miktarının artırılması, bakımının kolay olması, hava şartlarına dayanıklı olması önemlidir (Kapluhan, 2014). Şekil 2’de proje kapsamında yer alan bir ilkokula kurulan güneş panelleri yer almaktadır.



**Şekil 2.** Güneş paneli

Tablo 1’de proje kapsamında yer alan bir ilkokulun son bir yıllık elektrik tüketimi karşılaştırmalı olarak verilmiştir (projeye bu ilkokulda 2022 yılının Ekim ayında geçilmiştir).



**Tablo 1.** *Son bir yılın karşılaştırmalı elektrik tüketim miktarı*

Aylar	Yıllar	Aylık Tüketim (kWh)
Ekim	2021	426,49
	2022	465,755
Kasım	2021	920,283
	2022	740,907
Aralık	2021	1090,73
	2022	922,266
Ocak	2022	1078,333
	2023	1159,721
Şubat	2022	965
	2023	526.7
Mart	2022	1053,47
	2023	526.7
Nisan	2022	952,901
	2023	917,67

Projeye geçilmeden önce-12974,414 kw, Projeye geçildikten sonra 11666,409 kw ve Fark: 1308,005 kw'dır. Tablo 1 incelendiğinde; bir ilkokula proje kapsamında takılan güneş panellerinin elektrik tasarrufu sağladığı görülmektedir. Binalarda sağlanan enerji tasarrufu sayesinde binaların enerji maliyeti ciddi oranda düşmektedir (Cole, 1999). Djalilova ve Şahin'e (2020) göre, gün ışığından korunmada ışığa göre hareket eden tekstil katmanları ve panjur sistemleri enerji tüketimini büyük ölçüde düşürmektedir. Geri dönüşüm ve sıfır atık teması; okullarda öğrencilerin geri dönüşüm ve sıfır atık konusundaki farkındalığını artırmaya yönelik olarak; sıfır atık kütüphanesinin kurulması, sıfır atık kutusu ile geri dönüşümün sağlanması, sebze, meyve atıklarının işlenmesi sonucu doğal gübre elde edilmesini sağlayan kompost makinaların kurulması amaçlanmıştır. Okul ortamında sürdürülebilir bir binanın tasarımı, çevresel faktörleri göz önünde bulunduran doğa ile uyumlu bir öğrenme aracı konumundadır (Prakash & Fielding, 2007). Eğitim temasında ise; proje kapsamındaki örnek uygulamalardan yola çıkılarak öğrencilerin sürdürülebilirliğin, enerji verimliliğinin, su tasarrufunun, atıkların yönetiminin, çevresel duyarlılığın hem yerel hem de küresel anlamda ne derece önemli olduğunu anlamalarını sağlayacak eğitimsel etkinlikler yer almaktadır.

### 1.1.Araştırmanın Önemi

Scrase ve Sheate (2002), Robinson (2004), Katz (2005), Prakash ve Fielding (2007), Murphy ve Thorne (2010), Kapluhan (2014), Şahin ve Dostoğlu (2015), Djalilova ve Şahin (2020) ayrı ayrı yaptıkları çalışmalarda; okul binalarının gün ışığından yararlanması için okulların uygun olarak tasarlanması gerektiğini, enerji verimliliği, doğaya saygı, geri dönüşüm, su tasarrufu ve sürdürülebilirlik bağlamında yapılan etkinlik ve uygulamaların eğitime olumlu etkisinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Okul binaları çevre dostu olacak şekilde inşa edilmelidir (Tanrıverdi, 2009). Doğal çevrenin insanoglunun yaptıklarından olumsuz yönde etkilenmesi insanların doğal çevre ile ilgili birçok yönden önlem almasını zorunlu kılmıştır. Alınan önlemlerden bazılarını ise, insanların doğal çevreye zarar verdiklerinde aldıkları para cezaları örnek olarak gösterilebilir. Cezalar insanlara yanlış davranışı öğretmektedir. Özellikle eğitimin içinde yer alan bu büyüklükteki bir projenin insanları sürdürülebilir çevre konusunda bilinçlendirmeye çalışılması önemlidir. Ayrıca çevre dostu bu okullar, içinde bulunduğu topluma da örnek olmaktadır. Çünkü yağmur suyunun nasıl depolandığı, güneşten nasıl elektrik elde edildiği, tasarruflu musluk ve lambaların nasıl olduğu konusunda öğrenciler ve diğer

insanlar yakından deneyimleyebilmektedirler. Alan yazını incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı Çevre Dostu 1000 Okul Projesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olarak, geniş ölçekli bir proje üzerinde gerçekleştirilmesi gösterilebilir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

## 1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin görüşlerine göre Millî Eğitim Bakanlığı Çevre Dostu 1000 Okul Projesi’ni incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin uygulamasından sonra Projeye ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada; araştırma problemine cevap aramak için nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre durum çalışması; bir duruma yönelik etkenlerin bütüncül bir anlayışla araştırılması, katılımcıların ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulmasıdır. Durum çalışmaları, araştırmacının bir programı, etkinliği, süreci, bir veya daha fazla kişiyi, olayı ve bu olayın derinlemesine araştırıldığı nitel bir tasarımdır (Creswell, 2014).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini, 2022-2023 öğretim yılının ikinci yarısında Sivas ilinde öğretim yapan ve ölçüt örneklem seçme yöntemi kullanılarak Çevre Dostu Bin Okul Projesi’ni uygulayan dört resmi okulda çalışan 8 öğretmen ve 5 idareci oluşturmaktadır. Ölçüt örneklem seçme yöntemi Canbazoglu Bazoğlu’na (2019) göre; belli ölçütleri karşılayan katılımcıların araştırmanın örneklemine dâhil edilmesidir. Bu çalışmadaki ölçüt, katılımcıların projenin gerçekleştiği okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlerdir. Tablo 2’de katılımcıların demografik bilgisi sunulmuştur (Katılımcı= K).

**Tablo 2.** Katılımcıların demografik bilgisi

Katılımcılar	Cinsiyeti	Görevi	Okulun Bulunduğu Yer	Yaş	Kıdem
K 1	Erkek	Öğretmen	İlçe Merkezi	40	13
K 2	Erkek	Öğretmen	İlçe Merkezi	30	6
K 3	Erkek	Müdür	İlçe Merkezi	51	14
K 4	Erkek	Öğretmen	İlçe Merkezi	32	9
K 5	Erkek	Öğretmen	İlçe Merkezi	32	11
K 6	Kadın	Müdür	İlçe Merkezi	43	22
K 7	Erkek	Müdür	İlçe Merkezi	38	10
K 8	Erkek	Müdür	İlçe Merkezi	38	13
K 9	Erkek	Öğretmen	İlçe Merkezi	30	8
K 10	Erkek	Öğretmen	İl Merkezi	47	25
K 11	Erkek	Öğretmen	İlçe Merkezi	38	15
K 12	Kadın	Müdür	İlçe Merkezi	42	17
K 13	Erkek	Öğretmen	İlçe Merkezi	44	21

Tablo 2 incelendiğinde; 11 katılımcının erkek olduğu, 8 katılımcının öğretmen olduğu, 12 katılımcının ilçe merkezinde görev yaptığı anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların yaş aralığının 30-51 arasında değiştiği ve mesleki kıdemlerinin ise 6-25 yıl arasında farklılaştığı görülmüştür.

### **2.3. Araştırma süreci**

Veri toplama aracı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk olarak iki Dr. unvanına sahip hocaya ve iki Prof. unvanına sahip öğretim üyesine incelemesi için gönderilmiştir. Hocalardan gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Sonrasında projenin gerçekleştirildiği okul idarelerine görüşme isteği bildirilmiştir. Okul idareleri araştırmacılara gerekli kolaylığı sağlamıştır. O anda okulda bulunan altı katılımcı ile yaklaşık 32 dk süren görüşmeler yapılmıştır. Üç katılımcı zamanı olmadığı için yüz yüze görüşmeyi kabul etmemiş ve bunun için bu katılımcılarla watsap üzerinden her biri yaklaşık 35 dk süren görüşmeler yapılmıştır. Diğer üç katılımcı ise yüz yüze ve watsap üzerinden görüşmeyi kabul etmemiş, görüşme formunun kendilerine watsap üzerinden gönderilmesini istemiştir. Formlar doldurulduktan sonra yine aynı yolla toplanmıştır. Görüşmeler çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir; online, telefon, yüz yüze, mail, internet ve online grup şeklindedir (Creswell, 2014).

### **2.4. Veri Toplama Araçları**

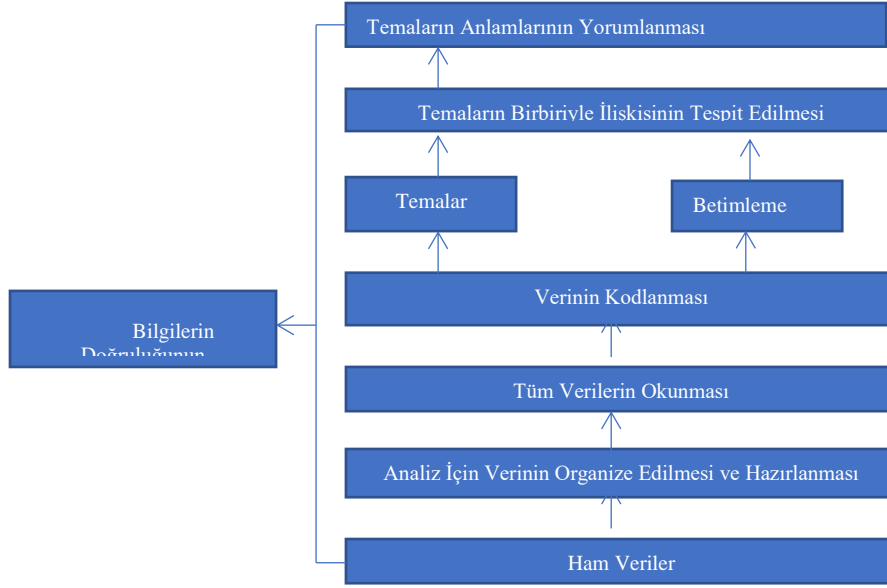
Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; önceden hazırlanmış sorular çerçevesinde oluşturulan ve ihtiyaç duyulduğunda ilave soruların sorulduğu, konu ile ilgili derinlemesine bilgi toplamak için sonda soruların da sorulabildiği ve istenildiğinde soru sırasının değiştirildiği bir görüşme türüdür (Aktaş, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme soruları hazırlandıktan sonraki sınıf eğitiminde Dr. unvanına sahip iki hocaya ve sınıf eğitimi alanında Prof Dr. unvanına sahip iki öğretim üyesine incelemeleri için gönderilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme soruları güncellenmiştir. Sonrasında görüşme formu bir Türkçe öğretmenine incelenmiş ve uygun görüş bildirildikten sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırma problemine yanıt aranacak şekilde hazırlanmıştır.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile NVivo 9.2 bilgisayar paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin kavram ve temalar bağlamında bir arada ve okuyucuların anlayacağı şekilde raporlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi ile elde edilen veriler çözümlenerek bir dizi olgu ve bu olguyla ilgili kapsamlı temalara ulaşılmaktadır (Creswell, 2014).

### **2.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik**

Nitel bir çalışmada geçerlilik; çalışmaya ait adımların ayrıntılı bir şekilde açıklanmasıdır. Nitel bir çalışmada verilerin toplanış şekline kadar geçen adımların ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesi geçerliliğin önemli bir kanıtıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme formundan elde edilen ham veriler NVivo bilgisayar paket programına aktarılmış, kodlar ve kategoriler oluşturulmuş ve sonunda temalara ulaşılmıştır. Nitel bir çalışmada geçerlilik, bulguların basamaklar halinde ve doğru bir şekilde raporlanmasıdır (Creswell, 2014). Creswell'e (2014) göre nitel verilerin analiz basamakları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Nitel araştırmada verilerin analizi (Creswell, 2014: 249)

Güvenirlilik; bir veri setinden elde edilen kod ve temaların farklı araştırmacılar tarafından kodlanarak aynı temaların elde edilmesidir. Farklı projelerden farklı araştırmacılar tarafından elde edilen kodların bir birleri ile tutarlı olması nitel araştırmada güvenilirliğin kanıtıdır (Creswell, 2014). Veriler iki öğretim üyesince kod ve temalar yönünden incelenmiş ve benzer kod ve temalara ulaşılmıştır.

### 2.7. Araştırma Etiği

Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 22.06.2023 tarihli ve 308443 sayılı kararı ile uygun görülmüştür. Ayrıca bu çalışma etik kurallara dikkat edilerek hazırlanmıştır.

### 3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde görüşme formundan gelen veriler soru soru analiz edilmiştir. Görüşme formunda yer alan ilk 5 soru; Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna, sonraki 5 soru ise; Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin uygulamasından sonra Projeye ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aramaktadır.

#### 3.1. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesine İlişkin Görüşleri Belirleyen Alt Amaç

##### Çevre Dostu Bin Okul Projesi İle İlgili Düşünceler Teması

Görüşme sorusu 1; Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesi ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Sizce MEB neden böyle bir projeyi faaliyete geçirmiş olabilir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesi İle İlgili Düşünceler Teması oluşturulmuş ve Tablo 3'te sunulmuştur. Çevre Dostu Bin Okul Projesi İle İlgili Düşünceler Teması'na Tablo 3'ten bakıldığında; katılımcıların yarısına yakınının (n=11) bu projenin öğrencilere çevre bilinci kazandırdığından bahsetmiştir. Ayrıca katılımcıların 7'sinin projenin öğrencilere tasarruf bilinci kazandırdığı, üç katılımcı projenin yaparak-yaşayarak öğrenmeye katkısının olduğu, birer katılımcı ise projenin geri dönüşüme ve dolayısı ile ülke ekonomisini olumlu yönde desteklediğini ifade etmiştir.

**Tablo 3.** Çevre dostu bin okul projesi ile ilgili düşünceler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesi İle İlgili Düşünceler	Çevre bilinci kazandırması	11	"Bence bu projeye çocuklar gelecekte öngörülen çevre sorunlarına karşı daha kolay çözüm yolu bulabilirler. MEB böyle bir projeyi bence öğrencilerde çevre bilincini oluşturmak ve sürdürülebilirlik kavramını benimsetmek adına faaliyete geçirdi." (K1) "Günümüzde çevre ve enerji sorunları giderek artmaktadır. Bu sorunlarla başa çıkabilmek için günümüzde olduğu kadar gelecekte de küresel iklim değişikliği ve çevreye karşı duyarlı bireylerin varlığı önem arz etmektedir. Bireylere çevre ile ilgili bilgi, bilinç ve farkındalık ne kadar erken yaşta kazandırılırsa yalnızca günümüzdeki çevre sorunlarına değil gelecekteki sorunlara da çözümler üretecektir." (K2)
	Tasarruf bilinci kazandırması	7	"Enerji tüketiminin azaltılmasına ve yenilenebilir enerji sağlanmasına, su tasarrufu sağlanmasına, öğrencilerin geri dönüşüm ve sıfır atık konularındaki farkındalıklarını artırmaya yönelik uygulamalar oluşturmak amacıyla düzenlenmiştir." (K13) "Çevreyi temiz kullanma, tasarruflu olma hususunda öğrencilere faydası olmaktadır. Öğrencileri değişen iklim koşulları ve çevre düzenine yönelik bilinçlendirmek amacıyla faaliyete geçirilmiş bir projedir." (K4)
	Yaparak-yaşayarak öğrenmesi	3	"Öğrencilerimizin eğitimi daha kaliteli hale getirebilmek için..." (K11) "Okullarda enerji tasarrufu yapmak için ve enerji tasarrufu ile ilgili uygulamaların öğrencilere uygulamalı gösterebilmek için yapılmıştır diye düşünüyorum." (K10)
	Geri dönüşüme yönelik farkındalık kazandırması	1	"Okullarımızda; enerji tüketiminin azaltılmasına ve yenilenebilir enerji sağlanmasına, su tasarrufu sağlanmasına, öğrencilerin geri dönüşüm ve sıfır atık konularındaki farkındalıklarını artırmaya yönelik uygulamalar..." (K7)
	Ülke ekonomisine katkı sağlama	1	"...Ayrıca proje sayesinde ülke ekonomisine olumlu yönde katkısının olacağını düşünmekteyim." (K8)

### Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Beğenilen Yönleri Teması

Görüşme sorusu 2; Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin beğendiğiniz yönleri nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Beğenilen Yönleri Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 4'ten bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğu (n=10) projenin öğrencilere tasarruf bilinci kazandırdığından bahsetmiştir. Bununla beraber dörder katılımcının proje sayesinde öğrencilerin doğayla iç içe olduğu ve çevre sorunlarına dikkat çektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca üçer katılımcı ise, projenin geri dönüşüm bilinci kazandırdığı ve öğrencilere sürdürülebilir çevre bilinci aşıladığını ifade etmiştir.

**Tablo 4.** Çevre dostu bin okul projesinin beğenilen yönleri teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Beğenilen Yönleri	Tasarruf bilinci kazandırma	10	"Enerji tasarrufu sağlayacak ekipmanlar okullara kazandırılmıştır. Ayrıca öğrenciler sürdürülebilir enerjinin nasıl elde edilebileceğini öğrenmesi açısından kıymet vericidir." (K10) "Güneş panelleri, yağmur suyu depolama, sensörlü lambalar, led ampuller, sensörlü musluklar aşırı enerji tüketimin önüne geçmekte ve tasarruf sağlamaktadır." (K12)

Öğrencilerin doğayla iç içe olması	4	"Toprakla erken yaşta temasa geçen çocukların "doğa zekâlarının" daha hızlı geliyeceği için çocuklarımız doğayla ne kadar çok temas ederse çevreye duyarlılıkları da bir o kadar artacaktır. Çevre Dostu Projesi kapsamında ilçemizdeki okullarımızın öncelikli amacı çocuklarımızın, hayatı doğayla iç içe tecrübe edebilecekleri, emek ve çaba gerektiren öğrenme ortamlarını okul bünyesinde sunabilmeleridir" (K7)
Çevre sorununa dikkat çekmesi	4	"En beğendiğim özelliği gelecekte öngörülen çevre sorunlarına şimdiden dikkat çekerek öğrencilerde bilinç uyandırmak istenmesidir. Böylece gelecekte yaşanabilecek su kıtlığı, çöp fazlalığı gibi sorunların önüne geçilebilecektir. Ayrıca su ve elektrik tasarrufu sağlaması da beğendiğim özelliklerindedir." (K1)
Geri dönüşüm bilinci kazandırması	3	"Bu proje ile öğrencilerimiz doğal kaynaklarımızın milli bir servet olduğunu farkına varmış, ayrıca birçok materyalin geri dönüştürülerek kullanılabilir hale geldiklerini görmüşlerdir. Okulumuzda kullanılan sistemler veli ve öğrencilerimize örnek teşkil etmiş kullanım alanı genişlemiştir." (K6) " Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesi, uygulanan örneklerle öğrencilere geri dönüşüm ve yenilenebilir enerji başta olmak üzere tasarruf ile ilgili de önemli derecede farkındalık oluşturmuştur." (K3)
Sürdürülebilir çevre bilinci kazandırması	3	"Doğal dengenin korunabilmesi için sürdürülebilir kalkınmanın hedef alınması bu projenin güzel bir örneği." (K6) "Enerji tasarrufu sağlayacak ekipmanlar okullara kazandırılmıştır. Ayrıca öğrenciler sürdürülebilir enerjinin nasıl elde edilebileceğini öğrenmesi açısından kıymet vericidir." (K10)

### Çevre Dostu Bin Okul Projesi İle İlgili Alınan Eğitimler Teması

Görüşme sorusu 3; Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesi kapsamında herhangi bir eğitime tabi tutulduunuz mu? Eğer eğitim verildiyse sizce yeterli midir? Sizce bu eğitim gerekli midir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesi İle İlgili Alınan Eğitimler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 5'ten bakıldığında; katılımcıların yarısından çoğunun (n=8) bu proje ile ilgili herhangi bir eğitim almadığından bahsetmiştir. Geriye kalan katılımcıların dördü proje ile ilgili alınan eğitimlerin yeterli olduğu ve bir katılımcının ise alınan eğitimleri yeterli olmadığından bahsetmiştir.

**Tablo 5.** Çevre dostu bin okul projesi ile ilgili alınan eğitimler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesi İle İlgili Alınan Eğitimler	Eğitim almama	8	"Herhangi bir eğitim almadım. Gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü MEB'in yaptığı bu projenin amacı, neden yapılmak istendiği, ne zaman başlayıp ne zaman biteceğini öğrenmek isterdim. Ayrıca projenin önemini öğrencilere anlatabilirdim" (K10) "Eğitime katılmadım, mutlaka gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü proje ile ilgili bilgi sahibi olmanın projenin gerçekleşmesine ciddi katkılarının olduğunu düşünüyorum." (K13)
	Eğitimin yeterli olması	4	"Çevre Dostu 1000 Okul Projesi kapsamında eğitim aldık fakat eğitim bence projeye dâhil olmayanlara da anlatılmalıdır." (K12) "...Ama kesinlikle yerinde ve çağımızın çevre sorunlarını çözmeye ve sorunlara karşı önlem almaya yönelik bir eğitimidir." (K4)
	Eğitimin yeterli olmaması	1	"Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesi kapsamında seminer aldım ancak yeterli olduğunu düşünmüyorum. Uygulamalı ve yerinde göstererek eğitim verilirse daha faydalı olacaktır." (K3)

### Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Sürdürülebilir Çevreye Olan Katkısı Teması

Görüşme sorusu 4; "Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesi ile öğrencilerin sürdürülebilir çevreye katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru

analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Sürdürülebilir Çevreye Olan Katkısı Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 6'dan bakıldığında; katılımcıların tamamı Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Sürdürülebilir Çevreye katkısının olduğundan bahsetmiştir.

**Tablo 6.** Çevre dostu bin okul projesinin sürdürülebilir çevreye olan katkısı teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Sürdürülebilir Çevreye Olan Katkısı	Sürdürülebilir çevreye katkısının olması	13	"Kesinlikle bu proje ile öğrencilerin şu an ve gelecekte sürdürülebilir çevreye katkısı olacaktır. Şuan sürdürülebilir çevre konusunda yeterli bilgi ve bilinçe sahip öğrenciler, gelecekte bu sorunlara karşı daha duyarlı ve çözüm konusunda üretken olacaktır. Çevre bilinci, öğrencilerimize mümkün olduğunca erken yaşlarda kazandırılmalıdır. Çevre bilincine sahip bir öğrenci, ailesinin de bu bilinci kazanmasına vesile olacaktır." (K2) "Evet düşünüyorum. Çünkü güneş panellerinden elektrik üretilmekte, musluk sensorları sayesinde daha az su tüketilmekte, sensörlü lambalar ile daha az elektrik harcanmaktadır. Ayrıca depolanan yağmur suyu ile bahçe sulanmakta ve daha az musluk suyu tüketilmektedir." (K10)

### Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Derslerin Öğretimine Katkısı Teması

Görüşme sorusu 5; Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin, öğrencilerin derslere ait kazanımların etkili bir şekilde öğretilmesine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Derslerin Öğretimine Katkısı Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 7'den bakıldığında; katılımcıların tamamı projenin öğretime katkısının olduğundan bahsetmiştir.

**Tablo 7.** Çevre dostu bin okul projesinin derslerin öğretimine katkısı teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Derslerin Öğretimine Katkısı	Projenin öğretime katkısının olması	13	"Özellikle ilkokul öğrencileri için Hayat bilgisi derslerinde işlemiş oldukları Enerji Tasarrufu konularının öğrencilerin "yaparak- yaşarak öğrenmeleri sağlanmakta, ayrıca örneklemi kendileri bizzat görmektedirler." (K10) "Evet. Zaten hâlihazırda çevre konusuyla ilgili müfredatta doğrudan veya dolaylı şekilde kazanımlar yer almaktadır. Bu proje sayesinde kazanımlar pekişmektedir." (K4) "Evet, derslerde yer alan iklim değişikliği, çevre kirliliği, tasarruf, sürdürülebilir enerji, çevre bilinci vb. konularla ilgili kazanımların öğretilmesinde, projede yapılan çalışmalarla ilişkilendirilerek anlatılması ve öğrencinin projenin çeşitli alanlarında aldığı görevlerle katkısı olacağını düşünüyorum." (K2)

### 3.2.Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin uygulamasından sonra Projeye ilişkin görüşleri Belirleyen Alt Amaç

#### Çevre Dostu Bin Okul Projesinde Kurulan Gereçlerle İlgili Düşünceler Teması

Görüşme sorusu 6; Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesi kapsamında okulunuzda kurulan güneş paneli, sensor lamba ve musluklar, bahçe sulaması için depo kurması vb. ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesinde Kurulan Gereçlerle İlgili Düşünceler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 8'den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğu (n=5) projenin öğrencilere tasarruf bilinci kazandırdığı vurgulanmıştır. Üç katılımcı projede kullanılan gereçlerin öğrencilere çevreye yönelik duyarlılık kazandırdığı, diğer üç katılımcı ise bu gereçlerin israfına neden olduğundan bahsetmiştir. Birer katılımcı

ise, projede kullanılan gereçlerin öğrencilerin oyuncağı olduğu, kullanılan malzemenin kalitesiz olduğu, gereçlerin yetersiz olduğu ve gereçlerin maliyetinin yüksek olduğu dikkat çekilmiştir.

**Tablo 8.** Çevre dostu bin okul projesinde kurulan gereçlerle ilgili düşünceler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesinde Kurulan Gereçlerle İlgili Düşünceler	Tasarruf bilinci kazandırılması	5	"Dinimiz yasak ettiği israfa karşı elbette bizler de azami dikkat etmeliyiz. Bu yaklaşımla okullarımızda görülen uygulamaların kıymeti daha iyi anlaşılacaktır." (K9) "Öğrencilere farkındalık yarattığını ve ne işe yaradıklarını anlatınca onlarda uygulamayı desteklediklerini düşünüyorum." (K13)
	Tasarruf yapması	4	"Öğrencilerimizin yetişkin bireyler olduğu zaman belki de okulumuzda gördüğü sistemleri geliştirip, ülkemiz ekonomisine katkı sağlayacağını düşünüyorum. Tasarruf yapmayı öğreneceğini düşünüyorum." (K11) "Okulumuzun bahçesi için kurulan su deposu ile toplanan yağmur suları bahçemizi sulayabilmemiz için büyük avantaj oluşturmaktadır. Bu depo yağmur suyunun boşa gitmesini engellemiştir. Böylece su sıkıntımız kısmen de olsa giderilmiştir. Ancak su deposunun daha büyük yapılması gerekmektedir." (K5)
	Çevreye yönelik duyarlılık kazandırması	3	"...Ayrıca öğrencilerin bu konularda bilinçlenmesini sağlayarak çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Gelecekte bu öğrencilerin bu gibi projeleri çok daha ileriye taşıyacağını düşünmekteyim. Ama okulumuzda kurulan sistemlerin çeşitli sebeplerden dolayı verimsiz olduğunu düşünüyorum. Proje fikir olarak sağlam ve yararlı temellere oturtulmuş olsa da uygulamadaki plansızlık ve malzeme seçimleri projeyi göstermelik bir projeye dönüştürdüğü düşüncesindeyim." (K2)
	İsrafa neden olması	3	"Bilinçlendirme konusunda çok faydalı olduğunu düşünüyorum ama bir sorun var sanırım; tuvalete takılan sensor lambaları koridordan birisi geçerken bile hemen yanıyor. Bu anlamda gerçek bir tasarruftan bahsetmek mümkün olmuyor." (K1) "Düşünce olarak güzel uygulamalar fakat bu uygulamalardan güneş panelinin masrafına karşın ürettiği elektrik yetersiz kalmakta ve bu da israfa neden olmaktadır. Daha büyük paneller kurularak okulun daha çok alanına enerji sağlanırsa güzel olabilir" (K4)
	Öğrencilerin oyuncağı olması	1	"Bizim okulda kullanılan sensor lambalar sıkıntılı, lambalar daha kaliteli seçilmeli, sensor musluklar iyi olur ancak maliyeti yüksek ayrıca öğrenciler muslukları oyun aracı olarak kullanmakta." (K3)
	Malzemelerin kalitesiz olması	1	"Bizim okulda kullanılan sensor lambalar sıkıntılı, lambalar daha kaliteli seçilmeli, sensor musluklar iyi olur..." (K3)
	Yetersiz olması	1	"Bu proje kapsamında okulumuza güneş panelleri kuruldu. Ancak yeterli olduğunu düşünmüyorum. Okulumuzun sadece bir kısmının ihtiyacını karşılamaktadır. Okul binasının çatısına daha büyük paneller kurulması ve tüm okulun elektrik ihtiyacını karşılaması gerekmektedir." (K5)
	Maliyetinin yüksek olması	1	"Faydalı olduğunu düşünmekteyim. Ancak daha önceki sistemlerden çevre dostu proje geçişlerinin maliyetinin oldukça fazla olduğunu düşünüyorum. Bunun için uygulamaların yeni projelerde başlamasının daha uygun olduğu düşüncesindeyim." (K10)

### Geliştirilecek Projeler Teması

Görüşme sorusu 7; İleride bir proje geliştirecek olursanız neler yapardınız? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Geliştirilecek Projeler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 9'dan bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğu (n=11) yenilenebilir enerji ile ilgili projeler



geliştirmek istediğini belirtmiştir. Katılımcıların geri kalanı ise (n=2), geri dönüşümle ilgili projeler geliştirmek istediğini vurgulamıştır.

**Tablo 9.** Geliştirilecek projeler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Geliştirilecek Projeler	Yenilenebilir enerji ile ilgili projeler	11	"Elektrikli arabaların şarj sistemini araba hareket ederken dolacak şekilde bir sistem geliştirilebilmeyi yapmak isterdim. Bu şekilde elektrikli arabalarını şarj etmeye gerek kalmazdı. Diğer bir proje olarak da atık suların ve yağmur sularının içme suyu olarak kullanılabilmesi için çalışma yapmayı isterdim." (K11) "Gerekli fizibilite çalışmaları yapılarak konum itibarıyla yeterli güneşi alabilen okulların çatılarına güneş ışığından en yüksek verimi sağlayacak açıyla güneş panelleri yapılabilir. Böylelikle bu okullar kendi elektrik enerjisi ihtiyacını güneşten karşılayabilecek ve hatta fazla üretilen elektriği civardaki kurumlara vererek ülke ekonomisine katkı sağlayacaktır." (K2)
	Geri dönüşümle ilgili projeler	2	"Böyle bir proje yapacak olursam kesinlikle geri dönüşümü yaygınlaştırmak olurdu. Ne kadar çok kaynak geri dönüştürülebilirsek gelecekteki insanlar o kadar rahat yaşayabilecektir." (K1) "Evsel atıklar kullanılarak, ısı enerjisine dönüştürülebilir" (K6)

### Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Eksikleri Teması

Görüşme sorusu 8; Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin eksik yönleri sizce nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Eksikleri Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 10'dan bakıldığında; katılımcıların çoğunluğu (n=6) projenin yaygın olmamasının bir eksiklik olduğunu vurgulamıştır. Geriye kalan katılımcıların üçü projeye ilgili bazı gereçlerin eksik olduğunu belirtmiş, üç katılımcı projeye ilgili denetimlerin yapılmadığını vurgulamış, iki katılımcı ise takılan malzemelerin kalitesiz olduğuna dikkat çekmiştir.

**Tablo 10.** Çevre dostu bin okul projesinin eksikleri teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Eksikleri	Projenin yaygın olmaması	6	"Uygulanabilirlik açısından her okula yapılamayışı. Bu şekilde fırsat eşitliği ilkesine aykırı hareket edilmiş oluyor." (K11) "Sadece proje için pilot olarak seçilen okullar değil de diğer çevre okulların da proje uygulamalarını yerinde gözlem yapma fırsatı tanınmaması" (K4)
	Bazı gereçlerin eksik olması	3	"Okulun her yerine sensor lambaları ve muslukları takılmadı. Madem bir tasarruf yapılacaksa okuldaki tüm ışıklar ve musluklar dönüştürülmeliydi." (K1) "Okulların ihtiyaçlarına göre ekipman gönderilmelidir. Çünkü bizim okulda eksik olan daha başka araç-gereç vardı onların da tedarik edilmesini isterdim." (K10)
	Denetim yapılmaması	3	"Diğer bir eksilikte denetim sorunudur. Yapılan çalışmaların denetimsiz kalması sonucu kısmen tamamlanmayan tarafları vardır." (K5) "Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin uygulanmasında takip ve kontroller yapılmamıştır." (K3)
	Takılan malzemelerin kalitesiz olması	2	"Okulumuza Çevre Dostu 1000 Okul Projesi kapsamında takılan sensor lambalar çok çabuk bozulmaktadır. Özellikle öğrenci tuvaletleri gibi çok kullanılan alanlardaki sensörlü lambalar takıldıktan sonra üç dört ay içinde bozulmuştur." (K2) "Eksik yönleri olduğunu düşünmüyorum. Ancak malzemeler kalitesiz." (K6)

Güneş panellerinin plansız takılması	2	"Güneş panelleri okul çatısı gibi yüksek ve açık bir yere konumlandırılmayıp okul binasının yanına konumlandırıldığı için öğleden sonra gölgede kalmaktadır. Bu da güneşten elde edeceğimiz maksimum faydayı düşürmektedir, Güneş enerjisi okulumuzda sık kullanılmayan konferans salonu, depo gibi alanlardaki lambalara bağlanmıştır..." (K2)
Muslukların çok su akıtması	1	"...Çevre Dostu 1000 Okul Projesi kapsamında okulumuza montajı yapılan musluklar sensörlü olmayıp yaylı bir sisteme sahiptir. Bu da musluğun açık kalma süresinin stabil kalmayıp yer yer çok uzun süre akmasına sebep olmaktadır. Yaylı sisteme sahip olan muslukların süre ayar bölümünün öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri bir yerde olması öğrencilerin süreyi değiştirmelerine ve su israfına neden olmaktadır." (K2)
Muslukların zor açılması	1	"Okulumuza Çevre Dostu 1000 Okul Projesi kapsamında takılan muslukların açılabilmesi için güçlü bir şekilde bastırılması gereklidir. Okulumuz bir ilkokul olduğu için öğrencilerimiz muslukları açmada zorlanmaktadır. Musluğun basılan bölümü oval ve kaygandır. Bu durum öğrencilerin elleri sabunlu ve ıslak olduğu zamanlarda çeşitli kazalara sebep olmaktadır." (K2)
Yağmur suyunun tek olukla toplanması	1	"...Yağmur suyuyla bahçe sulaması için kurulan depo çatıdan gelen sadece bir oluğa bağlıdır. Bu da yetersiz kalmaktadır." (K2)
Eksikliğin olmaması	1	"Herhangi bir eksik görmüş değilim. Tasarruf adına daha nice projeleri okullarımızda görmek dilerim." (K9)

### Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar Teması

Görüşme sorusu 9; Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin uygulanması sırasında en çok hangi zorlukla karşılaştınız. Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 11'den bakıldığında; katılımcıların üçü proje ile ilgili bir bilgilendirmenin yapılmadığını belirtmiştir. Diğer üç katılımcı proje ile ilgili gereçler takılırken okulda toz ve gürültüye neden olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca katılımcıların ikisi projenin geç başladığı ve bazı öğretmenlerin projeyi benimsemediğine dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar takılan malzemenin kalitesiz olduğunu vurgulamıştır. Geriye kalan birer katılımcı ise gereçlerin gereksiz kullanıldığı ve projenin uygulandığı binaların uygun binalar olmadığına dikkat çekmiştir.

**Tablo 11.** Çevre dostu bin okul projesinin uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklar teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlar	Bilgilendirmenin yapılmaması	3	"Çalıştığım okulda Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin uygulanması sırasında görevli olmadığım için fikir beyan edemeyeceğim ama daha sonrasında oluşan hata, arıza vb. durumlar için gelen kişilerin bizleri yeteri kadar bilgilendirmeden işlerini yapmaları diyebilirim." (K2)
	Okulun işleyişini bozması	3	"Şunu söyleyebilirim: Teknolojik aletler kurulur iken gürültü, toz vb. sorunlar oldu. Ders işlerken ses oldu, derse motive olamadık. Öğrencilerin ilgisi hassas olduğu için sürekli gelen işçilerle ilgilendiler." (K8)
	Projenin geç başlaması	2	"Bir problem ile karşılaşmadık. Fakat proje bizim okulda proje geç başladı. Okulun kapanmasına yakın araç-gereçler kurulmaya başlandı. Daha önce kurulsaydı öğrencilere uygulamalı gösterme şansımız daha fazla olacaktı. Bir de bu araçlar kurulurken toz ve gürültü oldu." (K10)

Projeye yönelik isteksiz davranma	2	"Uygulama da karşılaştığımız en büyük zorluk öğrencilerin ve bazı öğretmenlerin projeyi önemsememeleri olmuştur. Örneğin okula koyduğumuz atık kutularını bilinçsizce kullanılması, atıkları atarken kâğıt, plastik vb. dikkat edilmemesi büyük bir sorun oluşturmuştur. Bununla birlikte atık kutuları dolduğu zaman teslim edilecek bir yerin bulunmaması da uygulamayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca sensörlü bir lamba kırıldığında ya da bir musluk bozulduğunda gerekli yerlere bilgi vermeme rağmen kimsenin konuyla ilgilenmemesi de büyük bir sorun oluşturmaktadır." (K5)
Gereçlerin bozulması	2	"Bazı uygulamalarda eksikler oldu, musluklar kapanmadı, sensor lambalar açık kaldı, güneş paneli çatladı gibi kontrolsüz ve bir sonraki adım düşünülmemiş gibi." (K12)
Gereçleri gereksiz kullanma	1	"Aşırı bir zorlukla karşılaşmadım ama ilk başta öğrenciler musluklarla eğlenme amaçlı oynayarak çok fazla su israfına neden oldular." (K1)
Zorluk olmaması	1	"Herhangi bir zorlukla karşılaşmadık." (K1)
Binaların uygunsuz olması	1	"Güneş Enerji Sistemleri sırasında okulumuz tarihi bina olduğu için çatımıza GES kuramadık." (K11)

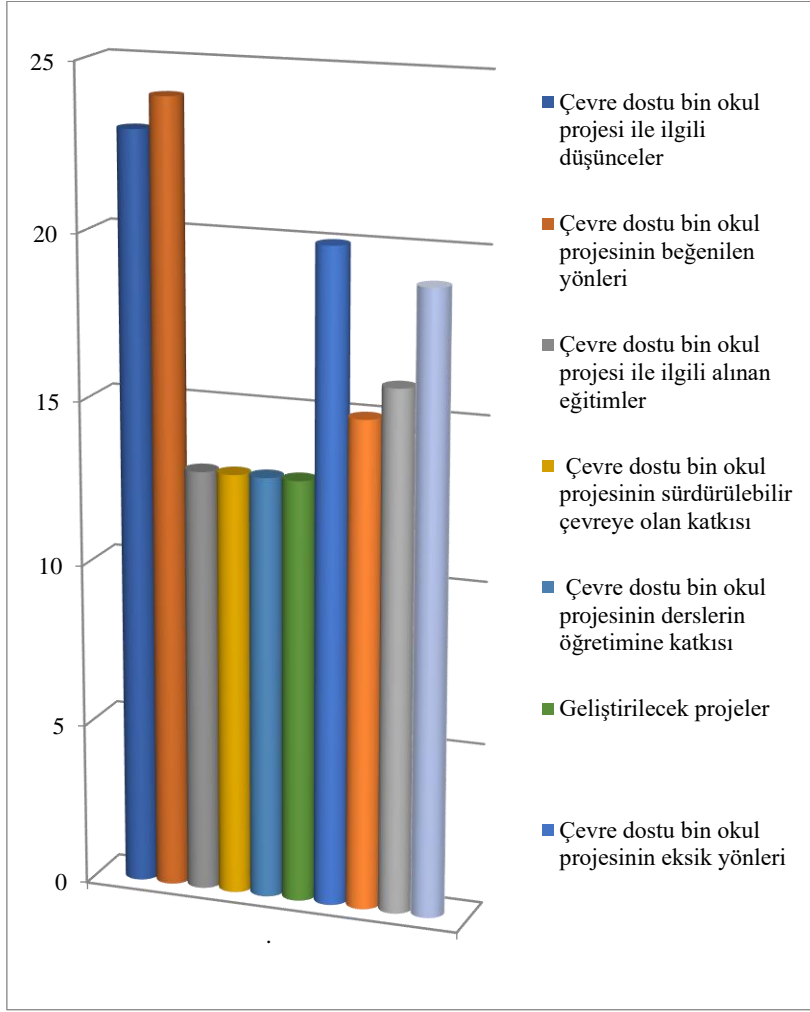
### Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Geri Dönüşüme Katkısı Teması

Görüşme sorusu 10; Bu projenin sizce sıfır atık ve geri dönüşüme bir katkısı var mıdır? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Geri Dönüşüme Katkısı Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 12'den bakıldığında; katılımcıların yarısı (n=8) projenin geri dönüşüme katkısının olduğunu vurgulamıştır. Geriye kalan katılımcılar ise; projenin öğrencilere geri dönüşümle ilgili farkındalık kazandırdığını, projenin tasarruf sağladığını, projenin öğrencilere çevre duyarlılığı aşıladığını belirtmiştir.

**Tablo 12.** Çevre dostu bin okul projesinin geri dönüşüme katkısı teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Çevre Dostu Bin Okul Projesinin Geri Dönüşüme Katkısı	Katkısının olması	8	"Sıfır atık olarak katkısı olduğunu düşünüyorum, fakat ülkemizde bu uygulamaların çocuklarımıza ilk olarak aile tarafından kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Okulda öğrenci öğrenebilir fakat eve gittiğinde annesi veya babası kâğıdı veya pili geri dönüşüme değil de, çöpe atarsa biz öğretmenler boşa kürek çekmiş oluruz." (K11) "Evet, Proje ile sıfır atık ve geri dönüşüm mantığı birbirini desteklemektedir. Mesela yağmur suyunun depolanması, sensörlü lambalar, sensörlü musluklar geri dönüşüme katkısı olan gereçlerdir." (K10)
	Geri dönüşüme yönelik farkındalık oluşturmaları	5	"Katkısı var. Özellikle geri dönüşüm kutuları konularak öğrencilerin bilinçlendiğini ekonomiye destek olacaklarını öğrendiklerini düşünüyorum. Okulumuzda kurulan su deposu, sensörlü lamba ile musluklar geri dönüşüme tabii ki katkısı vardır." (K13) "Geri dönüşüm kütüphanesi uygulama açısından farkındalık oluşturdu. Çünkü yağmur suyu deposu, sensörlü lambalar ve musluklar, güneş panelleri önemli gereçlerdir. Bunları öğrencilere göstermek mutluluk vericidir." (K12)
	Katkısının olmaması	1	"Şuan için gözle görülür bir katkısı olmayabilir ama gelecekte öğrenciler bilinçlenip hayata geçirdiği zaman çok fazla katkısı olacağını düşünüyorum." (K1)
	Tasarrufun önemi	1	"Evet, katkısı vardır. Proje sayesinde öğrenciler enerji tasarrufunun ne olduğu ve projenin işleyişini kavradı. Öğrenciler ve diğer paydaşlarımız, atık malzemeleri çöpe veya doğaya atmak yerine geri dönüşüm kutularındaki ilgili alanlarda biriktirerek hem malzemeleri tekrar kazanmamızı hem de israfi önleyerek kar elde etmemizi sağlamaktadır." (K4)
	Çevreye duyarlı olma	1	"Proje sayesinde edinilen kazanımla öğrenciler, hem okulda hem de günlük hayatlarında çevreye karşı daha da bilinçli olmaları sağlanmaktadır." (K4)

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan temalar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Temaların görsel hali

#### 4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın ilk sorusu; “Katılımcıların Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bulgular incelendiğinde; projenin öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimi yaşattığı, bu sayede öğrencilere çevre ve tasarruf bilinci kazandırdığı, geri dönüşüme ve dolayısıyla ülke ekonomisine katkı sağladığı, öğrencilere farkındalık kazandırdığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Okullara kurulan güneş panelleri sayesinde elektrik üretilerek elektrik tasarrufu gerçekleştirilmektedir. Ayrıca harekete duyarlı fotoselli lambalar da elektrik tasarrufuna katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin birbir içerisinde olduğu bu projede çeşitli deneyimler yaşamaları ve bu deneyimlere bağlı olarak çeşitli bilgiler kazanmaları dikkate değerdir. Çünkü öğrenciler okulun çeşitli yerlerine yerleştirilen projeye ilişkin donanımları görmekte ve anlamadığı yerleri öğretmenlerine sorup cevabını hemen alabilmektedirler. Öğrencilerin deneyimlediği yaşantılar öğrenmede daha etkili olmaktadır (Karakaş Tan & Demirci Güler, 2024). Çevre bilinci öğrencilere kısa sürede ve uygulama yapılmadan kazandırılmaz (Tanrıverdi, 2009). Okulların enerji tasarrufu gereçleri ile donatılmasının öğrencilerin eğitimini olumlu yönde desteklemektedir (Djalilova & Şahin, 2020; Kapluhan, 2014). Ayrıca okullara konulan geri dönüşüm kutuları ve bu kutular dolduktan sonra geri dönüşüm malzemelerinin geri dönüşüm şirketlerine satılması ekonomik açıdan önemli bir kazanımdır. Projenin öğrencilere çevre sorunlarına dikkat çekerek sürdürülebilir çevre bilinci

kazandırdığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Proje kapsamında okullara geri dönüşüm kutularının konulması, güneş panelleri ile elektrik elde edilmesi, yağmur suyunun depolanması sayesinde sürdürülebilir çevre daha kolay anlaşılabilir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu büyüklükteki bir proje ile ilgili bir eğitim almadıklarını, eğitim alan katılımcılar ise eğitimi yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu büyüklükteki bir projeye başlamadan önce proje ile ilgili paydaşların bilgilendirilmesi projenin amacına ulaşması yönünde önemli bir adımdır. Çünkü ne yapacağını bilemeyen öğretmen ve idarecilerin projeye katkısının az olması yüksek ihtimaldir. Öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin bilinçlenmesine katkısı olmaktadır (Tanrıverdi, 2009). Katılımcılar tarafından projenin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediği bildirilmiştir. Öğrencilerin deneyimlediği yaşantılar öğrenmede daha etkili olmaktadır. Çevre bilinci öğrencilere kısa sürede ve uygulama yapılmadan kazandırılmaz (Tanrıverdi, 2009). Okulların enerji tasarrufu sağlayan araç-gereçler ile donatılması, eğitimi pozitif yönde desteklemektedir (Djalilova & Şahin, 2020; Kapluhan, 2014).

Araştırmanın 2.sorusu; “Katılımcıların Millî Eğitim Bakanlığının Çevre Dostu 1000 Okul Projesinin uygulamasından sonra Projeye ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bulgular incelendiğinde; projenin su ve elektrik gibi tüketim kalemlerinde tasarruf yaptığı ve tasarruf bilincini öğrencilere aşıladığı, öğrencilere çevreye yönelik duyarlılık kazandırdığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Özellikle ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler küçük oldukları için tuvaletlerde bulunan muslukları açık unutulmaktadır. Böyle olunca okullara kurulan sensörlü muslukların enerji tasarrufunu sağlayabileceği aşikârdır. Tanrıverdi’ye (2009) göre öğrencilere çevre bilinci kazandırılacak yerler okullardır. Çevre eğitiminde amaç; öğrencilerde çevre bilinci kazandırarak öğrenilen bilgileri daha kalıcı hale getirmektir (Demir & Yalçın, 2014). Ancak bazı katılımcılar; tasarruf amaçlı takılan muslukların öğrencilerin oyuncağı olduğunu ve bu nedenle su israfına neden olduğunu, takılan malzemelerin pahalı ve kalitesiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin oyun çağında olması sensörlü musluklar ile oynamasına yol açmakta ve sürekli oynanan bu musluklar bozulabilmektedir. Bozulan bu muslukların ise hemen değiştirilmediği için su israfına neden olmaktadır. Bazı katılımcılar proje sonunda; yenilenebilir enerji ile geri dönüşüme yönelik projeler geliştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Elektrik enerjisi üreten paneller ve yağmur suyunun depolanması yenilenebilir enerjiye birer örnektir. Bunları yakından gören öğrenciler olumlu yönde motive olabilmektedir. Diğer bir bulgu, projenin iyi planlanmadığı, projede yer alan bazı gereçlerin okullarına takılmadığı, proje ile ilgili çok önemli bir unsur olan denetimin gerçekleştirilmediği ortaya çıkmıştır. Bu büyüklükteki bir projenin pilot çalışması yapılmadan faaliyete geçirilmesi projenin zaman, para ve emek açısından israfa yol açmasına neden olmaktadır. Eğer pilot bir uygulama gerçekleştirilmiş olsaydı bu olumsuzluklardan belki de bahsedilemeyecekti. Projenin ne durumda olduğunun denetmenler tarafından yerinde denetlenmemesi projenin başarısına gölge düşürebilmektedir. Diğer bir bulgu, projenin okullarda geç başladığı, proje gerçekleşirken okullarda toz ve gürültüye neden olduğu, bazı öğretmenlerin bu projeyi benimsemediği ve muslukların çabuk bozulduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle proje ile ilgili ödeneklerin geç gelmesi bu projenin geç başlamasına neden olmuştur. Ayrıca bu ödeneklerin bir kısmı millî eğitim müdürlüklerine bir kısmı ise okulların hesaplarına gönderilmiştir. Bu nedenle ihale mevzuatını bilmeyen okul idarecilerinin okulun hesabına gönderilen bu ödenekleri harcayamaması önemli bir sorundur. Ayrıca dersler devam ederken projeye ilişkin malzemelerin okullara yerleştirilmesi sırasında okullarda gürültü, toz vb. oluşmasına sebep olmuştur. Çünkü bir yandan dersler devam ederken bir yandan da ilk yardım dolabının montaj edilmesi ses ve toza neden olmuştur. Böyle büyük bir projenin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin projeyi sahiplenmesi projenin başarılı olması açısından çok önemlidir. Öncelikle paydaşlara projenin anlatılarak projenin benimsetilmesi gerekmektedir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur.

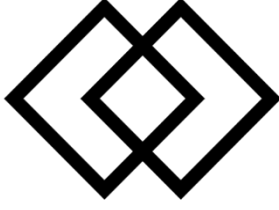
### Öneriler:

- Bu tip projeler gerçekleştirilmeden önce geniş çaplı katılımların olduğu toplantılar ile proje tartışılmalı ve paydaşlar proje ile ilgili bilgilendirilmelidir.
- Proje ile ilgili takılan malzemelerin alım ihaleleri MEB tarafından yapılarak kaliteli, ucuz ve eksiksiz malzemelerin alınması sağlanabilir.
- Proje kapsamında okullara takılan muslukların zaman ayarlı değil sensörlü olması, güneş panellerinin zemine değil zeminden biraz yüksek yerlere takılması önerilebilir.
- Projeye yönelik isteksiz olan öğretmen ve personele projenin amacı iyi bir şekilde anlatılabilir ve böylece projeyi sahiplenmesi sağlanabilir.
- Proje ile ilgili ayrıntılı bir plan yapılarak proje ile ilgili araç-gereç kurulumlarının zamanında ve gecikmeden yapılması sağlanabilir.

### 5. Kaynakça

- Aktaş, M. C. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss.114-135). Pegem.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklemeye yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 56-78). Pegem.
- Cole, R. J. (1999). Building environment assessment methods: Clarifying intentions. *Building Research & Information*, 27(4/5), 230-246.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (4<sup>th</sup> ed.). SAGE.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18.
- Dresner, S. (2002). *The principles of sustainability*. Earthscan.
- Djalilova, L., & Şahin, B. E. (2020). Sürdürülebilir okul tasarımında gün ışığı kullanımına yönelik uygulamalar üzerine bir inceleme. *Artium*, 8(1), 44-60.
- Kapluhan, E. (2014). Enerji coğrafyası açısından bir inceleme: Biyokütle enerjisinin dünyadaki ve Türkiye’deki kullanım durumu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (30) , 97-125.
- Karakaş Tan, C. & Demirci Güler, M. P. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ve geri dönüşüm farkındalığı üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(33), 57-81.
- Katz, A. (2008). Leed for schools: Roi for the next generation. *Environmental Design & Construction*, 11(7), 30-32.
- MEB. (2023). Çevre dostu 1000 okul. <https://cevredestuokul.meb.gov.tr/genel-bilgiler/> adresinden 15.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Murphy, C., & Thorne, A. (2010). *Health and productivity benefits of sustainable schools: A review*, brepress. Watford.
- Prakash, N., & Fielding, R. (2007). *The language of school design, design patterns for 21st century schools*. Designshare.
- Robinson, J., (2004). Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. *Ecological Economics*, 48(4), 369-384.

- Scrase J.I., & Sheate W.R. (2002) Integration and integrated approaches to environmental assessment. What do they mean for the environment? *Journal of Environmental Policy and Planning*, 4(4), 275-294
- Somwaru, L. (2016). The green school: A sustainable approach towards environmental education: Case study. *Brazilian Journal of Science and Technology*, 3(10), 1-15.
- Şahin, B. E., & Dostoğlu N. (2015). Okul binaları tasarımında sürdürülebilirlik. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-91.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 89–103.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.



## PROZODİ EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMININ ETKİLİĞİ<sup>1</sup>

Canan Nimet MERT DURAN\* -H. Ahmet KIRKKILIÇ\*\*

### Öz

Dijital öykü, geleneksel öykü anlatımı ile çokluortam uygulamalarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkan önemli bir kavramdır. Teknoloji destekli hikâye anlatımı ise eğitim ortamlarında öğrenmeyi destekleyici bir konuma sahiptir. Bu araştırmanın amacı dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük ve cümlelerdeki vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine, akademik başarılarına, edindikleri bilgilerin kalıcılığına etkisinin belirlenmesidir. Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin anlama becerilerine etkisinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön ve son test desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amaçsal örnekleme modeli ile belirlenen çalışma grubu; Şanlıurfa'nın Bozova ilçesindeki iki ortaokulun 8. sınıflarında öğrenim gören 18 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkçe dersi ve Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK) kapsamında beş hafta boyunca toplam 30 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Veriler başarı testi, KVAT, CVAT, TDAT, KVYT, CVYT ve TDYT ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri araştırma öncesinde ve sonrasında araştırma grubundan elde edilen ses kayıtlarının puanlandırılarak değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde normallik testleri, ön test, son test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında Tek Faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin Türkçe dersinde akademik başarıyı artırdığı; son test ve kalıcılık lehine cümle vurgusu algılama puanları, kelime vurgusu yansıtma puanları, cümle vurgusu yansıtma puanları, ton duygu yansıtma puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerini geliştirerek akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital öykü, Prozodi, Vurgu, Durak, Tonlama.

### *The Effectiveness of Using Digital Stories in Prosody Education*

#### *Abstract*

The aim of the study is to determine the effect of digital story-supported prosody training on eighth grade students' ability to perceive and reflect the emphasis, tone and emotion in words and sentences, their academic achievement, and the retention of their knowledge. In order to determine the effect of digital story-supported prosody training on comprehension skills, pre-test and post-test design model without control group was used. The study group determined by the purposive sampling model of the research; It consists of 18 students studying in the 8th grades of two secondary schools in Bozova district of Şanlıurfa. The implementation of the research was carried out in a total of 30 lesson hours for five weeks within the scope of Turkish lesson and Support and Cultivation Course (SCC) in the 2020-2021 academic year. Data were obtained with achievement test, Word Stress Perception Test (WSPT), Sentence Stress Perception Test (SSPT), Tone and Emotion Perception Test (TEPT), Word Stress Reflection Test (WSRT), Sentence Stress Reflection Test (SSRT), Tone and Emotion Reflection Test (TERT) The quantitative data of the study were obtained by scoring and evaluating the voice recordings obtained from the research group before and after the research. In the analysis of the research data, normality tests, one-factor ANOVA analysis was used to compare the pre-test, post-test and retention scores. It was determined that digital story-supported prosody education increased academic achievement in Turkish lesson; there was a

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ danışmanlığında yürütülen ve tamamlanan "Dijital Öykü Destekli Prozodi Eğitiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Unsurları Algılama ve Yansıtma Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, [cduran@adiyaman.edu.tr](mailto:cduran@adiyaman.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8450-143X>

\*\* Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, [akirkkilic@agri.edu.tr](mailto:akirkkilic@agri.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4543-4964>



*significant difference between sentence stress perception scores, word stress reflection scores, sentence stress reflection scores, tone emotion reflection scores in favor of post-test and retention scores. It was concluded that digital story-supported prosody education is effective in increasing students' academic achievement by improving their ability to perceive and reflect prosodic elements.*

**Keywords:** Digital story, Prosody, Emphasis, Pauses, Intonation.

## 1. Giriş

Türkçenin eğitimi ve öğretimi çocuğun yaşantısında çok önemli ve büyük bir paya sahiptir. Ana dili, Türkçe derslerinde sistemli bir şekilde öğretilirken öğrencilerin bu sayede kendilerini daha rahat anlatabilmeleri, düşüncelerini aktarabilmeleri hedeflenmektedir. Kendisini kolaylıkla ve açıkça ifade edebilen, karşısındakini doğru şekilde anlayabilen bireyler etkili biçimde duygularını, düşüncelerini, yaşam biçimlerini, algılarını ve kültürlerini aktarabilir.

Ana dili gelişimi doğuştan itibaren başlayan ve çok boyutlu bir gelişimdir. “*Ana dili edinimi de bireylerden kazanması beklenen gelişimsel yetilerin en önemlilerinden biridir. Dil insanın kendi varlığını ifade edebilmesinde, duygularını, ihtiyaçlarını karşılayabilmesinde, daha da önemlisi kimliğini oluşturabilmesinde en temel unsurdur*” (Güvendir & Yıldız, 2014, s.2).

*“Ana dili öğreniminin temel amaçlarından biri, gençlerin dinlediklerini, okuduklarını doğru anlamaları ise, biri de duygu ve düşüncelerinin doğru ve yeterince anlatmalarıdır. Dinlemek ve okumak ana dilinde bir ölçüde pasif bir faaliyet; anlatmak ise aktif bir faaliyettir. İnsan, amacını söz veya yazı ile anlatmak için, zihninde düşüncelerini belirler, düzenler; kelimeler seçer, cümleler kurar, tesirli ifade yolları arar. Bir dili çok iyi öğrenmiş sayılmak için, o dille duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı anlatabilmek, deyimlerini (idiyumlarını) yerinde kullanabilmek gerekir. Bugünün vatandaşı için sözlü ve yazılı ifade, vazgeçilmez birer beceri olmuştur. Bundan dolayı anlatım becerileri, ana dili eğitimi programlarında çok önemli ve geniş bir yer almıştır”* (Korkmaz vd., 2005, s. 299).

Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller, yöntem-teknik ve yaklaşımlar, öğretim ortamları büyük önem arz etmektedir. Bu unsurlar eğitim ve öğretimin niteliğini etkilemesi bakımından göz ardı edilmemesi gereken önemli maddelerdir. Özellikle eğitimde teknoloji kullanımı günümüz eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır çünkü bilim ve teknolojiye yaşanan bu büyük değişim ve gelişimler günümüz bireyinden beklenen rolleri de doğrudan etkileyecektir.

2000’li yıllardan sonra teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler okullarda e-öğrenme, eğitim amaçlı çoklu ortam tasarımları, eğitim teknolojisi, eğitimde teknoloji kullanımı, interaktif öğrenme gibi kavramların ve çalışmaların gündeme gelmesine sebep olmuş ve okullarda eğitim amaçlı teknoloji kullanımını gerekli kılmıştır. Teknolojide yaşanan gelişim ve değişimlere paralel olarak Türkçe eğitiminde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmış, teknolojik gelişmelerin sunduğu imkânlar aracılığıyla eğitim materyali, içeriği ve programları tasarlanmış ve teknoloji giderek eğitim ve öğretim ortamlarında geniş yer edinmiştir. Eğitimin çağa ayak uydurması ve öğrencilerin teknolojiyi bilinçli kullanması gerekmektedir.

*“Teknolojinin öğretime dâhil edilmesi, yeni bilgilerin öğretime katkıda bulunan ve öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttıran bir yöntemdir.”* (Şen, 2001, s. 63). Bu yöntemlerin başında da çoklu ortam uygulamaları gelmektedir. *“Çoklu ortam temelli öğrenme daha iyi öğrenmeyi sağlamak amacıyla sözcükler ve resimler içeren gösterimler ya da sunumlar olarak nitelenmektedir”* (Ateş Çobanoğlu, 2017, s. 284). Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin ve

çoklu ortam uygulamalarının öğrencilere bilgi ve becerilerin kazandırılmasında hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşılmasında önemli kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir.

Hızla gelişen teknolojik gelişmeler sonrasında eğitimden beklenen bu değişim ve gelişimlere ayak uydurmak ve bunları yakından takip ederek eğitime uyarlamaktır. Bireyden beklenen artık bilgiyi hazır hâlde almak değil, bilgiyi üretir ve kullanır hâle getirmektir. Bunun için de eleştirel düşünebilen, iletişim becerileri kuvvetli, kendini en iyi ve doğru şekilde ifade edebilen ve karşısındakini anlayabilen bireyler yetiştirmek eğitimin öncelikli görevleri arasındadır.

Bireyler birbirleriyle konuşabilmek, duygu, düşünce, istek ve bilgilerini anlatabilmek, aktarabilmek için konuşmaya da ihtiyaç duyarlar. İletişim süreci olarak adlandırılabilir bu olayın etkili olabilmesi için konuşanın ve dinleyenin etkileşim hâlinde olması gerekir. Muhatapın konuşmayı algılaması ve anlayabilmesi için konuşmacının doğru kelimeleri seçmesi, seçtiği doğru kelimeleri de açık anlaşılır ve doğru bir şekilde telaffuz etmesi gerekmektedir. Yine okunan bir metnin doğru anlaşılabilmesi metinde anlamın kelimeler aracılığıyla doğru seslendirilerek verilmesine bağlıdır.

Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olarak belirlendiği 2018 PISA raporuna bakıldığında okuma becerisi alanında Türkiye'nin katılan ülkeler arasında ön sıralarda yer almadığı (Katılan ülke sayısı: 79, Türkiye sıralaması: 40) görülmektedir. “Uluslararası ölçekte yapılan PISA araştırmasında okuma becerileri; *“kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel bilgiyi çözümlene kavramının ve yazılı olanı anlamadan daha ötesine gitmektedir.”* (Taş vd., 2016, s. 22). “*Okuma sürecinde yapılan vurgu, durak, süre, ritim, ezgi ve ton gibi prozodik birimler okunan metnin daha anlaşılır olmasına katkı sağlamaktadır*” (Kuhn vd., 2010). PISA sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Okuma becerisinin alt boyutlarına bakıldığında doğru okuma, akıcı okuma ve prozodik okumanın okuduğunu anlamayı yordadığını ifade etmek mümkündür. Özellikle okumanın anlam oluşturma alanında prozodik okuma önemli bir göstergedir (Akyol & Baştuğ, 2015; Baştuğ & Kaman, 2013; Duran & Sezgin, 2012; Kaşkaya, 2016).

*“Konuşulan ve yazılan dilin; anlamı, sesi, görünüşü, çağrışım değeri ve kurallarıyla bir sistem olduğu, bu sistemdeki öğelerin kullanım esnasında yeni değerler ve anlamlar kazandığı, her düzeydeki dil göstergesi ve dil birliklerinin şekil ve anlam olmak üzere iki yönü bulunduğu; ancak bunları birbirinden ayırmanın imkânsız olduğu gibi hususlar temel hareket noktası durumundadır”* (İlaslan 2007, s. 7). Dolayısıyla dilin ve anlatımın akıcı, doğru, etkili ve düzgün olması; bireyin kendini yazılı ve sözlü olarak duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak dile getirerek yanlış anlama ve anlaşılmalara fırsat vermemek için prozodik olgular önemli bir role sahiptir.

*“Dilin yapısıyla malzemesini oluşturan sesler, kelime ve kelime grupları, bunların birbiriyle olan münasebetleri, mânâ ve ahenk özellikleri bütünüyle prozodinin ilgi alanına girer. Bütün psikolojik hallerin seslerle anlatımı, dilin bir musiki özelliği içerisinde gerek yazı gerekse konuşma dili halinde ortaya çıkışı prozodinin kapsamı dâhilindedir”* (Gültaş, 1990, s. 217). Dolayısıyla prozodik olgular hem okumanın hem konuşmanın hem de dinlemenin ortak unsurlarındandır. Vurgu, tonlama, duraklama gibi parçalar üstü birimleri içeren prozodik olgular metnin anlamlandırılmasında çok önemli bir paya sahiptir. Etkili iletişimin sağlanması için dilin vurgu, tonlama, durak gibi prozodik olgularına da dikkat etmek gerekmektedir. Gönderici açısından konuşma becerisini kapsayan iletişim süreci alıcı için dinleme ve anlamlandırma ardından yine konuşma becerisini içerdiği düşünüldüğünde prozodik farkındalığın dinleme becerisi için de gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özbay ve Çetin (2011) de başarılı bir dinleme ve anlama için seslerin doğru bir şekilde algılanması, ayırt edilmesi ve anlamlandırılması” olarak tanımladıkları segmental fonolojik farkındalığın tek başına yeterli olmadığını suprasegmental

(parçalarüstü) fonolojik farkındalığın da geliştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Sözlüklerde prozodi kavramının ilk anlamı müzik terimi olarak verilmiştir, dil bilimsel anlamı ikinci planda yer almıştır. Benzer şekilde prozodi alanında yapılan çalışmaların daha çok müzik eğitiminde yoğunlaştığı, dil bilimi ve eğitim alanlarında yavaş yavaş yer almaya başladığı göze çarpmaktadır. Bu durum eğitim kurumlarında Türkçe derslerine de yansımış ve dil becerileri eğitiminde prozodik birimlerin geri plana atıldığı ve okuma çalışmalarının birer seslendirmeden öteye geçemediği dikkatleri çekmektedir. Bu amaçla bu çalışmada okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin kavşağında yer alan prozodik olguların öğretimini üzerinde durulacaktır. Çalışmanın daha sağlam bir temele oturması, araştırmayı anlamlı kılması ve dil öğretimindeki önemi açısından prozodik olguların öğretiminde anlatım bozukluğu konusu üzerinden etkinlikler tasarlanmıştır.

Öğrenme öğretme süreci gelişen ve değişen teknolojiye, yaklaşımlara ve program felsefelerine göre değişebilmektedir. Günümüzde bu süreç daha çok bilgi ve iletişim teknolojileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğrenmelerin desteklenmesi için öğretim teknolojilerinin kullanıldığı zengin öğretim stratejilerinden yararlanılmalıdır. Dersin verimli bir şekilde işlenmesi ve uygulanabilmesi için teknolojik araç gereçlerden yararlanılmalı, görsel iletişim araçları olan slayt, bilgisayar, genel ağ, etkileşimli tahta, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerikleri kullanılmalıdır.

Dijital öykü kullanımı ve dijital öyküleme çalışmaları, teknolojinin eğitim- öğretim ortamlarında etkili kullanılmaya başlanmasından sonra literatürde kendine sağlam bir yer edinmiştir. Dijital öykünün kendi içinde var olan avantajları sayesinde eğitim- öğretim eğlenceli hâle gelmekte, görsellerin ve işitsel öğelerin bir arada bulunmasından dolayı kalıcılığa katkı sağlamaktadır. Dijital hikayeler birçok derste olduğu gibi Türkçe öğretiminde de kullanılmaktadır (Ciğerci & Gültekin 2017; Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Özellikle dijital öyküleme çalışmaları sırasında görsellere uygun seslendirmelerin yapılması öğrencilerin dil becerilerine önemli katkılar sunmaktadır. Prozodi konusunun okuma, konuşma ve dinleme becerisi ile olan yakın ilgisi bu konuyu da dijital öykünün alanına çekmektedir. Öğrencilerin konuşma ve okuma sırasında yaptıkları prozodik hataların neden olduğu yanlış anlamalar ve anlatım bozukluklarının dijital öyküler aracılığıyla somutlaştırılarak öğrencilere sunulması çalışmanın ana hareket noktası olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik; anlama ve anlatmayı etkileyen vurgu, durak, tonlama, ezgi gibi prozodik unsurları fark etme ve yansıtma düzeyleri anlatım bozuklukları konusu kapsamında dijital öykü destekli eğitim uygulamalarıyla irdelenecektir. Dolayısıyla yapılan uygulamada öğrencilerin yüzey yapıdan derin yapıya ulaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesini “Dijital öykü destekli prozodi eğitimi sekizinci sınıf öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerini, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde etkilemiş midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu soruya bağlı olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin kelime vurgusu algılama testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin cümle vurgusu algılama testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin ton ve duygu algılama testinden

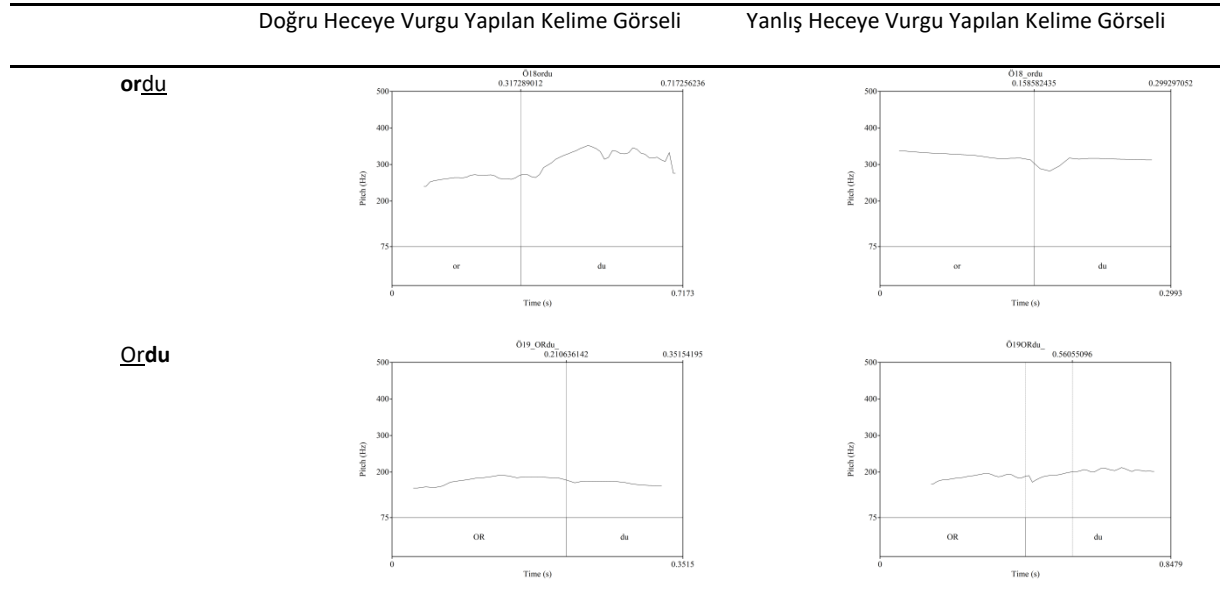
aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin kelime vurgusu yansıtma testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin cümle vurgusu yansıtma testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin ton ve duygu yansıtma testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.1 Prozodi

Prozodi, literatürde farklı terimlerle karşımıza çıkmaktadır. Prozodi genellikle müzik terimi olarak bilinirken bunun Türkçe karşılığı olan bürün bir dil bilimi terimi olarak geçmektedir. Gültaş (1990), prozodinin musikinin ayrılmaz bir kanunu hâline gelmesinde Türk dili ve edebiyatı bölümünde prozodinin okutulmamasını ve hatta tanınmıyor olmasını ifade etmektedir. “*Türkiye Türkçesinde anlamı etkileyen süre, sınır, durak, vurgu, ton, ezgi gibi parçalar üstü birimler vardır. Bu birimler; sevinç, korku, şaşkınlık, kızgınlık, neşe, hayret gibi duygularımızı dile getirmemizi sağladığı gibi, emir ve isteklerimizi de daha etkin bir şekilde ifade etmemizi sağlar.*” (Heike, 1969, Akt. Coşkun, 2010, s. 198). Vardar (2002) prozodiyi vurgu, durak, süre vb. ses olgularının genel adı olarak tanımlamaktadır ve prozodinin parça özelliği taşıyan sesbirime karşıt olarak parça üstü birim niteliği gösteren sesbilimin özel bir birimi incelediğini belirtmektedir.

“*Parçalar üstü, söz zincirinde yer alan hiçbir parça nitelikli ögeye (sesbirim, en küçük parça) indirgenemeyen ve gösteren düzleminde gerçekleşen prozodik özellikli öğeleri (vurgu, süre, vb.) belirtir. Bu öğeler dil içinde, parçalardan oluşmuş birimleri ilgilendirir ve anlam ayırıcı görev üstlenirler*” (Aksan, 2009, II. Cilt, s. 66).



**Şekil 1.** Sözcük vurgusunun anlam ayırıcı boyutu

“*Dilin alt dallarından birisi görevsel sesbilim yani fonolojidir. Bu alanda sesbirimler “anlam ayırıcı birim” olarak tanımlanmaktadır. Sesbirimler ise parçalı sesbirimler ve parçalar üstü sesbirimler olmak üzere iki öbekte toplanmaktadır*” (Aksan, 2009, s. 66). “*Dil her yönüyle bir bütündür ve kendini tamamlamak ister. Bu nedenle dilin parçalı ve parçalar üstü birimleri iletişimde ayrı ayrı öneme sahiptir*” (Altınok, 2021). “*Konuşma ve dinleme becerileri birbirine bağlı/bağımlıdır. Parça ses*

*birimleri daha çok yazma ve sessiz okuma becerisi ile ilişkiliyken parçalar üstü ses birimler konuşma, dinleme ve sesli okuma becerileri ile doğrudan ilişkilidir*” (Altınok, 2019, s. 20). Parçalar üstü birimler vurgu, ton, ezgi, uzunluk (Aksan, 2009); uzunluk/süre, vurgu, durak, perde-değişimi/ton, ritim ve ezgi (Demircan, 2015); vurgu, süre, ritim, ezgi, durak ve ton (Ergenç & Bekâr Uzun, 2017); boğumlama, vurgu, tonlama, durak, ezgi (Erdem, 2019); süre, durak, ton, vurgu, ölçü, dizem ve seslerin hızı (Günay, 2013) şeklinde literatürde yer almaktadır. Literatürde yer verilen bu tanımların hepsinin üzerinde durduğu ortak nokta ise bu öğelerin anlam ayırıcı görev üstlenmesidir.



**Şekil 2.** Aynı öğenin iki ayrı tonla söylenişi (Aksan, 2009, s. 68)

Parçalar üstü birimler, beden dili gibi dil ötesi bir nitelik taşımaktadır. Parça üstü birimlerin kullanım özellikleri dilden dile değişiklik göstermektedir. Parça üstü birimler, beden diliyle birlikte konuşma sürecinde kullanılmaktadır. “*Herrmann’ın bütünsel beyin modeline göre parça üstü birimler beden dili işlevleriyle birlikte beynin sağ alt çeyreğinde konumlanmışlardır. Okuma ve dinleme sürecinde de anlam belirleyici bir işlevleri vardır. Yazma sürecinde, parça üstü birimlerin kullanımında noktalama işaretlerinden yararlanılmaktadır*” (Onan, 2019).

Dursunoğlu (2018), kullanılan noktalama işaretlerinin prozodik okumayı kolaylaştırdığını belirtirken bazı durumlarda noktalama işaretlerinin prozodik okumayı karşılamada yetersiz kalabileceğini, aynı noktalama işareti ile kullanılan cümlelerin durumun özelliğine göre tonlama sayesinde farklı anlamlar ifade edebileceğini vurgulamaktadır. Wittgenstein’in (1985) belirttiği gibi sözcüğün anlamı onun dildeki kullanımına bağlıdır (Akt. Öztekin, 2012).

Dilde anlam değil, kullanım vardır. Ses ve anlamın bir araya gelmesiyle de kelime ortaya çıkar. Kelimenin anlamı da ses ve tonun birlikteliğindeki uyuma bağlıdır. Söyleyişi şekli ve ses tonu anlamda farklılıkları ortaya çıkaran iki ana unsurdur. Bazen ses, anlamın bir yankısı olarak görünebilir. Anlamsal olmayanla (ses, ritim, yapı), anlamsal olanı kavramak; yalnızca anlamın taşınmasını sağlamaz, onu üretir de. Bunlardan herhangi birini değiştirmek, anlamın kendisini değiştirmektir (Öztekin, 2012). Aksan (2009), dildeki bir tümcenin insan zihninde oluşup beyinden verilen bir komutla ses ya da yazıya dönüştürülmesi sırasında hem ses açısından düzenlemenin yapıldığını hem de tümce içindeki her birimin ses nitelikleri, vurgu, ezgi gibi sese ilişkin yönlerin uyumlarının belirlendiği söyler ve öğelerin birbirleriyle hem ses ve biçim hem de dizim ve anlam açısından uyumlarının sağlandığını ifade eder.

## 1.2. Okuma, Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Gelişiminde Prozodi

Dil becerileri anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri olarak sınıflandırılmaktadır. İletişimin aynı zamanda etkileşim gerektirmesi dil becerilerinde anlama ve anlatma becerilerinin birlikte geliştirilmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. “*Prozodik yeterlilik sadece konuşma için gerekliymiş gibi düşünülse de sessiz okuma ve metinden yapılan konuşmalarda okuma prozodisi, yapılan konuşmayı tam ve doğru olarak algılayabilme becerisi olarak baktığımızda da dinleme prozodisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Prozodi bilgisi etkili iletişim süreci içinde konuşan ve dinleyen veya sessiz okuma yapan için de aynı derecede gereklidir*” (Altınok, 2018, s.10). Prozodik olguların konuşma ve okuma becerisi bağlamında doğru şekilde *yansıtılması*; dinleme becerisi bağlamında ise doğru şekilde *algılanması* dil ediniminde ve gelişiminde son derece önemlidir.

Ana dili öğretiminde dört temel dil becerisi esastır. Dinleme, anlama becerileri arasında yer alan ve dil öğretiminde ilk uygulanan yöntemdir. Çocuklar konuşmaya başlamadan önce ailesinden ve

çevresinden duyduğu sesleri önce dinler sonra taklit eder ve tekrar ederek konuşmaya başlar. Dolayısıyla dinleme, ana dili öğrenmenin temel adıdır. Dinleme, anlamının, öğrenmenin, bilgilenmenin önemli bir bileşenidir. İyi bir konuşmacı için iyi bir dinleyicinin olması gerekir.

*“Dinleme edimi gönderici ve alıcı olmak üzere en az iki kişinin varlığını gerektirir. Dinleme ediminin gerçekleşebilmesi için, bu iki kişiden alıcı durumunda olan kişinin, birtakım alt becerilere sahip olması gerekmektedir”* (Ülper, 2011). Keçik (2003) tarafından bu alt beceriler şöyle belirlenmiştir:

- Sesleri tanıma/anlama
- Parçalar üstü birimleri (vurgu, ezgi) tanıma/anlama
- Sözcükleri tanıma/anlama
- Söz dizimden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama
- Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme
- Sezdirimlerden yararlanarak çıkarımda bulunma (Akt., Ülper, 2011)

*“Dinlemenin verimliliğini artırmak için dinleme eğitimi uygulamalarına ağırlık verilmeli, teknolojiye azami ölçüde yararlanılmalıdır. Özellikle müzik ve konferans dinleme, film ve tiyatro izleme gibi etkinliklere katılım teşvik edilmelidir.”* (Aktaş & Gündüz, 2014, ss. 95- 96). Bu tarz etkinlikler bireylerde fonolojik farkındalığın gelişmesine katkı sağlayarak anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır. *“Başarılı bir dinleme ve anlama için seslerin doğru şekilde algılanması, ayırt edilmesi ve anlamlandırılması tek başına yeterli değildir. İnsan sesinin duygu yönünü yansıtan ve anlam ayırıcı özelliğe sahip olan prozodik unsurların doğru bir şekilde algılanması, ayırt edilmesi ve anlamlandırılması gerekir”* (Özbay & Çetin, 2011, s. 159).

*“Konuşma ve dinleme-anlama süreci, seslerin telaffuzuyla başlar, akustik aktarımla devam eder ve algılama-kavramayla biter”* (Gosy, 1992, Akt. Coşkun, 2010, s. 248). *“İletişimde aktarılmak istenen anlamla ilgili iki önemli unsur, konu ve seslendirilmedir”* (Horga, 1999, Akt. Coşkun, 2010, s. 248). Konuşma öğretimi uygulamaya dayalı bir etkinliktir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarabilmeleri ve ana dilini kurallarına uygun olarak kullanabilmeleri için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi önemlidir. Öğretmen, öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak isterken onlara örnek olmalı ve onları konuşmaya yönlendirmelidir.

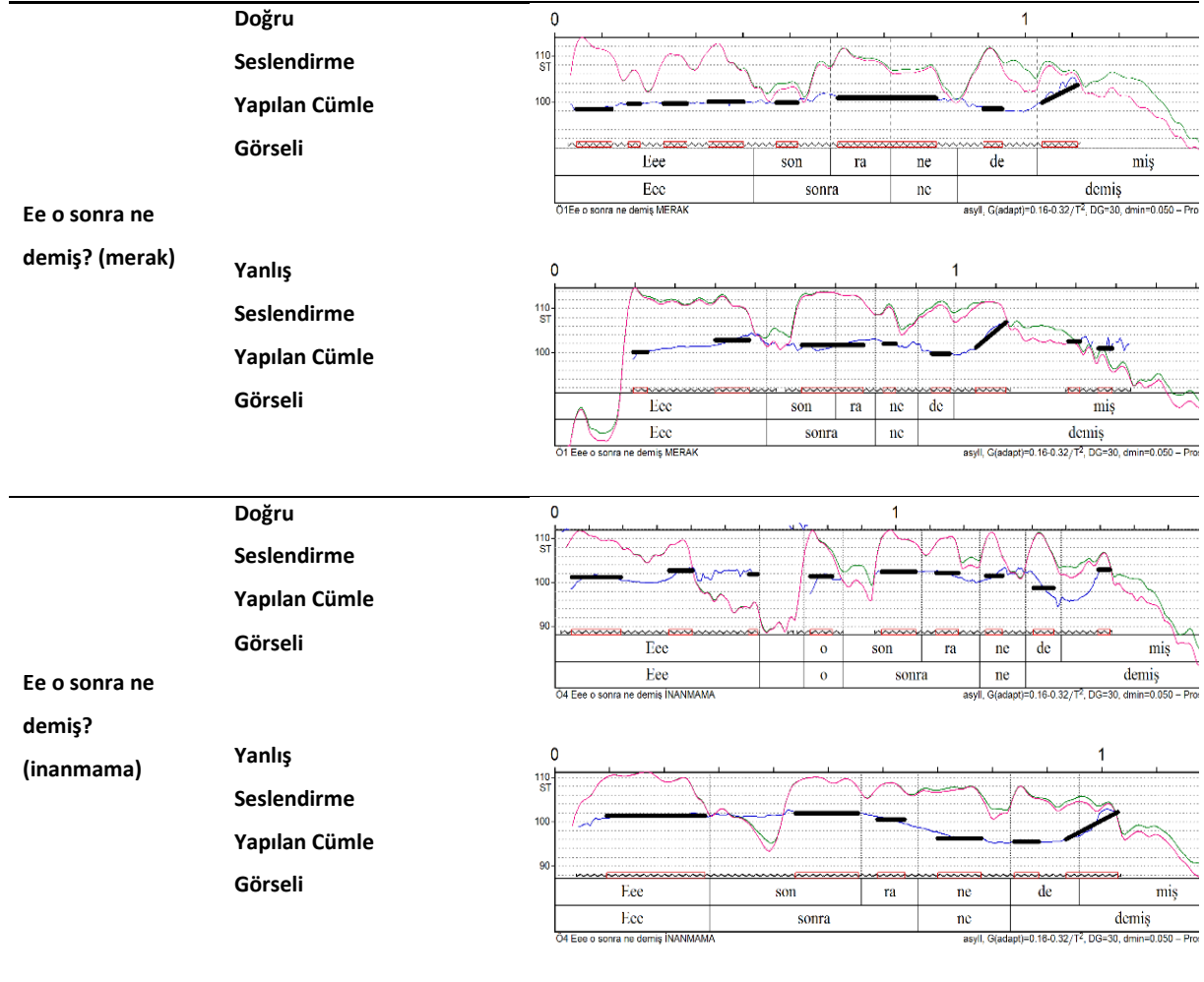
Konuşma dilinin sözlü metin üretim sürecinde iletişim değeri taşıyan metinler üretebilmesi için konuşurların birtakım alt becerilere sahip olması gerekir. Uzun (2003), bu alt becerileri şöyle belirlemiştir.

- Dilin seslerini tanıma-çıkartma
- Sözcük vurgularını kullanma
- Söz içinde vurgunun ayırt edici işlevini tanıma-kullanma
- Ezgileme biçimlerini tanıma-kullanma
- Kavşak, durak ve ton ile verilen anlamlamayı kullanma
- Konuşma sezdirimlerini kullanma
- Söz parçalarının iletişim değerlerini tanıma-kullanma
- Dilsel birimler arasındaki dizimsel ve dizisel ilişkileri tanıma-kullanma (Akt. Ülper, 2011, s. 58).

*“Kötü prozodi, uygunsuz veya anlamsız kelime grupları veya uygunsuz ifade uygulamaları kafa karışıklığına yol açabilir”* (Hudson vd., 2005, s.703). *“Konuşma başlangıçta birer taklitten ibarettir. Bazı çocuklar işittiklerini, anlamına varmadan tekrar edebilirler. Eğer mekanik olarak okumayı öğrenmişlerse, okuduklarını anlayamazlar.”* (Onan, 2010, s. 548). Okuma ise harflerin yan yana gelişine uygun olarak seslendirilmesi şeklinde yaptırılmaktadır. Daha sonraları her iki beceri de işin içine

anlamın girmesiyle gelişmeye başlar. Önemli olan konuşulanı/okunanı seslendirmek değil; anlamı kavrayarak doğru seslendirmektir.

Ses, insanın şahsiyetini aksettirir. Seste (konuşmada) dalgalılık, korkaklık, mahcupluk, kibirlilik, tatsızlık gibi birçok özellikler kendini gösterir (Güldaş, 1990). Konuşmanın etkili olabilmesi için sesin konunun anlam ve önemine göre tonunun ayarlanması, duyguları hissettirebilmesi, doğru telaffuz edilmesi önemlidir.



Şekil 3. Tonlamanın anlam ayırıcı boyutu

Konuşmayı geliştirmenin önemli bir yolu okuma çalışmalarıdır. Yıllardır okuma için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların çoğu yazılı metinlerin seslendirilmesi özelliğine vurgu yapmıştır. Bu tanımların gözden kaçırdığı nokta ise okumanın anlam kurma sürecinde üstlendiği önemli roldür. Bu bağlamda okuma yaparken simgelerin seslendirilmesi anlamın kavranmasında birer basamaktır. Okuma çalışmaları ilkokuldan itibaren sesli okuma çalışmaları ile başlamaktadır. Önce sesleri tanımaya başlayan çocuk daha sonra ses-harf ilişkisini kavrayarak yavaş yavaş sesli okumaya geçer. Daha sonra okuduğunu anlamlandırarak farklı metinlerle bağlantı kurmaya başlar. Bu bağlamda sesli okuma, metne bağlı kalarak yapılan konuşmadır denilebilir. Başarılı bir konuşmada olduğu gibi başarılı bir okumanın gerçekleşmesi için de ses tonunun iyi ayarlanması, vurguların gerekli yerlerde yapılması, ses tonu, sesin ezgisi anlam ve anlatım için önemlidir. “Okuma hiçbir zaman salt doğru bir seslendirme yapma becerisi değildir. Çünkü okuma metindeki sözcükleri/tümceleri seslendirmekten çok daha öte bir edimdir. Bu edim bilişsel açıdan çok çeşitli işlemler yapılmasını gerektirir” (Ülper, 2011, s. 67).

“Eğitimde verimliliğin artırılması ve öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin anlama/kavrama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir.” (Calp, 2010, s. 93). Sesli okumada öncelik yazıdaki anlamın kavranmasıdır. Sözcük ve sözcük gruplarının sadece gözle algılanması yetmez, bunların anlamlarına uygun bir şekilde seslendirilmesi gerekmektedir. “*Sesli okuma, gözle algılanıp zihince kavranan sözcüklerin ya da sözcük kümelerinin ses organları aracılığıyla seslendirilmesidir.*” (Gündüz, 2009, s. 110). İyi bir okuyucu neyi, niçin ve nasıl okuyacağını bilmeli ve metni bir bütün olarak kavramalı ve anlama ulaşmaya çalışmalıdır. Calp’ın (2010) da ifade ettiği gibi okuyucu, okurken vurgu, ritim ve ses şiddetinde ne çeşit değişme olacağı hususundaki ipuçları için sürekli tetikte olmalıdır.

### 1.3. Dijital Öykü

Öykü, geleneksel anlatı formlarının başında gelen, yazılı ve sözlü kullanımlarıyla karşımıza çıkan, dilin üst-dil işlevi ile oluşturulan bir türdür. Geçmişten günümüze kadar eğitici yönüyle de karşımıza çıkan öykü, insan hayatında özellikle okul çağlarında bu işlevi sebebiyle çok sık yer verilen bir anlatım tarzıdır. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve bu gelişimlerin eğitime yansmasıyla geleneksel ifadeler yerini zamanla teknolojiyle uyumlu, çoklu ortam öğelerinin birleştirildiği yeni eğitim-öğretim materyallerine bırakmıştır. Teknolojiye uyum sağlayan ve teknolojiyle bütünleşen anlatım tarzının başında da öykü yer almaktadır.

“*Dijital öyküler; esnek, yaratıcı, çok dilli, yeni öğrenme yollarıyla geleneksel öğrenme yollarına meydan okuyan; kişisel ifadeleri sunmayı, epistemolojik ve ontolojik açıdan kimliğin tanınmasına olanak sağlayacak şekilde düzenleyen öğrenen merkezli, didaktik, yapılandırmacı, postmodern, sanatsal ve kültürel bir araçtır*” (Björge, 2010; Brushwood-Rose, 2009; Frohlich vd., 2009; Sawyer & Willis, 2011, Akt. Baki, 2015, s.28).

Dijital öykü hem öğretmen ve hem de öğrenci için güçlü ve yeni bir eğitimsel teknoloji aracıdır (Doğan, 2007; Doğan & Robin, 2008). Dijital öykü anlatıcılığını kullanmak, öğrencilere daha çeşitli, kişiselleştirilmiş, ilgi çekici ve gerçekçi eğitim verebilir. Ayrıca, ilgiyi arttırmak ve onları meşgul etmek için yeni bir yol sunar (Gils, 2005). Robin ve Pierson (2005), dijital öykülerin ana bileşenlerini on başlık hâlinde okuyucuya sunar. Bunlar:

1. Öykünün genel amacı
2. Anlatıcının bakış açısı
3. Dramatik soru/sorular
4. İçeriğin seçilmesi
5. Sesin net olması
6. Anlatının hızlandırılması
7. Anlamlı müzik/ses seçimi ve kullanımı
8. Görüntülerin, videoların ve diğer çoklu ortam uygulamalarının kullanılması
9. Öykü ayrıntılarının netliği
10. İyi dil bilgisi ve dil kullanımı

Dijital öyküler hayal gücünün, yaratıcılığın ve eleştirel düşüncenin birleşimidir. Teknoloji desteğini temele alarak görsel ve işitsel öğelerden oluşan dijital öyküler, öğrenmede kalıcılığı sağlarken tam öğrenmeye yardımcı olur.

Dijital öyküler 21. yüzyıl becerileri düşünüldüğünde özellikle temel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde yeni bir kaynaktır. Gils (2005), dijital öykü anlatımının eğitimde kullanılmasının birçok avantajı olduğunu belirtmiştir: (1) mevcut uygulamada geleneksel yöntemlerden daha fazla çeşitlilik sağlamak; (2) öğrenme deneyimini kişiselleştirmek; (3) belirli konuların açıklamasını veya



uygulanmasını daha cazip kılmak; (4) gerçek hayat durumlarını kolay ve ucuz bir şekilde oluşturmak ve (5) öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını geliştirmek.

“İşitsel, görsel ve duyuşsal unsurları içine alan dijital öykü anlatımının esnek ve dinamik doğası; sözel, dil bilimsel, uzamsal, müzikal, kişiler arası, içsel, doğacı ve bedensel kinestetikçe kadar öğrenmeyi destekleyen çok sayıda bilişsel süreçleri kullanır” (Sadık, 2008, s. 7). Her bireyin öğrenme sürecinin bireysel farklılıklara göre şekillendirildiği günümüz eğitim anlayışında dijital öykülerin kişiselleştirilebilir özelliklere sahip olması ve farklı duyuşsal unsurları barındırması sebebiyle eğitim ortamlarında dijital öykü anlatımı giderek önem ve yer kazanmaktadır.

Dijital öykülerin yaratma ve öğrenmeye katkı sağlayarak öğrenme ve öğretme ortamlarını daha keyifli, ilgi ve dikkat çekici hâle getirmesi; konunun, dersin, etkinliklerin eğlenceli olmasını ve aktif katılımı sağlar. Sever (2014) öğretmenlerin sınıflarında dijital öykü anlatıcılığını kullanarak çeşitli öğrenme stilleri, 21. yüzyılın dijital gereklilikleri ve bugünün dijital ana dili öğrencilerinin farkında olduklarını gösteren bir fark yaratabileceğini vurgulamaktadır.

Tsou vd. (2006), dijital öykü anlatımını dil öğretim programıyla bütünleştirmenin, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme konusunda öğrenim seviyesini geliştirebilecek yaratıcı bir dil öğrenme tekniği olduğunu belirtmektedir. Brenner (2014) medya yapımı olarak dijital öykünün öğrencilerin dört temel beceri yeterliliğine ve telaffuz, tonlama ve vurgularına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin konu ile ilgili araştırma yaptıkları için araştırma becerilerinin, seslendirme yaptıkları için seslendirme becerilerinin ve senaryo yazıp-düzenledikleri için ise okuma-yazma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Karakoyun, 2014).

Öğretmen tarafından oluşturulan dijital öyküler, sunulan konular hakkında tartışmayı kolaylaştırmak, soyut veya kavramsal içeriği daha anlaşılır hâle getirmek için kullanılabilir. Pek çok eğitimci, multimedya öğretimleriyle bütünleştirmek için hâlâ tutarlı bir plandan yoksun olsa da giderek artan sayıda öğretmen; öğretimlerine görüntü, ses ve video öğeleri ekleyerek öğrencilerinin ilgisini çekmenin yollarını keşfetmekle ilgileniyor. Araştırmalar, öğretimde multimedya kullanımının öğrencilerin yeni bilgileri akılda tutmalarına yardımcı olduğu kadar zor materyalleri anlamalarına da yardımcı olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın amacı prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük ve cümlelerdeki vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisini belirlemek ve bu sürece dair görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada içerikleri zenginleştirmek amacıyla dijital öykülerden faydalanılmıştır.

## 2.Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada dijital öykü destekli prozodi eğitiminin anlama becerilerine etkisinin belirlenmesine yönelik deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön ve son test desen modeli kullanılmıştır. “Bu desende grup veya gruplara ön test deneysel işlem başlamadan verilir. Daha sonra uygulamaya geçilir. Uygulama sonrasında aynı test son test olarak verilir. Desende tek gruba ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın ( $O_1-O_2$ ) anlamlılığı test edilir” (Sönmez & Alacapınar, 2014, s.58). Bu araştırmada çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla verilen eğitimin etkisinin devam edip etmediğinin belirlenmesi için ek olarak kalıcılık testi uygulanmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Bozova ilçesinde bulunan bir ortaokulun ve bir imam hatip ortaokulunun 8. sınıfında öğrenim gören 9 kız 10 erkek olmak üzere

toplam 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. “Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir” (Büyüköztürk vd., 2015, s.90).

Sekizinci sınıf seviyesi, verilecek eğitimin öğrenci hazır bulunuşluğuna ve sekizinci sınıf müfredatına uygun olduğu düşünülerek seçilmiştir. Prozodi konusu içerik itibarıyla anlatım bozuklukları konusunu içermektedir. Yedinci sınıfta ele alınan “Anlatım bozukluklarını tespit eder.” kazanımı “Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.” açıklaması (Türkçe Öğretim Programı, 2019, s.44) kapsamında sözcüğün yanlış yerde kullanımı, anlam belirsizliği” konuları tamamen yapılan prozodik hatalardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin yedinci sınıfta bu konuları işlemeleri ve zihinsel olarak yapılandırdıkları düşüncesiyle prozodi eğitiminin en uygun bu kademedeki işlenebileceği düşünülmüştür. Okullarda Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaokul öğrencilerinin özellikle sekizinci sınıf öğrencilerin ağırlıklı olarak sınava hazırlandıkları, dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde katılım sağlamada çekimser davrandıkları dolayısıyla kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını ve arkadaşlarıyla iletişim boyutunda sıkıntı yaşadıklarını ifade edilmiştir. Bahsi geçen sebeplerden dolayı çalışma özellikle sekizinci sınıf öğrencileri üzerinden yürütülmüştür.

Çalışma 2020-2021 birinci ve ikinci eğitim öğretim dönemlerinde Türkçe dersi ve Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma için öğrencilere deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili ölçümler yapılmıştır. Deneysel işlem/uygulama süreci beş (5) hafta olarak belirlenmiş ve bu süreç boyunca öğrencilere dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilmiştir.

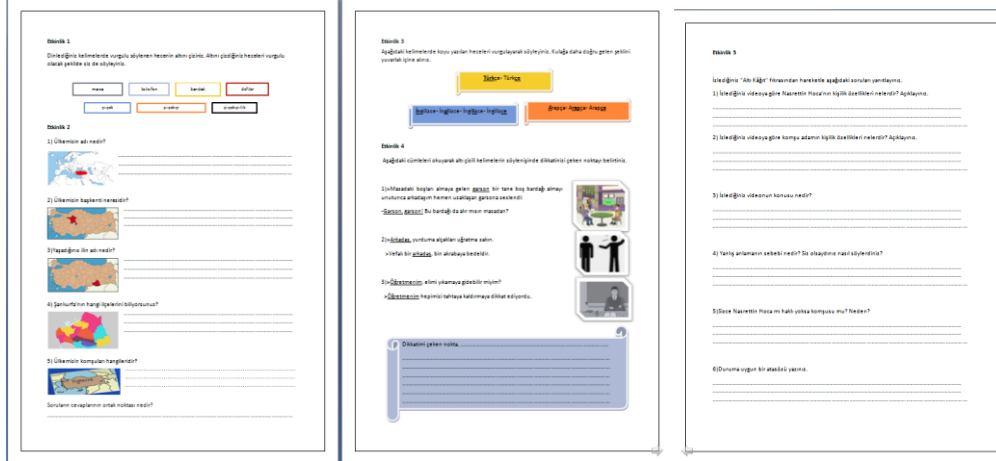
### 2.3. Araştırma süreci

Çalışmada kullanılan ölçme araçları ve uygulama sürecinin içeriği araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda değişiklikler yapılarak son hâli verilen araçlar ve içeriklerle ilgili uygulanan süreç hazırlık aşaması ve uygulama aşaması olmak üzere aşağıda belirtirmiştir:

Araştırmanın hazırlık aşamasında uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilen dijital öykülerle desteklenmiş ders içeriği oluşturulmuştur.

- Ders içeriği kapsamında etkinliklerde yer alan ve öğrencilere dinletilmesi planlanan kelimeler TDK Sesli Türkçe Sözlük’ten, videolar YouTube üzerinden indirilerek kaydedilmiştir.
- TDK Sesli Türkçe Sözlük’te yer almayan kelimeler ve araştırmacı tarafından etkinliklerde örnek olarak sunulan cümleler Türkçe eğitimi alanında uzman kişiler tarafından seslendirilerek kaydedilmiştir.
- Kaydedilen sesler ve videolar yansıya hazır hâle getirilmiştir.
- Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan resmî izin yazısı ile birlikte uygulama yapılacak okula gidilmiş, okul müdürü ve Türkçe öğretmenleriyle görüşülerek tez çalışması hakkında bilgi verilmiştir.
- Uygulamaya katılacak öğrenciler ile tanışılmış ve öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilmiştir.
- Araştırmanın uygulama basamağında dijital öykü destekli prozodi eğitimi araştırmacı tarafından beş hafta boyunca haftada altı saat toplamda 30 ders saati olmak üzere öğrencilere uygulanmıştır.

- Uygulama aşamasında öğrencilere dijital öykü destekli prozodi eğitimi kapsamında çalışmalar yaptırılmıştır.



Şekil 4. 2. hafta çalışma kâğıdı etkinlikler

- Verilen eğitimin etkisinin devam edip etmediğinin tespit edilebilmesi amacıyla son test uygulamasından dört hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri için öğrencilerin dinleme becerisi düzeyinde vurgu, duygu ve ton algılama düzeylerini tespit edebilmek amacıyla *Kelime Vurgusu Algılama Testi (KVAT)*, *Cümle Vurgusu Algılama Testi (CVAT)*, *Ton Ve Duygu Algılama Testi (TDAT)*; okuma becerisi düzeyinde duygu, vurgu ve ton yansıtma düzeylerini tespit edebilmek amacıyla *Kelime Vurgusu Yansıtma Testi (KVYT)*, *Cümle Vurgusu Yansıtma Testi (CVYT)*, *Ton Ve Duygu Yansıtma Testi (TDYT)*; okuma becerisi düzeyinde cümle ve metin düzeyinde anlamı tespit edebilme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla görsellerle oluşturulmuş *Başarı Testi* uygulanmıştır. Öğrencilerin *KVYT*, *CVYT* ve *TDYT*'ye ait verileri, ses kayıt cihazı ile elde edilmiştir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına uygulama sırasında araştırma grubundan ölçüm aracında yer alan ifadeleri içeriğe hâkim olmak ve dikkati toplamak için önce ikişer defa sessiz okumaları; okuduklarında geçen sözcüklerin ve cümlelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak amacıyla ikişer defa sesli okumaları istenmiştir. Ölçüm araçlarında yer alan sesler ise gürültü kesme özelliğine sahip bir ses kayıt cihazı ile 192 kbps ses kalitesinde (SHQ) kaydedilmiştir. Kaydedilen seslerde var olabilecek parazit seslerin temizlenmesi için sesler Audacity(R) programı 2.4.2 sürümü aracılığıyla temizlenmiş ve bilgisayara kaydedilmiştir.

Araştırmada prozodik unsurları yansıtma durumlarını tespit edebilmek için geliştirilen ölçüm araçlarında uygulama sırasında ses kaydı iyi aydınlatılmış, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri sınıf ortamında yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler sıralarında dik bir pozisyonda oturtulmuştur. Ses kayıt cihazı katılımcıların dudaklarına 15 cm uzaklıkta 45° açıyla tutulmuştur. Öğrencilerden ölçüm aracında yer alan ifadeleri içeriğe hâkim olmak ve dikkati toplamak için önce ikişer defa sessiz; daha sonra okuduklarında geçen sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak amacıyla istenilen şekilde (vurgu, durak, tonlamaya dikkat ederek) ikişer defa sesli olarak okumaları istenmiş ve seslendirmeler kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar analiz edilerek prosogram bilgilerine (frekans, şiddet, tonlama ölçümleri) ulaşılmıştır.

### 2.4.1. Dijital Öyküler

Araştırmada kullanılan dijital öykülerin hazırlık aşamasında öncelikle araştırmamanın ana konusunu olan prozodi eğitimi kapsamında anlam ayıricılığı yüksek olan ve kelimelerin yanlış yerde kullanılması ve noktalama eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu konusu kapsamında cümleler araştırılmıştır. Bu araştırma sürecinde yazılı dokümanlar, radyo ve televizyon programları, günlük hayatta süregelen iletişim süreci veri kaynakları olmuştur. Süreç sonrasında öğrencilere prozodik farkındalık kazandırmak amacıyla *Altı Kâğıt* fıkrasının, *Bal Tası* bilmecesinin ve *Oku Adam Ol* hikâyesinin dijital öyküye dönüştürülmesine karar verilmiştir. Metinler belirlenirken farklı türlere yer verilmesine özellikle dikkat edilmiştir.

Dijital öyküler için metin seçildikten sonra metinler üzerinde öyküleştirme yapılmış ve araştırmacı tarafından taslak metinler yazılarak tasarım planları ve öykü panosu hazırlanmıştır. Tasarım planları yapıldıktan sonra dijital öykünün resim, ses, akış, efekt gibi detayları belirlenmiştir.

Dijital Hikâye Tasarım Planı	
Hikâye Adı: .....	Mekan/ Zaman: .....
.....	.....
Karakterler: .....	.....
.....	.....
Karakterlerin özellikleri: .....	.....
.....	.....
Konu: .....	.....
.....	.....
Verilmek istenen mesaj: .....	.....
.....	.....

**Şekil 5.** Araştırmacı tarafından hazırlanan dijital öykü tasarım planı örneği

Hazırlanan öykü tasarımlarından Photo Story 3 ve Storyboardthat programları kullanılarak dijital öyküler oluşturulmuştur.

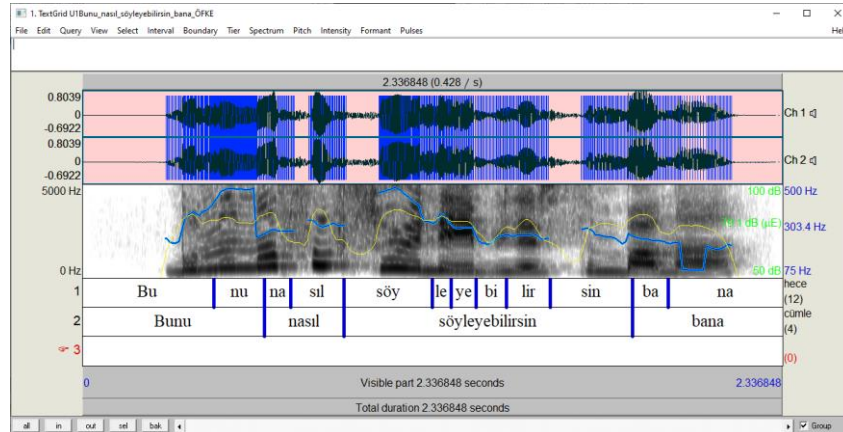


Şekil 6. "Bal Tası" dijital öykü akış görseli

Hazırlanan dijital öyküler araştırmanın amacı uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda değişiklikler yapılarak dijital öykülere son hâli verilerek uygulama aşamasında öğrencilere hazır hâle getirilmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilere ve uzmanlara ait ses kayıtları fonetik çözümleme programı olan Praat 6.1.03 ile analiz edilmiştir. Ses kayıtlarının analizinde Praat 6.1.03 programının özelleştirilmiş sürümü (Mertens, 2013; Boersma & Weenink, 2013; Kılıç, 2014) kullanılmıştır. Praat 6.1.03 ile ses kaydetme, sese metin dosyası ekleme, ses analizi, vurgu analizi, temel frekans bulma ve formant (sesin en yüksek enerjiye sahip olduğu frekans değeri) bulma, şiddet eşitlemenin yanı sıra özelden vurgu, ton, tonlama, süre gibi prozodi analizi de yapılabilmektedir. Sarıca vd. (2017) ses ve konuşma bozukluğu olan hastaların değerlendirilmesinde kullanılan farklı parametreleri ve farklı analiz programlarını karşılaştırarak programların benzer parametreleri arasındaki korelasyon ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında Praat programının diğer en sık kullanılan ses analiz programları ile yüksek korelasyon ilişkisini dikkate değer bir sonuç olarak belirtmiştir. Praat ses analiz programının sağlamış olduğu avantajlar ve güvenilir oluşu sebebiyle çalışmanın etkinliklerinde ve ölçme araçlarında kullanılan ve çalışmada örneklem grubundan elde edilen ses kayıtlarının analizinde bu programdan faydalanılmıştır.

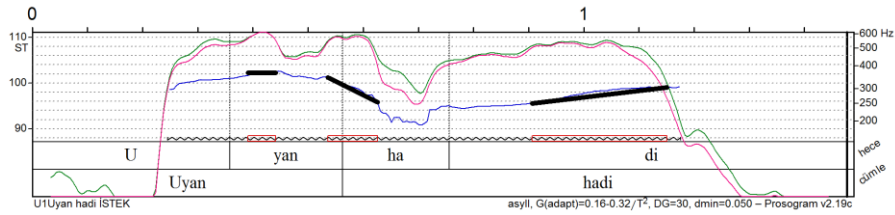


Şekil 7. Praat programına ait örnek açıklama dosyası görüntüsü

File name	Min	Max	Mean	Median	Std	Base	Alt_base	Dur	F0_poi nts
UIbunu_nasıl_söyleyebil irsin_bana_OFKE	109.36	388.92	262.27	258.84	54.94	183.71	206.46	2.31	426
UIbunu_nasıl_söyleyebil irsin_bana_UZUNT	72.31	396.66	260.97	247.92	54.64	182.84	216.82	2.52	484
UIEee_o_sonra_ne_demi s_MERAK	199.26	395.64	283.79	279.66	39.81	226.86	238.88	2.23	375
UIEee_o_sonra_ne_demi s_INANMAMA	91.06	397.72	283.75	294.14	63.14	193.45	215.76	2.65	368
UINe_kadar_guze l_MAYRANLIK	273.24	393.09	314.21	305.09	35.66	263.21	275.94	1.66	397
UINe_kadar_guze l_KIZMA	183.36	368.39	236.23	237.23	39.07	180.36	190.36	1.48	244
UIuyan_hadi_EMIR	258.58	360.83	309.58	310.64	25.46	273.17	274.35	1.48	235
UIuyan_hadi_ISTEK	191.87	374.00	289.85	297.41	48.90	220.03	216.45	1.48	273
UIyanındaki_de_kim_OFKE	123.10	384.82	266.07	265.80	78.43	153.92	125.58	1.48	232
UIyanındaki_de_kim_MERAK	206.02	372.08	266.08	251.72	45.37	201.20	212.94	1.48	226

Şekil 8. Praat programında örnek ses kaydına ait temel frekans değerleri belgesinin görüntüsü

Öğrencilerin algılamaya becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla *KVAT*, *CVAT* ve *TDAT* de yer alan kelimelerin ve cümlelerin güvenilirlik analizleri Praat ses analiz programı kapsamında yapılmıştır. Testlerde yer verilecek her kelime ve cümle ilgili program aracılığıyla analiz edilerek vurgu görünümüleri elde edilmiştir. Vurgu görünümüleri elde edildikten sonra Türkçedeki vurgu kuralları çerçevesinde doğrulukları tespit edilmiş ve ölçekteki yerini almıştır.



Şekil 9. Örnek ses kaydına ait bir Prosogram görüntüsü

Prosogram analiz görüntüsünde yer alan mavi çizgi frekans eğrisini, yeşil çizgi şiddet eğrisini, siyah çizgi ise tonlama eğrisini (Kılıç, 2011) ifade etmektedir.

Araştırmada uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin yanı sıra Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlılık düzeyinin .05'in üzerinde olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin de +1.96 ile -1.96 arasında değiştiği görülmektedir. Veri seti normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin anlama, anlatma becerileri ve başarı durumlarına etkisini belirlemek ve öğrencilerin aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testlerini karşılaştırmak için parametrik testlerden tek faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonucunda üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi eğer fark var ise farkın hangi ölçümler arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc" "Bonferroni" testi uygulanmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma kapsamında ölçme araçlarının uygulama süreçlerinde etik ilkelere uyulmuş ve çalışma kapsamında yapılan alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin izinler

Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü 21.02.2020 tarih ve 47377298-44-E.3876422 sayılı komisyon tutanağı onay belgesiyle alınmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde ulaşılan verilerden hareketle bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Tablo 1’de araştırma grubundaki *dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık* puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 1.** *Araştırma grubunun başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde tek faktörlü ANOVA sonuçları*

Varyansın kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Eta Kare Değeri
Başarı testi	2	2087.704	1043.852	11.582	000	3-1	405
hata	34	3064.296	90.126				

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin akademik başarı durumlarına etkisini belirlemek üzere öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testlerini karşılaştırmak için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda, üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden büyük ölçüde anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $F_{2,34}=11.582$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.40$ ). Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Post Hoc” “Bonferroni” testi uygulanmıştır. “Bonferroni” test sonucuna göre öğrencilerin kalıcılık puanları ön test puanlarına anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermektedir.

Tablo 2’de araştırma grubundaki *dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin kelime vurgusu algılama testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık* puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Araştırma grubunun kelime vurgusu algılama ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde tek faktörlü ANOVA sonuçları*

Varyansın kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Eta Kare Değeri
Kelime algılama	2	450.926	225.463	1.863	.171		.099
hata	34	4115.741	121.051				

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin kelime vurgusunu algılama durumlarına etkisini belirlemek üzere öğrencilerin *KVAT*’den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda, üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ( $F_{2,34}=1.863$ ,  $p>.01$ ,  $\eta^2=.09$ ).

Tablo 3’te araştırma grubundaki *dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin cümle vurgusu algılama testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık* puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 3.** Araştırma grubunun cümle vurgusu algılama ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde tek faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Eta Kare Değeri
Cümle algılama	2	2195.370	1097.685	15.204	.000	1-2 1-3	.472
hata	34	2454.630	72.195				

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin cümle vurgusu algılama durumlarına etkisini belirlemek üzere öğrencilerin CVAT'den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda, üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden büyük ölçüde anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $F_{2,34}=15.204$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.47$ ). Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc" "Bonferroni" testi uygulanmıştır. "Bonferroni" test sonucuna göre öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre ve kalıcılık puanları da ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermektedir.

Tablo 4'te araştırma grubundaki dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin ton ve duygu algılama testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.** Araştırma Grubunun Ton ve Duygu Algılama Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Eta Kare Değeri
Ton duygu algılama	2	386.111	193.056	3.553	.011		.364
hata	34	1847.222	54.330				

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin ton ve duygu algılama durumlarına etkisini belirlemek üzere öğrencilerin TDAT'den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda, üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $F_{2,34}=3.553$ ,  $p>.01$ ,  $\eta^2=.36$ ). Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc" "Bonferroni" testi uygulanmıştır. "Bonferroni" test sonucuna göre öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görünmemektedir (ton duygu algılama son test-ton duygu algılama ön test,  $p=1.00$ , ton duygu algılama son test-ton duygu algılama kalıcılık,  $p=.059$ , ton duygu algılama ön test-ton duygu algılama kalıcılık,  $p=.091$ ).

Tablo 5'te araştırma grubundaki dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin kelime vurgusu yansıtma testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 5.** Araştırma grubunun kelime vurgusu yansıtma ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde tek faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Eta Kare Değeri
Kelime yansıtma	2	2084.259	1042.130	14.769	.000	1-3 2-3	.465



hata	34	2399.074	70.561
------	----	----------	--------

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin kelime vurgusu yansıtma durumlarına etkisini belirlemek üzere öğrencilerin *KVYT*’den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda, üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden büyük ölçüde anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $F_{2,34}=14.769$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.46$ ). Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Post Hoc” “Bonferroni” testi uygulanmıştır. “Bonferroni” test sonucuna göre öğrencilerin kalıcılık puanları ön test puanlarına göre ve kalıcılık puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermektedir.

Tablo 6’da araştırma grubundaki *dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin cümle vurgusu yansıtma testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık* puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 6.** *Araştırma grubunun cümle vurgusu yansıtma ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde tek faktörlü ANOVA sonuçları*

Varyansın kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Eta Kare Değeri
Cümle yansıtma	2	5344.444	2672.222	11.005	.000	1-2 1-3	.393
hata	34	8255.556	242.810				

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin cümle vurgusu yansıtma durumlarına etkisini belirlemek üzere öğrencilerin *CVYT*’den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda, üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden büyük ölçüde anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $F_{2,34}=11.005$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.39$ ). Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Post Hoc” “Bonferroni” testi uygulanmıştır. “Bonferroni” test sonucuna göre öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre ve kalıcılık puanları da ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermektedir.

Tablo 7’de araştırma grubundaki *dijital öykü destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin ton ve duygu yansıtma testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık* puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tekrarlı Ölçümlerde Tek Faktörlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 7.** *Araştırma grubunun ton ve duygu yansıtma ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde tek faktörlü ANOVA sonuçları*

Varyansın kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Eta Kare Değeri
Ton duygu yansıtma	2	15581.481	7790.741	52.090	.000	1-2 1-3	.754
hata	34	5085.185	149.564				

Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin ton ve duyguyu yansıtma durumlarına etkisini belirlemek üzere öğrencilerin *TDYT*’den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda, üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin birbirinden büyük ölçüde anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $F_{2,34}=52,090$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.75$ ). Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Post Hoc” “Bonferroni” testi uygulanmıştır. “Bonferroni” test sonucuna göre öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre ve kalıcılık puanları da ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerine olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma sekizinci sınıf öğrencilerine haftada altı saat olmak üzere toplam beş haftada 30 ders saati uygulanmıştır. Araştırmada dijital öykü destekli prozodi eğitimi sonrasında başarı testi, kelime vurgusu algılama ve yansıtma, cümle vurgusu algılama ve yansıtma, ton ve duygu algılama ve yansıtma testlerinden alınan puanlara bakıldığında hepsinde gözle görülür bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu artışın akademik başarı puanında %37,02; KVAT puanlarında %11,61; CVAT puanlarında %22,66; TDAT puanlarında %8,27; KVYT puanlarında %22,31; CVYT puanlarında %42,16; TDYT puanlarında %96,04 oranında olduğu, dolayısıyla dijital öykü destekli prozodi eğitiminin önemli bir etkiye sahip olduğu ve kalıcılık bağlamında olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir.

Araştırmada kelime vurgusu, cümle vurgusu ve ton duyguyu yansıtma becerilerine ait ön test verileri incelendiğinde vurgu hatalarının fazlalığı ve öğrencilerin cümleleri anlam değerine uygun duyguyu yansıtacak şekilde seslendiremedikleri tespit edilmiştir. Dijital öykü destekli prozodi eğitimi sonrasında öğrencilerin ön testte yaptıkları hataları azalttıkları ve özellikle yansıtma düzeyinde büyük gelişme gösterdikleri görülmüştür. Çelebi (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi sonrasında katılımcıların son test okumalarında ön testte yaptıkları bürünsel hataların büyük oranda azalarak okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada özellikle prozodik eğitiminin teorik bilgi yerine uygulamalı olarak verilmesinin öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerinde aktif rol alarak kendilerini geliştirmelerinde önemli rolü olduğunu göstermektedir.

Coşkun (2009) ana dili öğretiminde parçalar üstü birimlerin bilgisayar aracılığıyla görünür hâle getirilmesinin prozodik becerilerin daha hızlı ve kalıcı olarak kazanılmasında yardımcı olacağını söylemiştir. Bu çalışmada ise özellikle dijital öykü temelli ders içeriği hazırlanırken öğrencilerin derste aktif tutulmaları, mümkün olduğunca seslendirmelerin bizzat öğrenciler tarafından uygulamaya dökülmesi ve hemen sonrasında seslendirmelerinin Praat ses analiz programı yardımıyla anında görselleştirilerek kendilerine dönüt sağlanması öğrencilerin kendilerindeki değişimi ve gelişimi görmeleri açısından olumlu katkılar sunmuştur. Aycan (2012) yaptığı araştırmada konuşmada vurgu hatalarının giderilmesinde ses eğitiminin etkililiğini ortaya koymuş ve Praat ses analiz programı ile seslerin analizini yaparak ses eğitimi uygulamalarının vurgu hatalarının düzeltilmesinde ve doğru nefes kullanımında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar Coşkun (2009) ve Aycan'ın (2012) çalışmalarında da tespit edilen prozodik eğitimde görselleştirme temelli dönütlerin okuma ve konuşma becerilerinin gelişiminde ne kadar önemli olduğunu noktasında birbirini desteklemektedir. Yine benzer şekilde bilgisayar destekli uygulamaların prozodi eğitimindeki etkililiği çeitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Chun, 1998; Demenko vd., 2009; Hardison, 2005; Martin, 2004).

Çetin (2013), uyguladığı on haftalık bilgisayar destekli prozodi eğitimi sonunda, üniversite öğrencilerinin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma başarı düzeylerinde artış olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın nicel sonuçları verilen prozodi eğitiminin etkili olması bakımından Çetin'in (2013) çalışması ile örtüşmektedir. Çetin (2013) aynı çalışmasında en yüksek başarı artışının kelime vurgusu algılama becerisinde, en düşük başarı artışının ise cümle vurgusu yansıtma becerisinde olduğunu ve algılama becerilerinde yansıtma becerilerine oranla daha fazla gelişme görüldüğünü belirtmiştir. Bu çalışma, yansıtma becerilerindeki başarı oranının algılama becerilerinden yüksek olması ve en büyük başarı oranının ton ve duygu yansıtma becerisinde tespit edilmesi bakımından Çetin'in (2013) çalışmasından farklılık göstermektedir. Bu durumun oluşmasında dijital öykülerin görsel

olmasının yanı sıra seslendirmesinin -sesin eğitimi noktasında- prozodi eğitimi açısından öğrencilere örnek teşkil etmesi gösterilebilir.

Çerçi (2013) konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama konularının öğretimine etkisine yönelik yaptığı çalışmada dinleme destekli öğretim materyallerinin dil bilgisi kuralları çerçevesinde oluşturulmuş yazılı materyallerle karşılaştırmıştır. Kelime vurgusu, kelime grubu vurgusu, cümle vurgusu, tonlama ve telaffuz konularında uygulamaya yönelik başarı puanlarında deney grubu lehine olumlu sonuçların elde edildiği çalışma; dijital öykü destekli prozodi eğitimi hakkındaki bu çalışma ile kelime vurgusu algılama ve yansıtma, cümle vurgusu algılama ve yansıtma, ton ve duygu algılama ve yansıtma testlerine yönelik başarı puanlarının artışı noktasında benzerlik arz etmektedir. Özellikle prozodi alanında yapılan çalışmalarda bilgi düzeyinde değil uygulama düzeyinde ölçümlerin yapılması gerektiği savunulmaktadır.

Prozodik okuma ve konuşma ile anlama becerisi arasındaki bağlantı, iletişim boyutunda bireylerin hayatında önemli bir konuma sahiptir. Özellikle sekizinci sınıf müfredatında yer alan anlatım bozuklukları konusu (noktalama eksikliği, anlam belirsizliği) tamamen prozodik farkındalık ile açıklanabilir. Konuşma becerisi kapsamında doğal dil kullanımı gereği anlama uygun olarak ses dilediğince eğilip bükülebilir ki bu da prozodik öğelerle mümkündür. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan birisi de okuduğunu anlama becerisinin başarı testi aracılığıyla ölçülmesi sonucu akademik başarının arttığıdır. Metni anlamlandırma ve okuduğunu anlama becerisi kapsamında ortaya çıkan bu sonuç prozodinin, okuma ve konuşmada birleştirici bir konuma sahip olduğunu ve anlama ile doğru orantılı olduğunu ifade eden çalışmalar ile (Baştuğ, 2012; Bulut, 2016; Keskin vd., 2013; Rasinski, 2006; Schrauben, 2010; Schwanenflugel vd., 2004; Whalley & Hansen, 2006;) benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli noktası ise uygulama eğitimi ve ses analiz boyutudur. Vurgu, durak, odak, tonlama gibi prozodik unsurların öğretimini içeren deneysel çalışmalarda dinleme, okuma ve konuşma gibi sesletime dayalı etkinliklerde ses analiz programları tercih edilmiştir (Aktaş, 2015; Aycan, 2012; Cengiz, 2004; Çelebi, 2017; Çerçi, 2013; Çetin, 2013; Hardison, 2004; Kan, 2009; Karaboğa, 2010; Revidi, 2014; Sarıman, 2016; Yılmaz, 2011). Araştırmada öğrencilerin seslendirmeleri ses kayıt cihazı ile kaydedildikten sonra seslerin vurgu görünümleri Praat ses analiz programı ile çözümlenmiş ve öğrencilere görsel olarak sunulmuştur. Böylece öğrencilere bahsi geçen program aracılığıyla anında dönüt verilmiş, öğrencilerin kendi doğru ve yanlışlarını görerek kendi gelişimlerini bizzat takip edebilmelerine imkân sağlanmış ve okuma/konuşma becerilerinde gözle görülür bir değişim gözlenmiştir. Sarıca vd. (2017) ses ve konuşma bozukluğu olan hastaların değerlendirilmesinde kullanılan farklı parametreleri ve farklı analiz programlarını karşılaştırarak programların benzer parametreleri arasındaki korelasyon ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında Praat programının diğer en sık kullanılan ses analiz programları ile yüksek korelasyon ilişkisini dikkate değer bir sonuç olarak belirtmiştir.

Yerli ve yabancı literatürde dijital öykü etkinliklerinin kullanımının etkililiğine dair çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmada dijital öykü araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uygulamada dijital öykülere öğretim aracı olarak yer verilmiştir.

Dijital öyküler birçok derste olduğu gibi Türkçe öğretiminde (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dili öğretimi) ders materyali veya etkinliği olarak kullanılmaktadır (Baki, 2015; Ciğerci, 2015; Ciğerci & Gültekin, 2017; Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Kurudayı & Bal, 2014; Tabak, 2017; Topbaşoğlu, 2015). Türkçe öğretiminde yapılan bu çalışmaların genellikle yazma eğitimi ve okuma eğitimi alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Yılmaz vd. (2017) dijital öykü kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalarında Türkçe

öğretiminde dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu, yazma becerisinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiştir.

Dil becerilerinden olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde hikâye anlatımının önemi literatürde belirtilmiştir (Demir, 2012; Doğan, 2009; Karasakaloğlu & Bulut, 2012; More, 2008; Sadik, 2008; Tsou vd, 2006; Yang & Wu, 2012). Yapılan çalışmalarda (Borneman & Gibson, 2011; Lynn vd., 2010; Ohler, 2005; Sanchez, 2009'dan Akt. Xu vd., 2011) dijital öykülerde ses ve görsellerin bütünleştirilerek verilmesiyle görsellerin konuşma üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada dijital öyküler prozodik eğitim amacıyla dinleme/izleme materyali olarak öğrencilere sunulmuştur. Solomon (2010) da dijital öykülerin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu araştırmada dijital öykü destekli prozodi eğitimi sonrası algılama testlerinde ön test, son test ve kalıcılık puanları karşılaştırıldığında son test ve kalıcılık puanları lehine anlamlı farklılık olması, literatürde yer alan dijital öykülerin anlama becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir.

Araştırmaya ilişkin bulgulara bağlı sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde;

1. Uygulanan beş haftalık (30 ders saati) dijital öykü destekli prozodi eğitimi, öğrencilerin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerini geliştirerek akademik başarılarını artırmıştır.

2. Öğrencilerin yansıtma becerilerinde algılama becerilerinden daha fazla artış olmuştur. Bu durum, öğrencilerin okuma ve konuşma etkinliklerinde derse aktif katılım sağlamaları ile açıklanabilir. Uygulama sırasında verilen dönütler sayesinde öğrenciler eksiklerinin farkına vararak görüşmelerde ifade ettikleri gibi kendilerini geliştirmişlerdir.

3. En yüksek başarı artışı ton ve duygu yansıtma becerisinde görülürken en düşük başarı artışı ton ve duygu algılama becerisinde tespit edilmiştir.

4. Kelime vurgusu algılama ve kelime vurgusu yansıtma becerilerindeki başarı artışı, cümle vurgusu algılama ve cümle vurgusu yansıtma becerisi başarı artışı ile ton duygu algılama ve ton duygu yansıtma becerisi başarı artışından daha düşüktür. Bu durumun oluşmasında Türkçede kelime vurgusunun değişken ve karmaşık olmasının (vurguyu üzerine çeken ekler, vurguyu kendinden önceki heceye çeken ekler vs.) etkili olduğu söylenebilir. Özellikle öğrencilerin seslendirme yaparken kelimelerin anlam, tür ve yapılarına (hem özel isim hem tür ismi olan kelimeler, birleşik kelimeler, tamlamalar, seslenmeler, ünlemler) odaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kelime vurgusu algılama testinde yer alan kelimelerin Türkçe Sesli Sözlük'ten kaydedilmesi ve uzmanlarca seslendirilerek ortak görüş neticesinde ölçme aracında yer verilmesine karar verilmiştir. Böylece kelimeler ses şiddetinin artırıldığı zorlama seslendirmeler değil olması gereken doğal ve bağlamlarına uygun seslendirmelerdir. Coşkun'un (2010) da belirttiği gibi ses şiddetinin vurgunun belirleyicisi olmadığı sonucundan hareketle bu durumun öğrencilerin dinledikleri kelimelerdeki vurguyu algılamalarını etkilediği düşünülmektedir.

5. Çalışmada genel olarak kalıcılık puanı lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sürecinde ön test ve son test arasındaki süreç (on üç hafta) pandemi koşullarından dolayı son test ve kalıcılık arasındaki süreçten (dört hafta) uzun olmuştur. Öğrencilerin ön test ve son test arasında geçen sürecin beş haftasında müdahale programına dâhil oldukları, sonraki yedi haftalık süreçte ise öğrendikleri bilgileri pekiştirdikleri, konunun günlük hayata uygunluğu neticesinde bilgilerini aktif olarak yaşantı hâline getirdikleri gözlemlenmiştir.

Vurgu, durak ve tonlama gibi prozodik unsurların bilgisayar ve program aracılığıyla görselleştirilmesi ve öğrencilere dönüt sağlanması öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir. Kendi seslendirmelerinde vurgu ve tonlama farklılıklarını görebilen öğrenciler prozodik

unsurların anlam üzerindeki etkisini görüntüler aracılığıyla somut hâle getirebilecektir. Dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve prozodik farkındalığın oluşturulması için teknoloji destekli prozodi eğitimi araştırmaları yapılabilir.

Bu araştırmadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Literatür tarandığında prozodik okumanın belli ölçeklerle (prozodik okuma ölçeği) tespit edildiği görülmektedir. Bu şekilde parçalar üstü birimleri ifade eden ses temelli olguların tespiti pek mümkün değildir. Bu sebeple okuma ve konuşma etkinlikleri uygulamaya dönük yapılmalı, okuma ve konuşma becerileri ses analiz programları aracılığıyla bilgi düzeyinde değil uygulama boyutunda değerlendirilmelidir.
- Dijital öykülerin Türkçe dersi için uygun olduğu görülmüştür. Dijital öykü kullanımı ile birlikte öğrenciler; derse yönelik tutumlarının, motivasyonlarının, ilgilerinin ve akademik başarılarının arttığını belirtmiştir. Bu nedenle dijital öyküler dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde kullanılabilir.
- Araştırmada dijital öykülerin öğrencilerin dinleme, okuma ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Türkçe dersinde kullanılan görsel içermeyen dinleme metinleri öğretmenler tarafından görsel, efekt ve müziklerle desteklenerek dijital öykü formatında izleme metinlerine dönüştürülerek derslerde kullanılabilir. Dijital öyküleme sürecinde teknolojik alt yapı ve teknik destek çok önemlidir. Okullarda dijital öykü çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli önlemler alınarak imkânlar sağlanmalıdır.
- Farklı materyal, etkinlik, yöntem veya teknik kullanımının (örnek olay, drama vs.) prozodi eğitiminde etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Prozodi eğitiminin diğer sınıf düzeylerinde verilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Dijital öykülerin diğer sınıf düzeylerinde kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir. Dijital öykülerin matematik, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Son zamanlarda teknolojiye bağlı yaşanan hızlı gelişimler eğitim ortamlarında da etkisini göstermektedir. Dijital öyküleme alanında birçok yazılım ve program mevcuttur. Bilgisayar yazılımlarının yanı sıra mobil araçlar üzerinde mobil uygulamalar ve Web 2.0 araçları ile dijital öykü çalışmaları yaptırılabilir. Öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları dil bilgisi konularının kavranmasında dijital öykü kullanımının etkililiği incelenebilir.

## 5. Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim 1. 2. 3. ciltler*. TDK.
- Aktaş, E. (2015). *Türkçe alıntı sözcüklerde vurgu görünüşleri* (Tez No. 393401) [Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme konuşma-yazma* (19. baskı). Akçağ.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Altınok, Ş. (2019). Konuşma becerisi eğitiminde prozodinin yeri. İ. Çetin (Ed.), *Prozodi (Bürün bilimi) ve konuşma çalıştay bildirileri (28 Haziran 2019)* içinde (1. basım ss. 19-41). Türk Dil Kurumu.
- Altınok, Ş. (2021). Dijital ortamlarda parçalar üstü birimler (prozodi) ve emojiler. *Dil Araştırmaları*, 15(28), 105-125.

- Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ö. Demirel & E. Altun (Eds.), *Elektronik öğrenme materyali tasarımı ve uygulama örnekleri* içinde (9. baskı, ss. 283-296). Pegem Akademi.
- Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi* (Tez No. 311025) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Tez No. 389155) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 311007) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2013), Praat: Doing phonetics by computer (Sürüm 5.3.59) [Bilgisayar programı].
- Borneman, D., & Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Brenner, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* (Tez No. 429463) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (geliştirilmiş 19. baskı). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 4. baskı). Nobel.
- Cengiz, Ö. (2004). *Türkçe karşılıklı konuşma söyleminde ezgi birimlerinin yapısı* (Tez No. 145442) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chun, D. M. (1998). Signal analysis software for teaching discourse intonation. *Language Learning & Technology*, 2, 74-93.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Tez No. 415878) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ciğerci, F. M., & Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalar üstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, 48, 41-52.
- Coşkun, M.V. (2010). *Türkçenin ses bilgisi* (2. baskı). IQ Kültür Sanat.

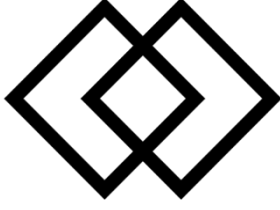
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* (Tez No. 475979) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Tez No. 347492) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Tez No. 328901) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çıralı, H. (2012). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Tez No. 378556) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* (Tez No. 482129) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demenko, G., Cylwik, N., & Wagner, A. (2009). Applying speech and language technology to foreign language education. *Proceedings of the International Multiconference on Computer Science and Information Technology*, 4, 457 – 462.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerileri geliştirme ve küçürek hikâye. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demircan, Ö. (2015). *Türkçenin sesdizimi*. (Gözden geçirilmiş 5. basım). Der.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston.
- Dogan, B., & Robin, B. (2008). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Ph.D. thesis). University of Houston. <https://www.learntechlib.org/p/122283/>
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Dursunoğlu, H. (2018). *Türkiye Türkçesi ses bilgisi* (3. baskı). PegemAkademi.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (ss.121-151). Asos.
- Ergenç, İ., & Bekâr Uzun, İ. P. (2017). *Türkçenin ses dizgesi*. Seçkin.
- Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. [https://www.home.ewi.utwente.nl/~theune/VS/Frank van Gils.pdf](https://www.home.ewi.utwente.nl/~theune/VS/Frank%20van%20Gils.pdf) adresinden 10.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gültaş, S. (1990). *Türkçede vurgu ve musikimizin sözlü eserlerinde prozodik uygulamalar* (Tez No. 9380) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi* (4. basım). Papatya.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Kırkkılıç (Eds), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (2. baskı, ss. 93-133). Pegem.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014a). *Anlama teknikleri 2 uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Grafiker.

- Güvendir, E., & Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Anı.
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer-assisted prosody training: quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology* 8(1), 34-52. <http://dx.doi.org/10.125/25228>
- Hardison, D. M. (2005). Contextualized computer-based 12 prosody training: evaluating the effects of discourse context and video input. *CALICO Journal*, 22, 715-190.
- Hudson, R F., Pullen, P. C., & Lane, H. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher* 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler- Kalecik/Pursaklar örneği* (Tez No. 218494) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kan, S. (2009). *Türkçede ezgi birimleri ve sözdizim-ezgi eşleşmesi* (Tez No. 257202) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaboğa, S. (2010). *Şiirde resimleme sonrası ezgi üretimi ve değerlendirmesi* (Tez No. 264281) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 361705) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-109.
- Kaşkaya, A. (2016). Improving reading fluency and reading comprehension with nım-assisted teaching: An activity research. *TED Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kılıç, M. A. (2011, 27-29 Ekim). *Ağız araştırmalarında konuşma seslerinin fonetik çözümleme yöntemleriyle belirlenmesi*. 4. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı, Edirne.
- Kılıç, M. A. (2014). Özelleştirilmiş Praat programı ile uygulama», konuşma ve dil bozukluklarını anlamak. Klinik Fonetik ve Dilbilim Kursu (27-31 Ocak 2014), İstanbul. [http://www.dilbilimi.net/kilic\\_praat\\_kurulum.pdf](http://www.dilbilimi.net/kilic_praat_kurulum.pdf) adresinden 15.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Korkmaz, Z., Parlatur, İ., Ercilasun, A.B., Zülfikar, H., Gülensoy, T., & Birinci, N. (2005). *Türk dili ve kompozisyon*. Ekin.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Lynn L., Hodge, L. L., & Wright, V. H. (2010). Using digital storytelling in teacher learning: weaving together common threads. *Journal of Technology Integration*, 2(1), 25-37.
- Martin, P. (2004). Winpitch ltl 11, a multimodal pronunciation software. Proceedings of InSTIL/ICALL2004 – NLP and Speech Technologies in Advanced Language Learning Systems – Venice 17-19 June, 2004.



- Mertens, P. (2013), The Prosogram (Sürüm 2.9) [Praat programı için eklenti].  
<http://bach.arts.kuleuven.be/pmertens/prosogram/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: multidimensional learning. *Intervention In School And Clinic*, 43(3), 168-177.
- Ohler, J. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (27), 521-561.
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları* (4. basım). Nobel.
- Özbay, M., & Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175.
- Öztekin, Ö. (2012). Seslerin sözcüklerindeki müzikten sözcüklerin seslerindeki müziğe. *Doğu Batı*, 15(12), 71-91.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Revidi, İ. (2014). *Türkçe haber verisinden bürünsel, biçimsel ve sözcüksel özelliklerin çıkarımı* (Tez No. 361002) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 708-716.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach forengaged student learning. *Educational Technology Research And Development*, 56(4), 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Sarıca, S., Bilal, N., Sağiroğlu, S., Oğuzhan, O., Altınışık, M., & Kılıç, M.A. (2017). Farklı analiz programları kullanarak sesin frekans ve perturbation parametrelerinin karşılaştırılması. *KBB ve BBC Dergisi* 25(2), 13-20. <https://doi.org/10.24179/kbbbbc.2017-54828>
- Sarıman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi* (Tez No. 448391) [Yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology* 31(1), 82-92. <https://doi.org/10.1080/02702710902753996>
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Sever, T. (2014). *Dijital öykücülüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma* (Tez No. 375589) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Solomon, M. J. (2010). *The need for (digital) story: first graders using digital tools to tell stories*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas at Austin.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (genişletilmiş 3. baskı). Anı.
- Şen, A. İ. (2001). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli yeni yaklaşımlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(3), 61-71.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* (Tez No. 483106) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taş, U.E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B., & Özgürlük, B. (2016). *Pisa 2015 ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Topbaşoğlu, N. (2015). *Dijital ve etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi* (Tez No. 396062) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yılmaz, S. (2011). *Doğal konuşmalardaki vurgu ve tonların incelenmesi ve duygu tespiti (televizyon programları örneği)* (Tez No. 325995) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275. <https://doi.org/10.17943/etku.322366>



**DETERMINING THE DIFFICULTIES THAT VISSUALY DISABLED STUDENTS  
FACE IN SCIENCE LEARNING<sup>1</sup>**

Cihat DEMİR\* - Diyar ÖZTÜRK\*\*

**Abstract**

*Insufficient or no use of the sense of sight undoubtedly affects learning activities negatively. Although visually impaired students are subject to special education, it is thought that there are still some difficulties in front of their learning. The aim of this study is to reveal the difficulties faced by visually impaired 8th grade students in learning Science. In the study, the special case method was applied by adhering to the qualitative research traditions. The study group consists of 10 8th grade students of Ali İhsan Arslan Visually Impaired Secondary School in Diyarbakır province in the 2022-2023 academic year. The data of the study were collected with a structured interview form prepared by the researcher. According to the findings of the study, visually impaired students stated that they had difficulty in subjects involving visual shapes in Science classes, and they also complained about the lack of laboratories. More space should be given to teaching materials and activities designed taking into account the individual needs of visually impaired individuals.*

**Keywords:** Visually impaired students, 8th Grade, Science teaching.

**Görme Engelli Öğrencilerin Fen Bilgisi Öğrenmelerinde Karşılaştıkları Zorlukların Belirlenmesi**

**Öz**

*Görme duyusunun yeterince veya hiç kullanılmaması hiç şüphesiz öğrenme aktivitelerini de olumsuz etkilemektedir. Görme yetersizliği olan öğrenciler her ne kadar özel eğitime tabi olsalar da yine de öğrenmelerinin önünde bazı zorluklar olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı görme engelli 8. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma geleneklerine bağlı kalınarak özel durum yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim yılında Diyarbakır ili Ali İhsan ARSLAN görme engelliler ortaokulu 8. sınıfında öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre görme engelli öğrenciler fen derslerinde en çok görsel şekil içeren konularda zorlandıklarını belirtmişler ayrıca laboratuvar eksikliğinden şikayetçi olmuşlardır. Görme engelli bireylerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanan öğretim materyal ve etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.*

**Anahtar Kelimeler:** Görme engelli öğrenciler, 8. Sınıf, Fen öğretimi.

<sup>1</sup> The summary of this study was presented at the “7th international symposium of education and values”.

\* Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Fen Bilgisi Ana Bilim Dalı, [doctorchihatdemir@gmail.com](mailto:doctorchihatdemir@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0800-5116>

\*\* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [diyarozturk\\_21@hotmail.com](mailto:diyarozturk_21@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3417-1030>

## 1. Giriş

Disability can be defined as a limitation or inability to perform an activity due to body functions (World Human Organizations [WHO], 2012). Disabled people are divided into five groups: 1- mentally disabled 2-hearing and speech disabled 3-visually disabled 4-orthopedically disabled and 5-chronically disabled (Arslan et al., 2014). Since the subject of this article is visually impaired people, as stated above, it is necessary to specify what is meant by visually impaired. Accordingly, individuals who have complete or partial vision loss or impairment in one or both eyes, those who use eye prosthesis, and those who have color blindness and night blindness are called visually impaired (Atıcı, 2007). It has been reported that there are more than 100 million disabled people in the world (WHO, 2012).

From a sociological perspective, a disabled individual is an individual whose accessibility is greatly limited not because of pathological problems, but as a result of social pressures (Çarkçı, 2011). It is known that visually impaired people also experience some difficulties in their school lives. A delay may be observed in the conceptual development and cognitive abilities of these individuals, and they may be less successful, especially in skills that require abstract thinking (Kızar, 2012). Although it is aimed to integrate visually impaired people, who have limitations in their ability to move independently, into normal classes, the opportunities to closely care for them remain very limited in our country where there is such a competition (Özgür, 2004). As a matter of fact, a study revealed that teachers' awareness of visually impaired students was low (Öztürk, 2003).

Although every sensory organ seems to be of great importance for learning, the eye is considered the most important sensory organ in terms of providing very rich information (Ataman, 2003) and it is estimated that 80-85% of the information obtained while learning is acquired through vision (Ataman, 2012; Cavkaytar & Diken, 2012; Özkan, 2013; Taymaz, 1997).

### 1.1. Related Literature

There are limited studies on providing support with educational materials to visually impaired people. Bülbül (2013) conducted materials that visually impaired individuals can use in their graphic studies, and Okçu and Sözbilir (2016) conducted an activity-based research in the field of Science and technology. In the studies of Zorluoğlu and Sözbilir (2017), it was tried to determine the learning-supporting needs of students with visual impairments in order to make their course learning more effective. According to the findings, the needs that support the learning of visually impaired students were determined as "education-training environment needs", "education-training needs" and "evaluation-oriented needs". The study conducted by Bülbül (2016) is about the Physics education of a visually impaired individual in the field of Science. According to the findings of the research, the factors that make a visually impaired student a physicist are; Self-awareness, focus on success, flexibility and accessibility of the learning environment.

When looking at the international literature, it was determined that the problems related to the learning and teaching aspects of these situations may be negatively affected if the teaching process is carried out (Sleezer et al., 2014; Visscher-Voerman & Gustafson 2004).

### 1.2. Importance, Purpose and Research Questions

In order to understand the functioning of the world we live in, we need to learn Science, especially Science. This is the same for both students without disabilities and those with disabilities. When the literature is examined, it is seen that while there are sufficient studies on the Science learning of students without disabilities, there are not enough studies on the Science learning of students with disabilities. Considering the skills that Science courses provide to students, it is thought that visually impaired students should have the skills offered by the Science course at least as much as

normally sighted students. For this reason, this study was conducted to reveal the difficulties visually impaired students face in learning Science courses.

It is assumed that this study will shed light on future studies on the learning of disabled students. The aim of this study is to reveal the difficulties visually impaired 8th grade students face in learning Science. For this purpose, answers were sought to the following questions.

- 1- What kind of difficulties do you experience in learning Science lessons?
- 2- What kind of Science education do you think should be?
- 3- What kind of technologies do you use in science lessons?
- 4- What kind of deficiencies do you experience in Science teaching practices?

## 2. Method

This heading includes the research method and design, study group, data collection and analysis, validity and reliability of the research, ethics of the research and the role of the researchers.

### 2.1. Method and Design of the Research

The research was conducted in accordance with qualitative research traditions. Qualitative research adds depth and a philosophical dimension to scientific research (Altıparmak and Nakipoğlu, 2005). Qualitative research methods are increasingly used in research on social phenomena (Patton, 2002). The quality of qualitative variables can only be explained by dividing them into certain categories (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2012). Special case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The special case method is a method that helps researchers obtain information by examining the event in depth in the environment in which it occurred in a short time (Çepni, 2007; Yin, 2002).

### 2.2. Study Group

The study group of the research consists of 10 students studying in the 8th grade of Ali İhsan Arslan Secondary School for the Visually Impaired in Diyarbakır in the 2022-2023 academic year. The study group was formed using the purposeful sampling method. Purposeful sampling allows the in-depth study of situations that are thought to have rich information (Büyüköztürk et al., 2009).

**Table 1.** *Study group*

Participant Code	Gender	Vision Status
P1	Male	Low vision
P2	Male	Low vision
P3	Male	Low vision
P4	Female	Low vision
P5	Male	Blind
P6	Female	Blind
P7	Female	Low vision
P8	Female	Low vision
P9	Male	Blind
P10	Male	Low vision

### 2.3 Data Collection and Analysis

As a data collection tool in the study, a structured interview form consisting of 4 questions was used to determine the difficulties visually impaired students face in learning Science. The structured interview technique appears to be a more suitable technique in educational Science research due to its certain level of standardization and flexibility. After the data collection tool was prepared, expert (with 3 dr. faculty member working in Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of Science) opinions were received and necessary corrections were made taking into account the expert evaluations. In addition, while evaluating the data collection tool, it was evaluated by different practitioners to ensure the reliability of the tools. An expert teacher with a master's degree in Science administered the study questions another time and reached similar results.

The interviews used as data collection tools in the research were analyzed with the content analysis approach, and the difficulties students encountered in learning Science were divided into some codes and categories (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### 2.4. Validity and Reliability of the Research

To ensure the validity and reliability of the research, credibility studies recommended by Guba and Lincoln (1982) were conducted. In order to increase the credibility of the research, expert opinions were consulted while preparing the interview form and during the data analysis process. In addition, the research was conducted impartially, regardless of personal opinions.

### 2.5. Role of Researchers

The first researcher works as an academician in the department of Science at the University. While he is working on how to teach Science to prospective teachers more efficiently, he thinks it would be appropriate to carry out various studies in the field (in national education schools). For this purpose, he decided to conduct this study.

The second researcher has a master's degree in Science, and on the other hand, he worked as a teacher in different educational institutions affiliated with the Ministry of National Education for 11 years and served as a school assistant principal for nearly 4 years. The researcher also served as the assistant principal at a school for the visually impaired and observed the problems related to the visually impaired and decided to investigate the issue from the students' perspective in order to overcome the problems encountered by visually impaired students in learning Science.

## 3. Findings and Interpretation

This section contains the analysis results of the interviews conducted with the students, depending on the purpose of the research. The findings are presented in parallel with the research questions.

**Table 2.** Responses of visually impaired students to the question "What kind of difficulties do you experience in learning Science?"

	f	%
Visually Shaped Topics	7	70
Lack of Question Bank and Resource Books	3	30
Questions with Graphs and Tables	1	10
Inability to Test	1	10
Lack of Smart Boards	1	10
Not being able to read the texts	2	20

Note: The reason why the total frequency value is more than the f number is because a student expressed more than one opinion.

When the answers given to the question about what kind of difficulties were experienced in learning Science course are examined in Table 1; It was observed that 70% (7) experienced difficulties most in visual matters. Those who stated that there are no question banks and reference books are 30% (3), those who say that the texts cannot be read are 20% (2), and those who state difficulties such as questions with graphics and tables, the inability to conduct experiments and the absence of smart boards are 10% (1). Some students expressed this situation as follows;

*“If we could see the visual shapes related to the subjects like other students, we would learn better.”* **Participant 3**

*“Thanks to our teachers, they explain it, but I have difficulty learning visual subjects.”*  
**Participant 1**

**Table 3.** Responses of visually impaired students to the question "What kind of Science education do you think should be?"

	f	%
Having Concrete Materials	3	30
Using Raised Marks	1	10
Books written with Braille Alphabet	1	10
Good Attitudes and Behaviors of Teachers	1	10
Laboratory Applications and Teaching Lessons by Doing and Experiencing	4	40
Use of Technological Tools	3	30
Exemption from Figured and Visual Questions in Exams	2	20
Preparing Exams for the Visually Impaired	2	20

In Table 3, the question asked to the participants about how Science teaching should be; students mostly want 4 (40%) laboratory applications and lessons to be taught by doing and experiencing. The number of those who want concrete materials and technological tools to be used in lessons is 3 (30%).

In addition, 20% (2) of the participants want to be exempt from formal and visual questions in the exams and to prepare the exams for the visually impaired. 10% (1) of the participants demand that teachers have good attitudes and behaviors, that books written in braille alphabet are available in classrooms and that braille signs are used. Some striking statements from the participants are as follows:

*“It would be better if our topics were related to real life”* **Participant 2, 3, 8**

*“I think it is more accurate to use information that we may encounter in daily life”*

**Participant 10**

**Table 4.** Responses of visually impaired students to the question "What kind of technologies do you use in Science lessons?"

	f	%
I Use a Smartphone	6	60
Computer and Tablet	7	70
Voice Programmed Devices	2	20

As seen in Table 4, when visually impaired students are asked what types of technologies are used in Science lessons; It was observed that 7 (70%) used computers and tablets the most, 6 (60%) said they used a smartphone, and 20% of the participants used voice-programmed devices. Some striking statements from the participants are as follows:

*“Too much technology may be harmful, but thanks to the tablet, I can understand the subjects I have difficulty with”* **Participant 9**

*“I can learn many subjects thanks to the phone, and I can easily explain my problems with voice command”* **Participant 10**

**Table 5.** Responses of visually impaired students to the question "What kind of deficiencies do you experience in Science Teaching Practices?"

	f	%
Lack of Laboratory	8	80
Lack of Test Materials Suitable for Visually Impaired People	7	70
Lack of Tangible Materials to Touch	5	50

When Table 5 is examined, it is seen that 8 (80%) of the visually impaired students complain about the lack of laboratories in Science Teaching Practices, 7 (70%) say that experiment materials suitable for the visually impaired are missing, and 5 (50%) say that there are no concrete materials to touch. It appears to be. Some striking statements from the participants are as follows:

*“The experiments carried out in the laboratory are really useful, it would be better to increase the number of experiments”* **Participant 1, 8, 9** (Remarkable statements were received from the participants.)

#### 4. Conclusion, Discussion and Recommendations

When the answers to the question about what kind of difficulties were experienced in learning Science course were examined; It was observed that 70% (7) experienced difficulties most in visual matters. It is seen that 30% (3) state that there are no question banks and reference books, 20% (2) say that the texts cannot be read, and 10% (1) state that there are difficulties such as Questions with Graphics and Tables, Inability to Perform Experiments and Lack of Smart Boards. Kandaş and Demir (2018) reached similar findings in their study, and it was determined that visually impaired students had problems finding resources while preparing for the exams, and also had difficulty in reading and writing the exam questions, and therefore they wanted to be exempt from courses where the use of vision was at the forefront. When looking at the literature; Some studies involving the development of auxiliary materials and adaptations of various tools and equipment for a teaching process in which visually impaired students are more effective have revealed that students learn more effectively (Gupta & Singh, 1998; Poon & Ovadia, 2008; Supalo et al., 2009).

To the question asked about how Science teaching should be; Students mostly want 4 (40%) laboratory applications and lessons to be taught by doing and experiencing. The number of those who want concrete materials and technological tools to be used in lessons is 3 (30%). The most appropriate education and training to be offered to individuals with visual impairments is to benefit from the abilities of sensory organs other than their impairment. In this way, individuals' learning will be provided through different sensory organs, minimizing the deficiencies in learning caused by vision. Model designs of objects that are large enough to be understood by touching them with the hand (Enç, 2005) or objects that are too large to be understood by hand can be easily understood by the sense of touch and can give individuals information about their realities. For this reason, tactile materials



should be emphasized in individuals with visual impairment. In addition, 20% (2) of the participants want to be exempt from illustrated and visual questions in the exams and to prepare the exams for the visually impaired. 10% (1) of the participants demand that teachers have good attitudes and behaviors, that books written in braille alphabet are available in classrooms and that braille signs are used. The Braille (braille) writing system is seen as a learning tool that makes visually impaired individuals independent in education, daily life and business life, as it enables visually impaired individuals to access standard printed materials, referred to as ink printing (Amato, 2002). Braille text allows visually impaired individuals to access information independently (Şafak, 2017).

When visually impaired students are asked what types of technologies are used in Science lessons; It was observed that 7 (70%) used computers and tablets the most, 6 (60%) said they used a smartphone, and 20% of the participants used voice-programmed devices. It has been observed that visually impaired students mostly complain about the lack of laboratories in Science Teaching Practices, and the students who participated in the study also stated that experiment materials suitable for visually impaired people are missing and that there are no concrete materials to touch. When the literature is examined, various studies that support our study and can contribute to the Science learning of visually impaired students stand out. In the study conducted by Mayo (2004), the use of text and figures was used to determine visually impaired students' perceptions and mental pictures of abstract concepts in Science education, and positive results were obtained. In another study, activities that could use sensory organs other than vision were performed during the lecture (Cooperman, 1980). Similarly, Kumar et al. (2001) mentioned in their study that different teaching strategies should be used to adapt visually impaired students to Science classes. In addition, in many studies, materials developed for the visually impaired have been evaluated from various perspectives and the elements that should be taken into consideration in the material development process in this field have been revealed (Buultjens et al., 1999; Bülbül, 2013; Bülbül et al., 2012). In a study conducted on learning chemistry, Tombaugh (1981) thinks that in order to best educate visually impaired people in chemistry and other physical and natural Sciences related to it, students should first be informed about the problems they may encounter and their needs. After the necessary information was given, the benefit of using an auxiliary tool for students to work independently in chemistry laboratories was mentioned. Cole and Slavin (2013) developed auxiliary tools so that visually impaired people can easily use equipment in physics laboratories. Similarly, in his study, Weems (1977) talked about the Science laboratory program created to facilitate the adaptation of blind and partially sighted students to the Science classroom and to ensure their full participation in Science activities, and the materials developed during the implementation of this program, and concluded that these materials were useful for visually impaired students they have reached.

There are many studies in the literature regarding the education of visually impaired people. When the literature is examined, it is seen that academic studies on the education of visually impaired people are mostly concentrated in the fields of medicine, rehabilitation and social services. However, special education studies, especially in the field of Science education, are not yet at a level where the needs can be met (Ünlü et al., 2010).

### **Suggestions**

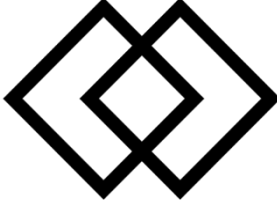
- In Science teaching for visually impaired individuals, it is recommended to enrich the learning environment in a way that appeals to other senses other than vision.
- The number of audio resource books that visually impaired students can benefit from is very limited, the number of Science audio resource books should be increased.

## 5. References

- Altıparmak, M., & Nakiboğlu, M. (2005). Fen bilimleri eğitimi lisansüstü tez çalışmalarında uygulanan nitel ve nicel yöntemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 49-64.
- Amato, S. (2002). Standards for competence in braille literacy skills in teacher preparation programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 143-153.
- Arslan, Y., Şahin, H. M., Gülnar, U., & Şahbudak, M. (2014). Görme engellilerin toplumsal hayatta yaşadıkları zorluklar (Batman merkez örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Ataman, A. (2003). Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (ss. 235-256). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (ss. 3-53). Vize.
- Atıcı, İ. (2007). *Fiziksel engelliler ve kentsel mekânın kullanımı*. (Tez No: 214747) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Buultjens, M., Aitken, S., Ravenscroft, J., & Carey, K. (1999). Size counts: The significance of size, font and style of print for readers with low vision sitting examinations. *British Journal of Visual Impairment*, 17(1), 5-10.
- Bülbül, M. Ş. (2013). Görme engelli öğrenciler ile çalışırken nasıl bir materyal kullanılmalıdır? *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Bülbül, M. Ş. (2016). Görme engelli öğrenciyi fizikçi yapan fonksiyon. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-26.
- Bülbül, M.Ş., Garip, B., Cansu, Ü., & Demirtaş, D. (2012). Görme engelliler için matematik öğretim materyali tasarımı: İğneli sayfa. *İlköğretim Online*, 11(4), 1-9.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Vize.
- Cole, R. A., & Slavin, A. J. (2013). Use of a video assistive device in a university course in laboratory science: A case study. *Journal of Visually Impairment and Blindness*, 107(4), 311-315.
- Cooperman, S. (1980). Biology for the visually impaired student. *The American Biology Teacher*, 42(5),293-304.
- Çarkçı, Ş. (2011). *Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı* (Tez No. 291392) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

- Gupta, H. O., & Singh, R. (1998). Low-cost Science teaching equipment for visually impaired children, *Journal of Chemical Education*, 75(5), 610-612.
- Gupta, A., & Singh, T. (2002). Manufacturing flexibility in a filter manufacturing enterprise- A case study. *Global Journal of Flexible systems managements* 3, 25-17.
- Kamış, Ö., & Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 423-450. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.334802>
- Kızar, O. (2012). *Farklı branşlardaki görme engelli sporcuların yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kumar, D. D., Ramasamy, R., & Stefanich, G. P. (2001). Science instruction for students with visual impairments. *ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education*, 2-4.
- Mayo, P. M. (2004). *Assessment of the impact chemistry text and figures have on visually impaired students' learning*. Unpublished doctoral dissertation. Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Okçu, B., & Sözbilir, M. (2016). 8. Sınıfta görme yetersizliği olan öğrencilere yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretimi: "Nasıl ışık saçar? Nasıl ısınır?" etkinliği. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 76-93.
- Özkan, E. (2013). *Kör ve az gören erişkin bireylerde öz yeterlilik, sosyal kaygı, baş etme becerileri ve çevrenin toplumsal katılıma etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi*. Karahan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Poon, T., & Ovadia, R. (2008). Using tactile learning aids for students with visual impairments in a first-semester organic chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 85(2), 240- 242.
- Supalo, C. A., Dwyer, D., Eberhart, H. L., Bunnag, N., & Mallouk, T. E. (2009). Teacher training workshop for educators of students who are blind or low vision. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 13(1), 9-16.
- Şafak, P. (2017). *Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada Braille*. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde. Pegem Akademi.
- Taymaz, H. A. (1997). *Hizmet içi eğitim*. Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tombaugh, D. (1981). Chemistry and the visually impaired. *Journal of Chemical Education*, 58(3), 222-226.
- Ünlü, P., Pehlivan, D., & Tarhan, H. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören görme engelli öğrencilerin fizik dersi hakkındaki düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 39-54.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R.K. (2002) *Applications of case study research* (5<sup>th</sup> ed.). Stage.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

- WHO Engellilik Raporu (2012) [https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/WHA66/A66\\_12-en.pdf](https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_12-en.pdf) adersinden 2023 yılında erişilmiştir.
- Weems, B. (1977). A physical Science course for the visually impaired. *The Physics Teacher*, 15, 333-338.
- Zorluoğlu, S. L., & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682. <https://doi.org/10.24315/trkefd.279369>



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL DAYANIKLIKLARININ İNCELENMESİ VE MATEMATİK BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ

Derya MARANGOZ\*

### Öz

Matematiksel dayanıklılık (rezilyans), öğrencinin matematik çalışırken karşılaştığı zorluklar karşısında olumlu tepki verebilmesi için gerekli olan bir tutumdur. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıklarını belirleyerek bunu etkileyen faktörleri incelemektir. İstanbul'da bir devlet okulunda 2022-23 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıfta okumakta olan 413 öğrenci ile nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Kooiken vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Çetin vd. (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Matematiksel Yılmazlık/Dayanıklılık Ölçeği (MDÖ)" ve demografik bilgiler için araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılarak gönüllülük ilkesine göre toplanmıştır. MDÖ, 'değer, mücadele ve gelişim' olmak üzere üç boyutlu, 24 maddeli ve 7'li Likert tipindedir. Verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden yüzde, ortalama, standart sapma ile yorumlayıcı istatistiklerden bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Scheffe ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmaya göre ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları 4,78 puan ortalaması ve %68 ile ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, en fazla farkın 'mücadele' alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf kademesi ve anne eğitim durumlarına göre matematiksel dayanıklılıkları farklılık göstermezken baba eğitim durumu ile anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının yüksek olması ile matematik başarıları arasında anlamlı ilişki olmasından dolayı öğrencilerin dayanıklılıklarını artıracak olumlu sınıf iklimi ve destekleme etkinlikleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel dayanıklılık, Matematik başarıları, Ortaokul öğrencileri.

### *Investigation of Mathematical Resilience of Middle School Students and Its Relationship with Mathematics Achievement*

### *Abstract*

Mathematical resilience is essential for students to respond positively to the challenges they face while studying math. This study aims to assess the mathematical resilience of middle school students and analyze it in relation to various variables. The survey method, a quantitative research method, was employed to survey 413 students in grades 6 through 8 in a public school in Istanbul during the 2022-23 academic year. The data were collected voluntarily using the "Mathematical Resilience Scale (MRS)," developed by Kooiken et al. (2016) and later adapted into Turkish by Çetin et al. (2018), in addition to a form prepared by the researcher for demographic information. The MRS is a 24-item, 7-point Likert-type scale with three dimensions: value, struggle, and development. The study utilized descriptive statistics to determine the percentage, mean, and standard deviation of the data, as well as interpretive statistics such as independent sample t-test, ANOVA, Scheffe, and Pearson correlation coefficient. The results revealed that middle school students have above-average mathematical resilience, with a mean score of 4.78 and 68%. Additionally, it was determined that female students exhibit higher mathematical resilience than male students, with the greatest difference found in the 'struggle' sub-dimension. The mathematical resilience of students did not vary based on grade level or mother's education level, but it did show a significant difference based on the father's education level. As there is a significant correlation between high mathematical resilience and mathematics achievement, it is recommended to create a positive classroom climate and provide support activities to enhance students' resilience.

**Keywords:** Mathematical resilience, Mathematics achievement, Middle school students.

\* Dr. Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, [deryamar@hotmail.com](mailto:deryamar@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8458-8918>

## 1. Giriş

Birçok insan matematiksel görevleri zor bulduğundan kaygı veya fobi geliştirir, başaramayacağına yönelik olumsuz tutumu nedeniyle de matematiksel akıl yürütme gerektirebilecek herhangi bir çabaya girmekten kaçınır. Matematiksel dayanıklılık (rezilyans) kavramı, işte bu olumsuz durumlara karşı, insanların matematik öğrenirken karşılaştıkları duygusal engellerin üstesinden gelebilmelerini sağlayan, matematiğe yönelik olumlu bir yaklaşım olarak ortaya konmuştur (Johnston-Wilder & Lee, 2010). “Dayanıklılık” kavramı ilk olarak Rutter (1993) ve Garmezy (1991) gibi gelişim psikologlarının belirli zorlukları yaşama riski yüksek olduğuna inanılan çocuk grupları arasında, birçok bireyin önemli sıkıntılardan zarar görmediğini fark ettikleri çalışmalardan ortaya çıkmıştır. Psikoloji alanında farklı yaş gruplarıyla yapılan yoğun çalışmalara göre dayanıklılık, bazı gençlerin olumsuz sonuçlardan nasıl kaçındığını ve önemli sıkıntılara rağmen nasıl başarılı olduğunu tanımlayan bir kavram olarak yer almaktadır (Lee & Johnston-Wilder, 2017). Psikoloji literatüründe dayanıklılık (resilience) için “*Önemli sıkıntılar bağlamında olumlu adaptasyonu kapsayan dinamik bir süreç.*” (Luthar vd., 2000, s. 543), “*Hem kırılmadan bükülme kapasitesi hem de bir kez büküldükten sonra geri sıçrama kapasitesi.*” (Vaillant, 1993, s. 808), “*...bazı bireylerin olumsuz yaşam koşullarına rağmen başarılı olmalarını sağlayan mekanizma ve süreçler*” (Galambos & Leadbeater, 2000, s. 291), “*Zorluklara rağmen olumlu bir bakış açısına sahip olma yeteneği*” (Yeager & Dweck, 2012, s. 302) gibi farklı tanımlar görülmektedir. Farklı tanımlamalar olmakla birlikte temelde, yaşanan zorluklarla başa çıkabilme, kendini toparlama becerisi ve olumlu tepki verebilmeyi içerir (Gürefe & Akçakın, 2014).

Türkçe literatüre bakıldığında rezilyans kavramının ‘dayanıklılık’, ‘yılmazlık’, ‘kendini toparlama gücü’ ve ‘psikolojik sağlamlık’ olarak ifade edildiği görülmektedir (Basım & Çetin, 2011). Bireyin stresle nasıl başa çıktığı ve travmayı nasıl atlattığı, uyum, yeterlilik, geleceğe bakış ve umut gibi olumlu gelişim özellikleriyle de ilişkilidir. Bu bağlamda dayanıklılık zorluklarla başa çıkabilme ve uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilir (Baltacı & Karataş, 2014).

### 1.1. Matematiksel Dayanıklılık

Psikolojideki tanımlara göre, dayanıklılık ancak bir tür sıkıntının (zorluğun) ardından ortaya çıkabilir. Matematik bağlamında bu zorluk; başarısız bir not, öğrencinin tahammülünün ötesinde bir mücadele, can sıkıntısı, düşük performans nedeniyle utanma, düşük kaliteli öğretim/müfredat ve destekleyici olmayan öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci etkileşimleri gibi birçok şekilde olabilir. Öğrenci, matematiği bir dereceye kadar ezberlemenin ötesinde öğrenemeyeceğini algılayabilir; sınıfta veya bir sınavda performans kaygısı veya matematik kaygısı yaşayabilir (Kooken vd., 2016).

Matematik eğitiminde yapılan birçok araştırma öğrencilerin duyuşsal yönünün, özellikle de matematiğe karşı tutumunun düşük olduğunu göstermektedir. Öğrenciler bazen matematiğe karşı endişeli, yorgun, korkmuş hissetmekte ve matematiğin önemli olmadığını düşünerek öğrenmeyi reddetmektedir (Rokhmah vd., 2019). Gerçekte tüm öğrenmeler dayanıklılık gerektirse de matematik için bu daha da önemli görünmektedir. Bunun nedeni sıklıkla kullanılan öğretim yöntemi ve sınav sistemi, kısmen matematiğin doğası (konunun özellikleri), matematiksel yeteneğin ‘sabit’ olduğuna dair yaygın inançlar ve matematiğin çoğu çocuk için ‘çok zor’ bir ders olduğu yönündeki yaklaşımdır (Johnston-Wilder & Lee, 2010; Lee & Johnston-Wilder, 2017). Matematik çalışma ve öğrenmedeki zorluklar makuldür çünkü matematik, öğrencilerin mantıklı, sistematik ve yansıtıcı düşünmelerini; özenli, kapsamlı ve ciddi çaba göstermelerini gerektiren bir derstir. Bu nedenle, öğrenmenin zihinsel beceriler kadar dikkat edilmesi gereken bir yönü de azimli, meraklı ve kendinden emin olma, zorluklara boyun eğmeme ile matematiğin gerçek hayattaki rolünü anlama gibi duyuşsal becerilerdir (Hutauruk & Priatna, 2017). Bilişsel özelliklerin matematik başarısında etkisi olduğu gibi duyuşsal

özelliklerin de önemli olduğu son zamanlarda yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır. Bir yaşam becerisi olan dayanıklılık, yaşanan bir sıkıntının ardından olumlu bir tepki verebilmeyi gerektirir. Öğrenciler matematik derslerinde öğretmenle, akranlarıyla, içerikle, müfredatla etkileşimleri yoluyla olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Bunun sonucu olarak bazı öğrenciler aksilikler yaşamalarına rağmen matematikle uğraşmaya devam ederken diğerleri devam etmez (Kooken vd., 2016). Bu nedenle matematiğe yönelik olumlu adaptif tutumlar geliştirme ihtiyacı, öğrencilerin engeller ve zorluklarla başa çıkmak zorunda kalmalarına rağmen öğrenmeye devam etmelerini sağlayacaktır (Vergara, 2021).

Lee ve Johnston-Wilder'in (2017), psikolojideki dayanıklılık kavramından yola çıkarak oluşturdukları matematiksel dayanıklılık yapısı, öğrencilerin matematiği öğrenmek zorlaştığında ortaya çıkabilecek yararsız duyguları yönetmelerine ve kendilerini bunlardan korumalarına olanak tanır. Öğrencilerin matematikten kaçınma, matematik kaygısı ve öğrenilmiş çaresizlik gibi, her biri matematik öğrenmenin olumsuz yönlerine ve sonuçlarına odaklanan yapı yerine matematiğe karşı olumlu bir duruş geliştirmelerini sağlayacak olumlu bir yapı olarak kurulmuştur. Farkında olmadan kaygı ve kaçınma, öğrenilmiş çaresizlik ve dışlanma geliştirecek şekilde yapılan öğretim yerine, öğretmenler ve ebeveynler matematiksel dayanıklılığı geliştirmek için açık bir şekilde çalışabilirler. Olumsuz odaklanmak yerine, pozitif psikoloji ve olumluya odaklanmak daha verimli görünmektedir. Matematiksel dayanıklılık yapısı açıkça olumsuz etkilere karşı çalışmak üzere tasarlanmıştır.

Öğrencilerin okul ödevlerinde zorlandıklarında, pes etmelerini ya da engelleri kabullenip üstesinden gelmek için çalışmalarını belirleyen (Yeager & Dweck, 2012) matematiksel dayanıklılık düzeyleridir. Matematiksel dayanıklılık, öğrencilerin öğrenme sürecindeki engeller ve olumsuz durumlarla başa çıkabilme ve olumsuz durumları kendilerini destekleyen durumlara dönüştürebilme konusundaki duyuşsal becerileriyle ilgilidir (Hutauruk & Priatna, 2017). Johnston-Wilder ve Lee'ye (2010, s. 2) göre matematiksel dayanıklılık, "*Zorluklarla karşılaşıldığında sebat etme, akranlarla iş birliği içinde çalışma, anladığını veya anlamadığını ifade etmek için gereken dil becerilerine ve bir öğrenme teorisine sahip olma yani matematikte ne kadar çok çalışırlarsa o kadar başarılı olacağını bilme.*" olarak ifade edilir. Bu dayanıklılık biçimi, matematiğe güvenme, azimle çalışma, düşünme, tartışma ve araştırma isteği gerektirir (Johnston-Wilder & Lee, 2010; Lee & Johnston-Wilder, 2017).

Matematiksel dayanıklılık, matematikle ilgili tartışma ve araştırmalar yoluyla öğrencinin matematik problemlerini çözerken karşılaştığı zorluklar karşısında kolayca pes etmemesini sağlayan olumlu bir tutum (Hafız vd., 2017); zorluklara rağmen matematik öğrenmeye devam etmektir (Kooken vd., 2016). Matematiksel dayanıklılığı iyi olan öğrenci matematik öğrenirken karşılaştığı tüm zorluklara olumlu yanıt vermek için motive olur. Bu olumlu yanıtın öğrencinin matematiğe karşı tutumunu artırması ve daha sonraki öğrenmelerde daha fazla zorluklar olmasına rağmen öğrencinin matematik başarısını olumlu etkilemesi beklenmektedir (Rokhmah vd., 2019). Njoki'ye göre (2018), akademik dayanıklılık, öğrencilerin zaman içinde okul ortamında matematik başarısındaki düşüşü, olumsuz geri bildirim ve çalışma baskısını kabul etme ve bunlarla olumlu bir şekilde başa çıkma becerisidir. Akademik dayanıklılık, sadece öğrencilerin kişisel yeteneklerine (matematik bağlamında aksiliklerle başa çıkma becerilerine) ilişkin inançlarını değil, aynı zamanda öğrencilerin çevrelerine ilişkin (gelecek hedefleri ve desteğe erişim becerileri) inançlarını da içerir. Öğrencilerin gelecek hedefleri ve desteğe erişim becerileri akademik başarılarını etkileyen kritik çevresel faktörlerdir (Ricketts vd., 2015).

Yeager ve Dweck'e (2012) göre dayanıklı öğrenci, akademik veya sosyal bir zorluğa karşı olumlu ve gelişim için faydalı olan (yeni stratejiler arama, daha fazla çaba sarf etme veya çatışmaları barışçıl bir şekilde çözme gibi) her türlü davranışsal, düşünsel veya duygusal tepkiyi gösterebilir.

Hutauruk ve Priatna (2017) matematiksel dayanıklılığa sahip bir öğrencinin şu dört özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir:

1. Matematiğin değerli, öğrenilmesi ve ustalaşılması gereken bir ders olduğuna inanma.
2. Büyük zorluklar ve engellere rağmen matematik öğrenme konusunda istekli ve azimli olma.
3. Matematik anlayışına, strateji oluşturma yeteneğine, çeşitli araçların ve başkalarının yardımına ve deneyimine dayalı olarak matematiği öğrenebileceği ve ustalaşabileceği konusunda kendine güvenme.
4. Matematik öğrenirken her zaman olumlu tepki verme, asla pes etmeme, mücadelecı bir tutuma sahip olma.

Matematiksel dayanıklılığı güçlü bireyler zorluklarla karşılaştıklarında kaygı geliştirmek yerine bu durumun üstesinden gelebilme azmini gösterebilen ve bu zorluklarla başa çıkabilen kişilerdir. Matematiksel dayanıklılık, kısa vadede öğrencilerin motivasyonlarını artırarak derse aktif katılımlarını ve materyali daha iyi anlamalarını sağlarken, uzun vadede öğrencilerin üst düzey matematik dersleri alma, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında bir kariyere odaklanma konusundaki azimlerini artırabilir (Johnston-Wilder & Lee, 2010). Matematiksel dayanıklılığı olan öğrenciler, matematik öğrenmenin mücadele gerektirse de uygun desteğin bulunabileceğini ve başarıdan gelen olumlu duyguların deneyimlenebileceğini bilirler. Matematiksel dayanıklılık her şeyden önce karşılaşılan her yeni matematiğe "yapabilirim" yaklaşımı, akıcılığı geliştirmek için çaba gösterme isteği ve matematiksel gelişimin önündeki engelleri aşmak için gereken her türlü desteği bir araya getirme becerisi ile karakterize edilir. Böylece öğrenilmiş çaresizlik ve matematik kaygısının üstesinden gelinebilir (Lee & Johnston-Wilder'in (2017).

Matematiksel dayanıklılığın pragmatik olarak odaklanılması gereken dört boyutu vardır (Lee & Johnston-Wilder, 2014; Lee & Johnston-Wilder, 2017):

1. Gelişim zihniyeti: Beyin kapasitesinin geliştirilebileceğine olan inanç; zekanın sabit olmadığı, destek ve çaba ile herkesin matematikte daha iyi olabileceği anlayışı.
2. Değer: Matematiğin hem kişisel hem toplumsal olarak önemli olduğunu anlama ve deneyimleme; çaba göstermeye değer olduğunu görme.
3. Matematikte nasıl çalışılacağına dair anlayış: Matematikte ilerlemenin merak, azim ve mücadele gerektirdiğinin yanı sıra yeni bir şey öğrenmenin getirdiği duyguları yönetmeyi öğrenme.
4. Nasıl destek alınacağını bilme: İş birliğinin değerinin farkında olma; matematiksel bilgi, beceri ve anlayışı geliştirme mücadelesinde akranlardan, diğer yetişkinlerden, internetten vb. destek alınabileceği bilme.

Mevcut öğretim ve sınav sistemi, öğrencilerde matematikte iyi ya da kötü olduklarına inanmalarını sağlayan sabit bir öğrenme teorisi (Dweck, 2000) geliştiriyor gibi görünmektedir. Okuldayken kendilerini matematikte iyi olarak görenler bile matematiksel dayanıklılık geliştiremeyebilirler çünkü ne zaman takılırsalar öğretmenlerine sorarlar, o da onlar için 'yolu yumuşatır' (Wigley, 1992). 'Mücadele' gerektiren problemlerle karşılaşmayabilirler ve bu nedenle zorluklarla başa çıkma yolları geliştiremeyebilirler. Matematikle meşgul olma, problemlerle mücadele etme, engeller ve yanlış anlamalarla başa çıkmaya çalışma ve matematiksel fikirler üzerinde çalışma, konuşma ve tartışma matematiksel dayanıklılığı geliştirir. Öğrencilere 'matematikçi gibi konuşma'



fırsatı vermek, onların 'matematiği bilen ve yapabilen' biri haline gelmeleri anlamına gelir, böylece matematiksel olarak dayanıklı hale gelirler (Johnston-Wilder & Lee, 2010).

Zorluklar her yerde olduğu için, dayanıklılık okulda ve hayatta başarı için gereklidir. Zihinsel becerilerin geliştirilebilir nitelikler olduğuna inanan (veya öğretilen) öğrenciler, zorlu okul geçişlerinde daha yüksek başarı ve zorlu matematik derslerinde daha yüksek başarı oranları gösterme eğilimindedir (Yeager & Dweck, 2012). Matematiksel dayanıklılığın durağan değil, artabilir ya da azalabilir (Hutauruk & Priatna, 2017) olması öğrencilerde mevcut durumun belirlenmesinin önemini ortaya çıkarır.

## 1.2. Matematiksel Dayanıklılığın Ölçülmesi

Matematik öğreniminde karşılaşılan zorluklara rağmen öğrencilerin pes etmeden azimle öğrenmeye devam etmeleri, dersin amaçlarına ulaşması bakımından istenen bir durumdur. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin matematiksel dayanıklılık düzeylerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır (Kartalcı vd., 2021). Çünkü öğrencilerin matematiğe katılım ve devam etme olasılığını ölçmeyle öğrencilerde matematiksel dayanıklılığı artırmaya yönelik müdahaleler geliştirilebilir, başarı düzeylerini ve matematiksel olarak işlev görme becerileri yükseltilebilir (Kooken vd., 2016). Ayrıca öğrencilerde matematiksel dayanıklılığın geliştirilmesi için var olan durumlarını belirlemek de önemlidir.

Johnston-Wilder ve Lee'nin (2010) gerçekleştirdikleri eylem araştırmasında, Dweck'in (2000) çalışmasından yararlanarak hazırladıkları anket, matematiksel dayanıklılık ölçekleri geliştirmede başlangıç noktası olmuştur. Konuyla ilgili çalışan araştırmacılardan Kooken vd. (2016), öğrencilerin matematik çalışmaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçladıkları "Matematiksel Dayanıklılık Ölçeği"ni (Mathematical Resilience Scale)" geliştirirler. Ölçeğin üç önemli boyutu vardır:

- a) *Değer* boyutu ile öğrencinin matematiği mevcut ve gelecekteki hedefleri ile başarıya ulaşmasında ne kadar değerli bulunduğu; matematik öğrenmenin önemi hakkındaki farkındalık düzeyi,
- b) *Mücadele* boyutu ile öğrencinin matematik çalışmalarındaki zorluk algısı ve toleransı; matematik öğrenmek için mücadele etmesi gerektiği, zorluklarla karşılaşsa da bunun matematik öğrenemeyeceği anlamına gelmediğine dair inancı,
- c) *Gelişim* boyutu ile matematik bilgisinin şekillendirilebilir olduğu ve matematik yeteneğinin çaba ile geliştirilebileceği inancı ifade edilmiştir (Kooken vd., 2016).

Bu ölçek Çetin vd. (2018) tarafından "Matematiksel Yılmazlık/Dayanıklılık Ölçeği" olarak Türkçeye uyarlanmış ve ortaokul 5-8. sınıf öğrencilerine uygulanarak geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin ölçtüğü yapı ve matematik başarısını belirlemedeki önemi nedeniyle ortaokul düzeyinde özellikle başarısızlık riski olan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere sağlanan desteğin işlevselliğinin test edilmesinde yararlı olacağı söylenebilir (Çetin vd., 2018). Aynı ölçek Güreffe ve Akçakın (2018) tarafından da Türkçeye uyarlanarak lisans öğrencilerinin matematiksel dayanıklılığını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiksel dayanıklılık ölçeklerinden bir diğeri de Ricketts vd. (2015) tarafından geliştirilen "Academic Resilience in Mathematics (ARM)"in Türk kültürüne uyarlanması ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının yapıldığı Pekdemir vd. (2019) çalışmasıdır. Bu çalışma "Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeği (MAYÖ) olarak 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 930 öğrenci ile yürütülmüştür. 6'lı Likert tipinde, tek boyutlu olan ölçek 9 maddeden oluşmaktadır

Literatür taramasında psikolojik sağlamlık/dayanıklılık konularında pek çok araştırmanın olduğu ancak matematik dersi özelinde dayanıklılık çalışmalarının çok sınırlı olduğu, var olan

çalışmaların da daha çok ölçek geliştirme ve ölçek uyarlamaya yönelik olduğu görülmüştür. Ortaokul düzeyinde, 6-8. sınıf kademelerinde, geniş katılımlı ölçek uygulaması ve dayanıklılığı etkileyen faktörlere yönelik çok kısıtlı çalışma vardır. Bu nedenle bu araştırmayla matematiksel dayanıklılığın ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinin, dayanıklılığı etkileyen faktörleri belirlemeyle alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Matematiksel dayanıklılığının matematik başarısına etkisi konusunda da sınırlı sayıda araştırma olması bu konuda daha fazla çalışmaya gerek duyulduğunu göstermektedir.

Ülkemizde 2017-2018 öğretim yılından beri uygulanmakta olan ortaöğretime geçiş sınavı olan LGS'nin 6 yıllık matematik dersi doğru sayısı ortalaması 20 soru üzerinden 4,20 ile 5,95 arasında değişmekte olup (MEB, t.y.) altı yılın ortalaması hesaplandığında 4,97 olduğu görülmektedir. 8. sınıfa kadar her yıl matematik dersi alan ve sınavlara giren öğrenciler için bu sonuçlar oldukça düşüktür. Matematik başarısının düşüklüğü, öğrencilerin akademik hayatlarında matematiği sıkıcı, zor ve karmaşık bir ders olarak algılamaları (Dursun & Dede, 2004) ve matematik konularının gittikçe soyut bir yapıya dönüşmesi ile ortaokulun ergenlik dönemine denk gelmesi (Pekdemir vd., 2019) matematiksel dayanıklılık konusunun önemini artırmaktadır. Fiziksel, duygusal ve kişilerarası ilişkilerde hızlı gelişmelerin yaşandığı ortaokul döneminde, kimlik kazanma çabasındaki gencin akademik performans ve sosyal ilişkilerde başa çıkması gerekenler artmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin psikolojik ve akademik dayanıklılığı okul ve sosyal başarısını olumlu etkileyebilir (Demir, 2023a). Bu bağlamda öğrencilerin matematik başarısında yordayıcı olan (Awofala, 2021; Çetin vd., 2018; Kookan vd., 2016; Njoki, 2018; Vergara, 2021) matematiksel dayanıklılıklarını belirleme, hem başarısızlık riski taşıyan öğrencileri önceden tespit etme hem de dayanıklılığı artırmada önemli bir veri sağlayabilir. Çünkü akademik dayanıklılığı yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olmaları ve olumlu eğitim çıktılarında sahip olmaları beklenmektedir (Demir, 2023b). Yaşam boyu başarı için akademik başarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, akademik zorlukların üstesinden gelme becerisi tüm öğrenciler için çok önemlidir. Öğrenciler kaçınılmaz olarak akademik derslerde -en basitinden bir sınavda başarısız olmak gibi- zorluklarla karşılaşır. Öğrencilerin bu fırtınaları atlatabilme ve akademik dayanıklılık geliştirebilme becerileri başarıları için çok önemli olmaya devam edecektir (Ricketts vd., 2015).

Buna göre bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıklarının belirlenerek farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf kademesi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) göre farklılık gösterir mi?
3. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılık düzeyleri ile matematik başarı notu arasında ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıklarının belirlendiği ve dayanıklılığı etkileyen faktörlerin incelendiği bu araştırmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir evren içinden bir örnekleme inceleyerek evrene ait eğilimlerin, tutumların ve düşüncelerin nicel olarak betimlenmesini ve değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi sağlar. Bu model; betimleyici sorular, değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgili sorular ve değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerle ilgili sorular olmak üzere üç tür sorunun cevaplanmasına yardımcı olur (Creswell & Creswell, 2021). Bu araştırmada, ilk iki soru türü kullanılmıştır.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da 6, 7 ve 8. sınıfta okumakta olan öğrenciler, örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen, İstanbul-Mecidiyeköy'de orta sosyo-ekonomik yapıya sahip bir devlet okulunda okumakta olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okulda her kademedeki bulunan öğrenci sayısına göre (en fazla 150) anket uygulanmış ancak kayıp verilerden dolayı 6. sınıflar 142, 7. sınıflar 133 ve 8. sınıflar 138 olmak üzere toplam 413 öğrencinin sonucuna göre veri analizi yapılmıştır. Anketi yanıtlayan kız öğrencilerin sayısı 197, erkek öğrencilerin sayısı 216'dır.

## 2.3. Araştırma Süreci

Araştırmaya başlamadan önce, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, ardından Mayıs ayında, İstanbul'da bir devlet okulunda okumakta olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine gönüllülük ilkesine göre uygulanan anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anket uygulamasını yapacak öğretmenlere önceden gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerine bu anketin akademik amaçlı kullanılacağı, ankette doğru ya da yanlış cevap olmadığı, verecekleri samimi cevapların araştırmaya katkı sağlayacağı ve verdikleri bilgilerin gizli tutulacağını söylemeleri istenmiştir (Anket formunda da bu bilgiler yer almaktadır). Bu paylaşımın ardından öğrencilere anket formu dağıtılmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kooken vd. (2016) tarafından geliştirilen, Çetin vd. (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Matematiksel Yılmazlık/Dayanıklılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek kullanımı hakkında Çetin vd.'den (2018) e-posta ile izin alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine yönelik sorular bulunan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Matematik başarı notu olarak öğrencilerin 1. dönem matematik dersi karne notları kullanılmıştır. İlköğretim ders geçme defterine göre karne puanları 0 ile 100 arasında olup 0-44 arası "düşük", 45-54 arası "geçer", 55-69 arası "orta", 70-84 arası "iyi" ve 85-100 arası ise "çok iyi" olarak derecelendirilmektedir (Demir, 2023).

Araştırmada kullanılan ölçekle ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Çetin vd. (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılarak 277 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilerle gerekli analizler yapılmıştır. Ölçeğin örneklem yeterliliği ölçümü için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) 0.907 olduğu, Bartlett's Sphericity testi ve Ki-Kare değerinin anlamlı olduğu ( $p < 0.005$ ) belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, CMIN/DF=1.55; GFI=.86; AGFI=.83; CFI=.85 ve RMSEA=.06 olarak tespit edilmiş, değerlerin uygun aralıkta olduğu belirtilmiştir. Faktör analizi ile ölçeğin üç boyutu olduğu ve üç alt faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın % 50.05 olduğu bulunmuştur. 'Değer, mücadele ve gelişim' olarak adlandırılan bu alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları değer için 0,91, mücadele için 0,77 ve gelişim için 0,74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,88 olarak belirlenmiştir. Buna göre, uyarlaması yapılan "Matematiksel Yılmazlık/Dayanıklılık Ölçeği"nin ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıklarının belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019; Özdamar, 1999). Bu verilere göre ölçek üç boyutlu (değer, mücadele, gelişim) olup toplam 24 maddedir. "Hiç uymaz (1), uymaz (2), biraz uymaz (3), kararsızım (4), biraz uyar (5), uyar (6), tamamen uyar (7)" olmak üzere 7'li Likert tipinde olan ölçeğin 'Gelişim' boyutunda yer alan altı madde (anketin 19-24. maddeleri) negatif, diğerleri pozitif ifadelerden oluşmaktadır. Negatif maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencinin matematiksel dayanıklılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ölçeğin uygulama sonrası Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Alt boyutların iç tutarlılıkları ise değer boyutu 0,88,

mücadele boyutu 0,76 ve gelişim boyutu 0,70 olarak bulunmuştur. Özdamar (1999) ve Büyüköztürk'e (2019) göre bu sonuçların güvenilir olduğu söylenebilir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Uygulama sonrası toplanan veriler araştırmacı tarafından önce Excel girişleri yapılmış ardından SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. Kullanılacak analiz yöntemini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre çarpıklık -,519 ve basıklık -,43 olduğundan verilerin normal dağılım (-1,5 ile + 1,5 arası) gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). SPSS ile gruplar arası ilişkileri incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi, değişkenin grup sayısı ikiden fazla olduğunda ANOVA testleri kullanılmıştır. Kategoriler arasındaki anlamlı farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığını incelemek için Scheffe testi, başarı notu ile ölçek alt boyutları arasındaki ilişki için ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

### 2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 22.12.2022 tarih ve 2022/444 toplantı karar nolu belgesine göre etik açıdan uygundur. Ayrıca araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara dikkat edilerek hazırlanmıştır.

### 3. Bulgular

6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada, öğrencilerin matematiksel dayanıklılık düzeyleri belirlenmiş ve bağımsız değişkenler açısından incelenerek araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular ilgili başlıklarda sunulmuştur.

#### 3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Dayanıklılıkları

Öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarına ilişkin düzeyleri ortalama, standart sapma ve yüzdelik olarak belirlenmiş ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları

Alt boyutlar	Madde sayısı	N	Ort.	Std. Sapma	%
Değer	8	413	4,710	1,454	%67
Mücadele	9	413	5,202	1,091	%74
Gelişim	7	413	4,314	1,258	%62
Mat.Day.Ö.	24	413	4,779	,867	%68

Tablo 1'de matematiksel dayanıklılıkta en yüksek ortalamanın 'mücadele' boyutunda (5,20; %74), ikinci olarak 'değer' boyutunda (4,71; %67), en düşük ortalamanın ise 'gelişim' boyutunda (4,31; %62) olduğu görülmektedir. Ölçek ortalaması 7 üzerinden 4,78 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının %68 ile ortalamanın üstü düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Dayanıklılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Farkları

Öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının çeşitli değişkenlere göre farkını belirlemeye yönelik yapılan SPSS analiz sonuçları aşağıda tablolarla sunulmuştur.

##### 3.2.1. Cinsiyete Göre Farkları

“Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?” sorusuna yönelik olarak bağımsız örneklem t testi yapılarak sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları ile cinsiyet ilişkisi

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	t	p
<b>Değer</b>	Kız	197	4,78	1,401	0,926	,355
	Erkek	216	4,65	1,502		
<b>Mücadele</b>	Kız	197	5,35	1,061	2,611	,009
	Erkek	216	5,07	1,103		
<b>Gelişim</b>	Kız	197	4,39	1,215	1,113	,267
	Erkek	216	4,25	1,295		
<b>Mat.Day.Ö.</b>	Kız	197	4,88	,845	2,224	,027
	Erkek	216	4,69	,878		

Tablo 2 incelendiğinde matematiksel dayanıklılık ölçeği ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki t testine göre p değeri 0,027 ( $p < 0,05$ ) olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç vardır. Kız öğrencilerin ortalama puanları daha yüksek olduğundan kızların matematiksel dayanıklılıkları erkek öğrencilerinden daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ‘değer’ ve ‘gelişim’ boyutlarında anlamlı bir fark görülmezken ‘mücadele’ alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır.

### 3.2.2. Sınıf Kademesine Göre Farkları

“Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları sınıf kademesine göre farklılık gösterir mi?” sorusuna yönelik olarak üç farklı grup olduğundan tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 3.** Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları ile sınıf kademesi ilişkisi

	Sınıf kademesi	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
<b>Değer</b>	6. sınıf	142	4,85	1,369	1,064	,346
	7. sınıf	133	4,60	1,619		
	8. sınıf	138	4,67	1,370		
<b>Mücadele</b>	6. sınıf	142	5,24	1,010	,379	,685
	7. sınıf	133	5,13	1,181		
	8. sınıf	138	5,23	1,085		
<b>Gelişim</b>	6. sınıf	142	4,47	1,157	1,856	,158
	7. sınıf	133	4,26	1,229		
	8. sınıf	138	4,20	1,372		
<b>Mat.Day.Ö.</b>	6. sınıf	142	4,89	,806	1,704	,183
	7. sınıf	133	4,70	,909		
	8. sınıf	138	4,74	,880		

Tablo 3 incelendiğinde matematiksel dayanıklılık ölçeği ortalamaları ile “değer, mücadele ve gelişim” alt boyutlarında sınıf kademesi değişkenine (6, 7 ve 8. sınıf) göre istatistiksel olarak bir fark yoktur ( $p > 0,05$ ). Bununla birlikte ölçek puan ortalaması ve alt boyutların ortalamaları karşılaştırıldığında 6. sınıf puanlarının 7 ve 8. sınıfa göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 3.2.3. Anne Eğitim Durumuna Göre Farkları

“Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları anne eğitim durumuna göre farklılık gösterir mi?” sorusuna yönelik olarak tek yönlü ANOVA testi yapılarak sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.** Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları ile anne eğitim durumu ilişkisi

	Anne eğitim düzeyi	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
<b>Mat.Day.Ö.</b>	İlkokul	114	4,689	,845	,829	,507
	Ortaokul	82	4,775	,835		
	Lise	130	4,775	,858		
	Üniversite	70	4,886	,987		
	YL/DR	17	4,993	,673		
	Toplam	413	4,779	,867		

Tablo 4 incelendiğinde anlamlılık değerinin 0,507 ( $p>0,05$ ) olması nedeniyle öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının anne eğitim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir. İstatistiksel olarak bir fark olmamakla birlikte anne eğitim düzeyi arttıkça matematiksel dayanıklılık ortalama puanlarının da arttığı görülmektedir.

### 3.2.4. Baba Eğitim Durumuna Göre Farkları

“Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları baba eğitim durumuna göre farklılık gösterir mi?” sorusuna yönelik olarak tek yönlü ANOVA testi yapılarak sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 5.** Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları ile baba eğitim durumu ilişkisi

	Baba eğitim düzeyi	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
<b>Mat.Day.Ö.</b>	İlkokul	89	4,538	,873	2,567	,038
	Ortaokul	87	4,865	,767		
	Lise	138	4,820	,828		
	Üniversite	79	4,817	,987		
	YL/DR	20	5,046	,857		
	Toplam	413	4,779	,867		

Tablo 5 incelendiğinde anlamlılık değeri 0,038 ( $p<0,05$ ) olduğundan öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki en büyük ortalama yüksek lisans/doktora düzeyindedir.

### 3.3. Matematiksel Dayanıklılık ve Matematik Başarı Notu İlişkisi

“Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılık düzeyleri ile matematik başarı notu arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik olarak tek yönlü ANOVA testi yapılarak sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 6.** Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları ile matematik başarı notu ilişkisi

	Matematik Başarı Notu	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
<b>Mat. Day.Ö.</b>	0-44 arası	121	4,340	,889	19,64	,000
	45-54 arası	50	4,582	,806		
	55-69 arası	51	4,802	,792		
	70-84 arası	62	4,881	,701		
	85-100 arası	129	5,210	,747		
	Toplam	413	4,779	,867		

Tablo 6’ya göre  $p<0,05$  olduğundan öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları ile matematik başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi kategoriden

kaynaklandığını incelemek için Post-Hoc testlerinden -kategorilerin örneklem sayıları farklı olduğundan- Scheffe testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7. Matematik başarı notu değişkeni gruplar arası karşılaştırılması**

Mat_Not (I)	Mat_Not (J)	Ort. farkı (I-J)	Std. hata	Sig.	95% Güven aralığı	
					Alt sınıır	Üst sınıır
<b>0-44 arası</b>	45-54 arası	-,242	,13405	,516	-,6569	,1727
	55-69 arası	-,463*	,13312	,018	-,8747	-,0508
	70-84 arası	-,542*	,12454	,001	-,9269	-,1562
	85-100 arası	-,870*	,10091	,000	-1,1827	-,5582
<b>45-54 arası</b>	0-44 arası	,242	,13405	,516	-,1727	,6569
	55-69 arası	-,221	,15869	,748	-,7117	,2704
	70-84 arası	-,299	,15156	,421	-,7684	,1696
	85-100 arası	-,628*	,13283	,000	-1,0393	-,2172
<b>55-69 arası</b>	0-44 arası	,463*	,13312	,018	,0508	,8747
	45-54 arası	,221	,15869	,748	-,2704	,7117
	70-84 arası	-,079	,15074	,991	-,5452	,3877
	85-100 arası	-,408	,13189	,050	-,8158	,0005
<b>70-84 arası</b>	0-44 arası	,542*	,12454	,001	,1562	,9269
	45-54 arası	,299	,15156	,421	-,1696	,7684
	55-69 arası	,079	,15074	,991	-,3877	,5452
	85-100 arası	-,329	,12322	,132	-,7102	,0524
<b>85-100 arası</b>	0-44 arası	,870*	,10091	,000	,5582	1,1827
	45-54 arası	,628*	,13283	,000	,2172	1,0393
	55-69 arası	,408	,13189	,050	-,0005	,8158
	70-84 arası	,329	,12322	,132	-,0524	,7102

\*Ortalama fark 0,05 seviyesinde anlamlıdır.

Çoklu karşılaştırma tablosuna göre matematik başarı notu, ‘55-69’, ‘70-84’ ve ‘85-100’ aralıklarında olan öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları ‘0-44 arası’ başarıya sahip öğrencilerden ve başarı notu ‘85-100’ aralığında olan öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları ‘45-54 arası’ başarıya sahip öğrencilerden anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre matematiksel dayanıklılığı yüksek olan öğrencilerin matematik başarı notu da yüksektir denilebilir.

Öğrencilerin matematik başarı notları ile ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Matematik başarısı ve ölçek puanları ilişkisi**

		Mat_Not	Değer	Mücadele	Gelişim	Mat.Day.Ö
<b>Mat_Not</b>	Pearson korelasyon	1	,361**	,204**	,238**	,399**
	Sig. (2- yönlü)		,000	,000	,000	,000
	N	413	413	413	413	413
<b>Değer</b>	Pearson korelasyon	,361**	1	,480**	,075	,818**
	Sig. (2- yönlü)	,000	,000	,000	,128	,000
	N	413	413	413	413	413

<b>Mücadele</b>	Pearson korelasyon	,204**	,480**	1	-,010	,736**
	Sig. (2- yönlü)	,000	,000		,844	,000
	N	413	413	413	413	413
<b>Gelişim</b>	Pearson korelasyon	,238**	,075	-,010	1	,461**
	Sig. (2-yönlü)	,000	,128	,844		,000
	N	413	413	413	413	413
<b>Mat.Day.Ö.</b>	Pearson korelasyon	,399**	,818**	,736**	,461**	1
	Sig. (2- yönlü)	,000	,000	,000	,000	
	N	413	413	413	413	413

\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü).

Pearson korelasyon analizine göre öğrencilerin matematik başarı notu, ölçeğin ‘değer, mücadele, gelişim’ alt boyutları ve ölçek ortalama puanı ile %99 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişkilidir. Diğer bir deyişle matematik başarı notu arttıkça ölçek puanları (alt boyutlar dahil) artmaktadır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıklarının %68 ile ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin dayanıklılık düzeylerinin gelişime açık olduğunu göstermektedir. Matematiksel dayanıklılık alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın ‘mücadele’, ikinci olarak ‘değer’ ve en düşük ortalamanın ise ‘gelişim’ boyutunda olduğu tespit edilmiştir. ‘Mücadele’ alt boyutundaki yüksek olan ortalamadan ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmede çaba gösterdikleri, matematik öğrenmenin kolay olmadığını, azim ve adanmışlık gerektirdiğini anladıkları söylenebilir. ‘Gelişim’ boyutundaki nispeten düşük ortalamaya göre de ortaokul öğrencilerinin matematik yeteneğinin doğuştan gelmediği, azim ve çalışmayla geliştirilebilir olduğuna tam olarak inanmadıkları söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılık düzeylerinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanmadığından lise ve lisans düzeylerinde iki araştırma incelenmiştir. Kartalıcı vd.nin (2021) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin matematiksel yılmazlıklarının ortalamanın üstünde bir değerde olduğu bulunmuştur. Vergara’nın (2021) matematik eğitimi alan öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, en yüksek ortalama puan ‘değer’, ikinci ‘mücadele’ ve en düşük ‘gelişim’ boyutunda bulunmuştur. Bu sonuçla öğretmen adaylarının matematiğe yüksek düzeyde önem verdikleri söylenebilir. Bu öğrenciler matematiği mevcut ve gelecekteki hedeflerine (kariyer planlarına) ulaşmada önemli bir araç olarak algılamakta, matematiğin değerli bir ders olduğunu ve çalışmaya değer olduğuna inanmaktadır. Her iki araştırmada da ‘gelişim’ boyutu diğer boyutlardan daha düşük bir ortalama da bulunmuştur. Bu durumun öğrencilerin beyin kapasitesinin geliştirilebileceğine olan inançlarının nispeten düşük olduğunu, destek ve çaba ile herkesin matematikte daha iyi olabileceği konusunda şüpheleri olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ölçek puan ortalamasına göre kız öğrencilerin dayanıklılıkları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark sadece ‘mücadele’ boyutunda yine kız öğrenciler lehine görülmektedir. Bununla birlikte ‘değer’ ve ‘gelişim’ alt boyutlarında da kız öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok matematik öğrenmenin kolay olmadığına, azim ve adanmışlık gerektirdiğine ve daha çok matematiğe değer verdikleri ve geliştirilebilir olduğuna inandıkları söylenebilir. Njoki (2018) de benzer biçimde ortaokulda yaptığı araştırmasında kızların erkeklere göre daha yüksek bir yüzdeyle akademik dayanıklılığa sahip olduklarını tespit etmiştir.



Kartalcı vd. (2021) 9 ve 10. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında matematiksel dayanıklılıkta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ricketts vd.'nin (2015) sonuçları da kız öğrencilerin akademik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları sınıf kademesine göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermemektedir. Sınıf kademesinin değişmesiyle öğrencilerin dayanıklılıklarında anlamlı farklılık görülmemekle birlikte ölçek puan ortalaması ve alt boyutların ortalamaları karşılaştırıldığında 6. sınıf öğrencilerinin puanlarının 7 ve 8. sınıfa göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf kademesi arttıkça matematik konularının karmaşıklık, soyutluk ve güçlüklerinin arttığı, bu nedenle öğrencilerin zorlandıkları ve dayanıklılıklarının azaldığı söylenebilir. Kartalcı vd. (2021) benzer şekilde 9. sınıfların 10. sınıflardan daha yüksek matematiksel dayanıklılığa sahip olduklarını bulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkları ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. İstatistiksel olarak bir fark olmamakla birlikte anne eğitim düzeyi arttıkça matematiksel dayanıklılık ortalama puanları da artmaktadır. Öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları ile babalarının eğitim durumu arasında ise anlamlı bir ilişki vardır. Baba eğitim düzeyi yüksek lisans/doktora düzeyinde olan öğrencilerin matematiksel dayanıklılık ortalama puanları diğer tüm eğitim düzeylerinden yüksektir. Babaların eğitim düzeylerinin artmasının öğrencilerin matematiksel dayanıklılık düzeylerini artırdığı söylenebilir. Anne ve baba eğitim durumunun matematiksel dayanıklılığa etkisine yönelik literatürde bir çalışmaya rastlanmadığından bu konuda karşılaştırma yapılamamıştır.

Öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları ile matematik başarı notları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bulgulara göre matematiksel dayanıklılığı yüksek olan öğrencilerin matematik başarı notu da yüksektir. Matematiğe değer veren, azim ve çabayla matematikte geliştireceğine inanan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu söylenebilir. Njoki (2018) bu araştırmayla benzer biçimde akademik dayanıklılığın matematik başarısını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur. Vergara (2021) da matematiğe yüksek düzeyde 'değer' veren öğrencilerin matematik performansının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Awofala (2021), 1440 lise son sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada matematiksel dayanıklılığın üç boyutunun, matematik başarısının yordanmasına %48,3 oranında istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığı tespit etmiştir. Demir (2023b) 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin matematik dersi akademik dayanıklılıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre akademik yılmazlık öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Rokhmah vd. (2019) ise matematiksel dayanıklılığı yüksek olan öğrencilerin matematik başarılarının da yüksek olacağı varsayımı ile gerçekleştirdiği araştırmada bu varsayımı doğrulayamamıştır. Rokhmah vd.'nin (2019) araştırmasında örneklem sayısının düşük (28) olmasının sonucu etkileyebileceği ve evrene genellenemeyeceği söylenebilir. Bu sonuçlara göre matematiksel dayanıklılığın yüksek olmasının matematik başarı notunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin matematiksel dayanıklılıkta özellikle 'gelişim' boyutunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. PDR öğretmenleri başta olmak üzere matematik öğretmenleri ve ebeveynlerin öğrencileri matematiğin azim, çaba ve destekle geliştirilebilir olduğuna yönelik örnek olaylarla desteklemeleri önerilir. Öğrencilerin 'başarıyorum, geliyorum' duygusunu yaşamaları için basitten karmaşığa, soyuttan somuta problemlerle karşılaştırılmaları, adım adım kolay örneklerden üst düzey sorulara doğru, öğrenci hızında çalışmalar yapılması önerilir.

Erkek öğrencilerin de değer, mücadele ve gelişim boyutlarında matematiksel dayanıklılık düzeylerinin artırılması için desteklenmeleri önerilir. Bunu gerçekleştirmenin en uygun yolu örnek

olaylardan yararlanma biçiminde olabilir. Gerçek hayattan somut örnekler, matematikte başarılı olmuş ünlü kişilerin çocukluktaki durumları ve çalışmaları sonucunda başardıklarını gösteren örnek olaylar ile gelişimleri desteklenebilir.

Sınıf kademesi arttıkça matematik konuları karmaşılaştığında, dayanıklılığın devamı için öğrencilerin 'gelişim zihniyeti'ne yani beyin kapasitesinin geliştirilebileceğine olan inanç; zekanın sabit olmadığı, destek ve çaba ile herkesin matematikte daha iyi olabileceği anlayışına sahip olmaları daha çok ön plana çıkmaktadır. Matematiğin sadece soyut konulardan oluşmadığı, günlük hayatın içinde önemli ve değerli olduğu öğrencilere gösterilmelidir. Öğrencilerin matematik öğrenmede zorluk yaşamaları ve hata yapmaları öğretmenlerce olumsuz bir durum değil, öğrenme fırsatı olarak görülmelidir. Matematik sınıflarında öğretmenlerin hataları ele alış biçimleri öğrencilerin dayanıklılıklarını etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlere öğrenci çalışmalarını kontrol ederken, hatayı çarpı işaretleriyle değil, bir yıldızla ya da gülen yüzle işaretlemeleri ve "Bu hatayı yapmış olman harika, bu öğrenme için gerçekten önemli bir fırsat." vb. notları (Boaler, 2013) kullanmaları önerilir. Böylece öğrencilerin hataları rutin olarak kendi düşük yeteneklerinin göstergesi olarak gördüklerinden mücadele etmeyi bırakmalarının ve gelişeceklerine olan inançlarını kaybetmelerinin önüne geçilebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının artması ile matematiksel başarıları da artırılabilir. Bu amaçla okullarda matematiksel dayanıklılığı artırmaya yönelik bilinçli etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerde matematiksel dayanıklılık oluşturmak isteyen öğretmenler; öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat veren iş birlikçi çalışmaları teşvik etmeli, öğrenme sürecinde öğrencilerin hak ve sorumluluklarını ve öğrenmenin çaba gerektirdiğini anlamalarını sağlamalı, ezberlenmiş cevapları en hızlı kimin vereceğini görmek için 'yarışmalar' değil, matematiği öğrenmelerine ve matematiksel anlayışlarını kullanmalarına yardımcı olacak etkinlikler tasarlamalıdır. Böylece, öğrencilerin matematiğin zorluklarına olumlu bir şekilde uyum sağlamalarını, zorunlu ders ve okul müfredatının ötesinde matematiklerini geliştirmeye devam etmeyi düşünebilecek bir konumda olmalarını sağlarlar. Öğrencilerin 'mücadele' gerektiren problemlerle karşılaşmalarını sağlayarak zorluklarla başa çıkma yolları geliştirmeleri desteklenebilir. Matematikle meşgul olma, problemlerle mücadele etme, engeller ve yanlış anlamalarla başa çıkmaya çalışma ve matematiksel fikirler üzerinde çalışma, konuşma ve tartışma matematiksel dayanıklılığı geliştirir. Öğrencilere 'matematikçi gibi konuşma' fırsatı vermek, onların 'matematiği bilen ve yapabilen' biri haline gelmeleri anlamına gelir, böylece matematiksel olarak dayanıklı hale gelirler (Johnston-Wilder & Lee, 2010).

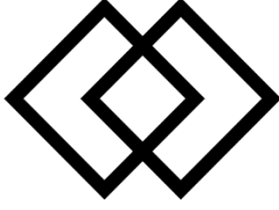
Öğrencilerinin matematikte zorlandıkları konularda öğretmenlerine rahatça soru sorabilecekleri olumlu sınıf iklimi ve birbirinden öğrenmeyi sağlayacak akran öğrenme fırsatları oluşturmak matematiğe yönelik kaygı geliştirmelerinin önüne geçebilir. Öğrencilerin soru sormaktan ve sorulara cevap vermekten korkmadan matematik yapmaları güven geliştirmelerini ve matematiksel dayanıklılıklarını arttırmayı sağlayabilir. Öğrencilerin matematiğin günlük hayattaki değerini fark etmelerini sağlayacak sınıf içi etkinlikler, problemler kullanılması; matematiğin mücadele ve azim gerektirdiği bununla birlikte herkesin matematik öğrenebileceğini fark etmeleri ve başarı duygusu yaşamalarını sağlayacak ders planları yapılması öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarına katkı sağlayacaktır.

## 5. Kaynakça

Awofala, A.O.A. (2021). A validation of the mathematical resilience scale for twelfth graders through confirmatory factor analysis and its relationship with achievement in mathematics in Nigeria. *SN Social Science*, 1, 292-300. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00212-8>

- Baltacı, H. Ş., & Karataş, Z. (2014). Validity and reliability of the resilience scale for early adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 458-464. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.148>
- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). The reliability and validity of the Resilience Scale for Adults Turkish version. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-113.
- Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: The mindset revolution that is reshaping education. *Forum*, 55(1), 143-152.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Pegem.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, (Çev. Ed. E. Karadağ, 5. basımdan çeviri). Nobel.
- Çetin, Ş., Durmaz, B., & Girit, D. (2018, 2-5 Mayıs). *Matematiksel Yılmazlık/Dayanıklık Ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması* [Konferans Bildirisi]. International Ejer Congress Conference Proceedings, (875-888).
- Demir, B. (2023a). Investigation of the effects of secondary school students' psychological resilience and academic grit levels on mathematics achievement. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(3), 369-380. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.1346129>
- Demir, B. (2023b). The mediating effect of academic resilience on the relationship between psychological resilience and academic achievement, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 52-67. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1253101>
- Demir, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının davranış notları bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 1-24.
- Dursun, Ş., & Dede Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology.
- Galambos, N. L., & Leadbeater, B. J. (2000). Trends in adolescent research for the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 289-294.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Paediatrics*, 20, 459-466.
- Gürefe, N., & Akçakın, V. (2018). The Turkish adaptation of the mathematical resilience scale: Validity and reliability study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 38. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2992>
- Hafiz, M., Darhim, & Dahlan, J. A. (2017, May 24). *Comparison of mathematical resilience among students with problem based learning and guided discovery learning model* [Conference Proceedings]. Journal of Physics: Conference Series, 895, Bandung, Indonesia. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012098>
- Hutauruk, A. J. B., & Priatna, N. (2017, May 24). *Mathematical resilience of mathematics education students* [Conference Proceedings]. Journal of Physics: Conference Series, 895, Bandung, Indonesia. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012067>

- Kartalçı, S., Gaye, A., Zihar, M., & Cemalettin, I. (2021). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğasına ilişkin felsefi düşünceleri ile matematiksel yılmazlıklarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 119-141.
- Kooken, J., Welsh, M. E., McCoach, D. B., Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2016). Development and validation of the mathematical resilience scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49(3), 217-242. <https://doi.org/10.1177/0748175615596782>
- Johnston-Wilder, S. & Lee, C (2010, September 4). *Developing mathematical resilience* [Conference Proceedings]. BERA Annual Conference, University of Warwick, England.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2017). The construct of mathematical resilience. In U. X. Eligio (Ed.), *Understanding emotions in mathematical thinking and learning* (pp. 269-291). Academic. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802218-4.00010-8>
- Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2014). Mathematical resilience: What is it and why is it important? In S. Chinn (Ed.), *The routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties* (pp. 337-345). Routledge.
- MEB (t.y.). Millî Eğitim Bakanlığı, Raporlar. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_duyuruindex.php?KATEGORI=2265](https://www.meb.gov.tr/meb_duyuruindex.php?KATEGORI=2265) adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Njoki, G. P. (2018). *Academic self-concept, motivation and resilience as predictors of mathematics achievement among secondary school students in Naoribi country Kenya* [Unpublished doctoral dissertation]. Kenyatta University.
- Özdamar, K. (1999) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan.
- Pekdemir, Ü., Yazıcı, H., Altun, F., & Tosun, C. (2019). Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 217-231.
- Ricketts, S. N., Engelhard Jr, G., & Chang, M. L. (2015). Development and validation of a scale to measure academic resilience in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment*. 33(2), 79-86. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000274>
- Rokhmah, K. N., Retnawati, H., & Solekhah, P. (2019). *Mathematical resilience: Is that affecting the students' mathematics achievement?* [Conference Proceedings]. Journal of Physics: Conference Series, 1320(1), 012036. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1320/1/012036>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, (14), 626-631.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Vaillant, G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Harvard University.
- Vergara, C.R. (2021). Mathematics resilience and achievement goals: Exploring the role of non-cognitive factors to mathematics performance of university students amidst of pandemic. *Open Access Library Journal*, 8(e8166), 1-10. <https://doi.org/10.4236/oalib.1108166>
- Wigley, A. (1992). Models for teaching mathematics. *Mathematics Teaching* 141, 4-7.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>



**ONLINE ALIŞVERİŞ KOLAYLIĞI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI:  
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI<sup>1</sup>**

Ebru ERDOĞAN\*

**Öz**

Bu araştırmanın amacı Jiang vd. (2013) tarafından geliştirilen Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeğini Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın çalışma grubu son 6 ay içerisinde online alışveriş yapan toplam 732 tüketiciden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa ve McDonald omega ( $\omega$ ) güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda online alışveriş kolaylığı ölçeğinde yer alan maddelerin orijinal formunda olduğu gibi beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca beş faktör tarafından açıklanan toplam varyansın %65.61 olduğu ve madde faktör yüklerinin .57 ile .86 arasında değiştiği tespit edilmiştir. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, model veri uyumunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan uyum indekslerinin  $\chi^2 = 358.12$ ,  $sd = 109$ ,  $p < .05$ ; CFI = .956; TLI = .954; RMSEA = .057, [%90 GA- 0.051, 0.064]; SRMR = .041 olduğu görülmüştür. DFA sonucunda beş faktörlü online alışveriş kolaylığı ölçeğinde yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin .585 ile .828 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca, faktörler tarafından açıklanan ortalama varyans değerlerinin (AVE) .50 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .736 ile .841 arasında, McDonald omega bileşik güvenirlik katsayılarının ise .746 ile .855 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırma sonucunda, Türkçeye uyarlanması yapılan Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeğinin tüketicilerin online alışveriş sürecinin kolaylığına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Online alışveriş kolaylığı, Online alışveriş, Faktör analizi, Ölçek uyarlama.

**Adaptation of Online Shopping Convenience Scale into Turkish: A Study on Validity and Reliability**

**Abstract**

The purpose of this study is to adapt the Online Shopping Convenience Scale developed by Jiang et al. (2013) into Turkish. The study group for the research consists of 732 consumers who have engaged in online shopping in the last 6 months. Exploratory and confirmatory factor analysis techniques were employed to test the construct validity of the scale. In terms of reliability analysis, Cronbach's alpha and McDonald's omega ( $\omega$ ) reliability coefficients were calculated. Exploratory factor analysis revealed that the items in the online shopping convenience scale were grouped into five factors, similar to the original form, with item factor loadings ranging from .57 to .86. Additionally, the total variance explained by the five factors is 65.61%. In the confirmatory factor analysis, fit indices were calculated to assess the model-data fit, resulting in  $\chi^2 = 358.12$ ,  $sd = 109$ ,  $p < .05$ ; CFI = .956; TLI = .954; RMSEA = .057, [%90 GA- 0.051, 0.064]; SRMR = .041. It was found that the standardized factor loadings of the items in the five-factor online shopping convenience scale ranged from .585 to .828. In addition, the average variance extracted (AVE) values of the factors were found to range from .50 to .59. In terms of reliability analysis, Cronbach's alpha coefficients ranged from .736 to .841, and McDonald's omega composite reliability coefficients ranged from .746 to .855. As a result of the research, it was concluded that the Turkish

<sup>1</sup> Bu makale, Doç.Dr. Abit BULUT danışmanlığında hazırlanan yazarın "Online Alışveriş Kolaylığı ile Müşteri Sadakati Arasındaki İlişkide Müşteri Memnuniyeti ve Algılanan Değerin Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Görüş ve önerileriyle bu araştırmaya katkıda bulunan Doç.Dr. Abit BULUT'a teşekkür ederim.

\* Doktor Araştırma Görevlisi, İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, [ebru.gulhan@inonu.edu.tr](mailto:ebru.gulhan@inonu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6981-8335>

*version of the Online Shopping Convenience Scale is a valid and reliable instrument that can be used to assess consumers' perceptions of the convenience of online shopping.*

**Keywords:** *Online shopping convenience, Online shopping, Factor analysis, Scale adaptation.*

## 1. Giriş

Bilgi paylaşımı ve dağıtımı için küresel bir ara bağlantı ağına geçişinden bu yana internet, yerel ve uluslararası işlemler için bir platform olarak hizmet etmede yararlı bir pazarlama aracı haline gelmiştir (Lim vd., 2016). Bu sayede internet, işletmelere iş erişimlerini e-ticaret yoluyla genişletme olanağı sağlamıştır (Masoud, 2013). Çevrimiçi kanalların hızlı şekilde gelişimi, işletmelerin dünya çapında bir müşteri kitlesine ulaşmasının yansira müşterilerin de dünyanın dört bir yanındaki işletmelerden ürün ve hizmet araştırması yapmasına, rekabetçi fiyatlar arasından seçim yaparak ürün satın almasına olanak sağlamıştır (Al Kailani & Kumar, 2011). Tüm bu gelişmeler online alışverişi, geleneksel perakendeciliğin rekabet etmesini zorlaştıracak derecede baskın bir alternatif alışveriş platformu haline getirmiştir. Elbette ki, her geçen gün kullanımı artan akıllı telefon ve internet erişimli cihaz uygulamaları ve hizmetleri ile internete erişim çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir (Al-Debei vd., 2015). Bu durum, internet pazarındaki rekabet düzeyini artıracak şekilde online alışverişin muazzam bir şekilde büyümesine yol açmıştır (Limbu vd., 2012; Vazquez & Xu, 2009). Öyle ki, 2010'da dijital harcamaların %2'sini oluşturan online alışveriş, önemli bir artış trendi ile artık dijital harcamaların %20'sini oluşturmaktadır (Ladhari vd., 2019).

Online satışların ve müşterilerin önemi göz önüne alındığında, perakendecilerin, tüketicileri online alışverişe yönlendiren faktörler hakkında bir anlayış kazanmaları giderek önemli bir araştırma alanı haline gelmektedir (Ijaz & Rhee, 2018). Ülkemizde online alışveriş konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma konularının genellikle tüketicileri online alışveriş yapmaya yönlendiren etkenler ile geleneksel perakendecilik ile online perakendeciliğin karşılaştırılması üzerine odaklandığı görülmektedir. Öte yandan, doğrudan tüketicilerin online alışveriş kolaylığına ilişkin algılarını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla sınırlı sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte pek çok araştırma raporu, günümüz küresel yaşamında çok yoğun olan tüketiciler için her geçen gün artan kolaylık ihtiyacını vurgularken sınırlı sayıda pazarlama çalışması bu evrime dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada tüketicilerin online alışveriş yapma niyetini ve davranışını etkilediği ifade edilen online alışveriş kolaylığına yönelik tüketici algısını değerlendirmek için Jiang vd. (2013) tarafından farklı bir kültürde geliştirilmiş olan Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

### 1.1. Online Alışveriş

Dünya İnternet İstatistiği (2023) verilerine göre, günümüzde dünya genelinde 5 milyardan fazla internet kullanıcısı bulunmaktadır. Bu rakam, 2000 yılındaki internet kullanıcı sayısı ile karşılaştırıldığında %1392 artış göstermektedir ve bu artış eğiliminin devam etmesi beklenmektedir. İnternete erişim imkânının kolaylaşması ve hızlı şekilde gerçekleşen teknolojik gelişmeler, tüketicilerin alışveriş alışkanlıklarını önemli ölçüde değiştirmiş ve son 30 yılda online alışveriş, tüketicilerin birçok ihtiyacını karşılama fırsatı sunmasıyla giderek daha fazla tercih edilen bir seçenek haline gelmiştir (Landhari vd., 2019; Zhou vd., 2007). Bu yenilikçi alışveriş modeli, tüketicilere sadece geniş ürün yelpazesi sunmakla kalmamış, aynı zamanda her geçen gün büyük bir pazar ve iş fırsatları sunmaya devam etmiştir (Jun & Jaafar, 2011). 2020 yılında, 4 trilyon ABD Doları değerindeki e-ticaret pazarı, yıllık yaklaşık %20'lik bir büyüme oranıyla günümüz küresel perakende pazarının %10'unu oluşturmaktadır (Eryiğit & Fan, 2021).



Kavramsal olarak, diğer pazarlama kanallarından farklı olan online alışveriş, 24 saat erişim ve müşteri hizmeti ile satıcı ve son kullanıcı arasında bire bir iletişimi teşvik eden pazarlama kanalıdır (Shanthi & Desti, 2015). Bu yönü ile online alışverişin, işletmelerin maliyetleri düşürmelerine ve coğrafi engelleri kaldırmalarına yardımcı olan etkin bir dağıtım kanalı olduğu söylenebilir (Pham vd., 2018). Aynı zamanda online alışveriş, gezinme, bilgi edinme, çevrimiçi işlemler veya müşteri etkileşimi gibi alt süreçleri içeren ve çeşitli bölümlere ayrılabilen karmaşık bir süreçtir (Lee & Lin, 2005). E-ticarette önemli bir iş modeli olacak şekilde tüketici ve satıcı arasındaki etkileşimin boyutunu değiştiren online alışveriş, geleneksel alışverişten farklı olarak, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın daha fazla ürün seçeneği, erişim kolaylığı ve rahatlık sunma gibi farklı özelliklere sahiptir (Burke, 2002; Koernig, 2003). Bununla birlikte daha az işlem maliyetiyle ya da maliyetsiz olarak ürün arama kolaylığı sağlaması, fiyat karşılaştırması yapma imkânı sunması, farklı taşımacılık imkân ve alternatiflerine sahip olması da online alışverişini geleneksel alışverişten daha cazip kılmaktadır (Chang & Wang, 20011).

### 1.2. Online Alışveriş Yapma Davranışı

Fishbein ve Ajzen (1975), insan davranışını tahmin etmek, açıklamak ve psikolojik belirleyicilerini anlamak amacıyla geliştirdikleri Gerekeçeli Eylem Teorisi'nde, bir davranışın gerçekleşmesinde davranışa yönelik inançların, tutumların ve niyetin etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu teoriye göre, kişinin bir davranışa yönelik sahip olduğu inançların ve tutumların, kişinin davranışsal niyetini etkilediği, davranışsal niyetin de kişinin ilgili davranışı gerçekleştirme olasılığını belirlediği öne sürülmektedir. Başka bir ifadeyle, bir davranışın gerçekleşme durumu, kişinin o davranışa yönelik davranışsal niyeti tarafından belirlenir ve bu niyet de kişinin ilgili davranışa ilişkin sahip olduğu tutumlar ve inançlar tarafından şekillenir.

Online alışveriş yapma niyeti, tüketicilerin internet üzerinden ürün veya hizmet satın alma sürecini ve davranışı gerçekleştirme istekliliğinin gücünü ifade etmektedir (Javadi vd., 2012; Limbu vd., 2012). Söz konusu teori online alışveriş bağlamında ele alındığında, kişinin online alışveriş sırasında ürün veya hizmetle ilgili olarak olumlu veya olumsuz genel algı ve değerlendirmelerinin davranışsal niyeti etkilediği ifade edilebilir (Pavlou & Fygenson, 2006). Dolayısıyla bu teori ışığında, tüketicilerin online alışverişe yönelik tutumlarının ve inançlarının tüketicilerin online alışveriş yapmaya yönelik niyetlerini ve davranışlarını etkilediği söylenebilir (Jun & Jaafar, 2011).

Tüketicilerin online alışveriş yapma davranışı üzerinde etki gösteren faktörleri anlamak ve açıklamak amacıyla bir dizi araştırma yapılmıştır (Al-Debei vd., 2015; Babar vd., 2014; Van Noorth vd., 2008; Zhang vd., 2017). Bu araştırmalar, online alışverişin sunduğu fayda ve imkanların tüketicilerin online alışverişe yönelik tutumlarını ve inançlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (De vd., 2010; Jiang vd., 2013; Zhou vd., 2007). Gozukara vd. (2014) tarafından yapılan bir araştırmada kolaylığın tüketicilerin online alışveriş yapma davranışını artıran önemli motivasyon kaynaklarından biri olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Babar vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada online alışverişin kolaylığının tüketicilerin olumlu bir alışveriş deneyimi yaşama olasılığını artırdığını ifade etmektedir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde online alışverişin sağladığı kolaylığın tüketicilerin alışveriş deneyimini iyileştirdiği, alışveriş sürecini hızlandırdığı ve tüketicilerin alışveriş yapma niyetini artırdığı söylenebilir.

### 1.3. Algılanan Online Alışveriş Kolaylığı

Ürün ve hizmetlere erişimde kolaylık, bir diğer adıyla elverişlilik, ürün ve hizmet sınıfındaki diğer alternatiflere göre bir ürün veya hizmete erişmek, almak ve kullanmak için gereken zaman ve enerjide azalmadır (Brown & Mcenally, 1992; Pham, 2018). Online alışveriş kolaylığı da müşterilerin online alışveriş yaparken harcadıkları zaman ve çabaya ilişkin algıları ifade eder. Pazarlama literatürüne

göre, tüketicilerin bahsedilen zaman ve çaba kaynakları, alışveriş davranışını etkileyen parasal olmayan maliyetler olarak tanımlanmaktadır (Beauchamp & Ponder, 2010; Kumar vd., 2020).

Alışveriş kolaylığı, müşterilerin online alışveriş yapma davranışlarının altında yatan temel motivasyonlardan biri olarak giderek daha önemli bir konu haline gelmiştir (Jiang vd., 2013). Geçmişte, alışveriş güdüsü ile ilgili yapılan çok sayıda çalışmada, çevrimdışı ortamda mağaza seçiminde ve ürün satın alma kararlarında “alışveriş kolaylığı” en önemli motive edici faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Clemes vd., 2014; Rohm & Swaminathan, 2004). Son yayınlanan raporlar ise alışveriş kolaylığının, fiyat ve seçim kriterlerini aşarak, tüketicilerin online alışverişini tercih etmelerinin bir numaralı nedeni haline geldiğini göstermektedir (Palacios, 2020). Bu bağlamda, algılanan alışveriş kolaylığının, online tüketici tutumu ve satın alma davranışı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cho & Sagynov, 2015; Khan & Khan, 2018; Vazquez & Xu, 2009).

Web sitesinin algılanan kullanılabilirliği, genellikle, gelişmiş arama motorları ve hizmet sağlayıcı tarafından tüketicilere sağlanan kişisel hizmet gibi teknolojik özelliklerin verimliliğine bağlıdır (Kim & Song, 2010). Tüketici tarafından algılanan bu kolaylık, tüketicilerin online alışveriş yaparken, online web sitesinin kendilerine ne ölçüde değer ve etkinlik katabileceğini hissetmeleri olarak tanımlanır (Hu, 2009; Lai & Wang, 2012). Geçmişte yürütülen çalışmalar, kolaylığa önem veren tüketicilerin, internet üzerinden daha sık alışveriş yapmaya ve online alışverişe daha fazla para harcamaya istekli olduklarını ortaya koymuştur (Prasad & Aryasri, 2009). Son yıllarda ise teknolojik gelişmeler ve internet kullanımının yaygınlaşması ile online alışveriş geliştikçe online alışveriş kolaylığının, online alışveriş davranışını açıklamada önemli bir faktör olduğu görülmüştür (Meixian, 2015). Teknolojinin sağladığı imkanlardan yararlanarak, alışverişe daha az zaman ayrılması da tüketici rahatlık isteğini artırmıştır ve alternatif bir ortam olan online alışverişte kullanım kolaylığı son derece önemli bir konu haline gelmiştir.

Zaman ve mekândan bağımsız olarak elverişli alışveriş ortamı sağlaması, esnek, şeffaf, kullanımının ve teslimatın rahat olması, satış sonrası destek gibi online alışverişin sunduğu kolaylık faktörlerinin, tüketicilerin online platformlara yönelik davranışsal niyetini, memnuniyetini ve sadakatini etkileyen önemli değişkenler olduğu söylenebilir (Hao vd., 2020). Ayrıca, ürün ve hizmetler hakkında ücretsiz ve faydalı bilgiler sağlaması ve satın almaya yardımcı olacak şekilde ürün ve hizmet karşılaştırması yapmayı sağlayan online araçlara sahip olmaları da online alışverişin faydaları arasında sayılabilir (Javadi vd., 2012) Ancak, bağlama dayalı bir kavram olan tüketici kolaylık algısı, kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Jiang vd., 2013). Çoğu tüketici için satın alma karar verme sürecinde etkili olan temel değişken tüketicilerin perakende satış noktalarına ulaşım hızı ve erişim kolaylığı olmakla birlikte kolaylık, aynı zamanda etkili müşteri hizmetleri ve güven sağlamasıdır (Duarte vd., 2018; Jiang, vd., 2013).

#### 1.4. Algılanan Online Alışveriş Kolaylığının Boyutları

Online alışveriş kolaylığı, tüm hizmet sürecini oluşturan çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir (Eryiğit & Fan, 2021). Jiang vd. (2013) tarafından geliştirilen modele göre online alışveriş kolaylığı; *arama kolaylığı*, *erişim kolaylığı*, *değerlendirme kolaylığı*, *işlem kolaylığı* ve *satın alma sonrası kolaylık* olmak üzere beş boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır. Aşağıda bu boyutlar açıklanmıştır.

**Arama kolaylığı:** Arama kolaylığı, alışveriş yapan kişinin satın almak istediği ürünleri bulmak ve karar vermek için ihtiyaç duyduğu zaman ve enerjiye ilişkin öz değerlendirmesini yansıtmaktadır (Saha vd., 2021). Alışveriş sitelerinin kullanılabilirliği ve kullanımının kolay olması, ürünlerin hızlı şekilde bulunabilir ve uygun alt kategorilere ayrılmış olması gerekmektedir (Jiang vd., 2013). Ayrıca, tüketicilerin karar vermelerine yardımcı olmak için geniş ürün yelpazesine sahip olmak, ürünle ilgili her türlü bilgiyi sunmak, tüketicileri doğru kullanım ve iklim koşulları vb. konularda bilgilendirmek, online



alışverişlerde tüketicinin beklediği kolaylık ve kullanılabilirlik göstergeleri içerisinde yer almaktadır (Chen vd, 2002; Delafrooz vd., 2009; Shanti & Desti, 2015).

**Erişim kolaylığı:** Bu boyut, zaman tasarrufu sağlayarak alışveriş için harcanan çabayı en aza indirecek şekilde ürünlere kolaylıkla erişilebilmesi ve online alışveriş sitelerinin zaman ve mekandan bağımsız olarak alışveriş yapmaya elverişli olması ile ilgilidir (Gautam, 2018, Seiders vd, 2007; Yale & Venkatesh, 1986). Müşterilere, 7 gün 24 saat alışveriş imkânı sunması da online alışverişin sahip olduğu erişim kolaylığı faktörlerinden biridir (Katawetawaraks & Wang, 2011). Ayrıca online alışveriş ile tüketiciler, ikamet ettikleri veya çalıştıkları yerde bulunmayan farklı ürünlere, markalara ve mağazalara erişmenin avantajlarından yararlanmaktadır (Jiang vd., 2013).

**Değerlendirme kolaylığı:** Değerlendirme kolaylığı, tüketicilerin alternatif ürünleri/hizmetleri karşılaştırma ve nihai satın alma kararı verme kolaylığına yönelik algılarıyla ilgilidir (Palacios, 2020). Bu boyut, online perakendecilerin, web sitelerinde ürünleri hakkında metin grafik, video gibi çeşitli sunum özelliklerini kullanarak hem ayrıntılı hem de kolay anlaşılır ürün açıklamalarını konumlandırmasını ifade etmektedir (Jiang vd., 2013). Online alışveriş sitelerinde, ürünleri kategorilere göre sınıflandırmanın, standartlaştırılmış ve markalı ürünlere yer vermenin de tüketiciye değerlendirme kolaylığı sağlamada yardımcı olabilecek uygulamalar olduğu söylenebilir (Jiang vd., 2011). Bunlara ek olarak, birçok alışveriş sitesi, yeni müşterilerin sipariş vermeden önce diğer müşterilerin ürün deneyimleri hakkındaki yorumlarını/değerlendirmelerini okumalarına olanak tanıyan bir müşteri değerlendirme sistemi kurmuştur. Bu tür bir akran değerlendirme sisteminin, tüketicilerin değerlendirme zamanından ve çabalarından tasarruf etmelerinde çok etkili olduğu belirlenmiştir (Jiang vd., 2013).

**İşlem kolaylığı:** Bu boyut tüketicinin, siparişi veya satın alma işlemini kolay bir şekilde tamamlamak için harcadığı zaman ve çabaya yönelik değerlendirmeleri ifade etmektedir (Palm vd, 2018). Basit ve kullanışlı ödeme yöntemleri ile (Jiang vd., 2013), müşterilere ödeme tarihi, taksit sayısı ve tutarlarını kendi tercihlerine göre belirleyebilecekleri ödeme planı ve seçeneklerinin sunulması işlem kolaylığı boyutunun göstergeleridir (Katawetawaraks & Wang, 2011). Özetle işlem kolaylığı boyutu, tüketicinin ürün satın alma sürecini kısa ve kolay bir şekilde gerçekleştirdiğine yönelik algıları ifade etmektedir.

**Satın alma sonrası kolaylık:** Bu boyut, satın alınan ürünlerin hasarsız ve zamanında elde edilebilmesine, hizmetin kullanıldıktan sonra gerektiğinde en kısa sürede ve en az çaba ile tedarikçiyle iletişime geçilebilmesine, ürün iadesi, müşteri haklarının korunması ve kişisel verilerin güvenliğinin sağlanmasına yönelik tüketici algıları olarak ifade edilmektedir (Jiang vd., 2011; Palm vd., 2018). Bazı web sitelerinin sunduğu 24 saat online müşteri hizmetleri ile müşteri sorunlarının çözülmesi, tüketicilere gerekli destek ve yardımın sunulması, satın alma sonrası sağlanan kolaylık göstergeleri arasında yer almaktadır (Katawetawaraks & Wang, 2011).

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Tüketicilerin, online alışveriş yapma sürecinin kolaylığına yönelik algılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını Türkçeye uyarlamayı amaçlayan bu araştırma, bir ölçek uyarlama çalışması olarak desenlenmiştir. Aşağıda, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ve kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, katılımcıların özelliklerine, bilgilerine, deneyimlerine veya diğer bazı kriterlere göre kasıtlı olarak

seçilmesini ifade eder (Bryman, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile gelir düzeyi, yaş grubu ve eğitim düzeyi açısından farklı demografik gruplarda yer alan bireylerin araştırmaya katılımı sağlanarak ölçeğin farklı gruplardaki yapı geçerliği güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile araştırmaya katılmaya istekli ve ulaşılması kolay bireyler seçilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Hem açılımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinin kullanıldığı ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında analizlerin tek bir çalışma grubundan elde edilen veriler ile yapılmasının yanlı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabileceği ifade edilmektedir (Flora & Flake, 2017; Fokkema & Grieff, 2017; Greiff & Ziegler, 2017). Bu nedenle, bazı araştırmacılar analizlerin birbirinden farklı çalışma grubundan elde edilen veriler ile yapılmasını önermektedirler (Lorenzo-Seva, 2022; Worthington & Whittaker, 2006). Buna bağlı olarak araştırmada birbirinden bağımsız iki farklı çalışma grubundan veri toplanarak açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarına ilişkin açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

**Birinci çalışma grubu:** Açılımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) yapıldığı gruptur. Bu grup, 184 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların %43'ü (80) kadın, %57'si (104) erkeklerden oluşmaktadır. Bu grupta yer alan katılımcıların yaşları 18 ile 49 arasında değişmekte ve katılımcıların ortalama yaşı 32, standart sapması ise 9.4'tür. Bu grupta yer alan katılımcıların %12'si haftada birkaç kez, %42'si ayda birkaç kez, %27'si üç ayda birkaç kez, %19'u altı ayda birkaç kez online alışveriş yaptıklarını ifade etmişlerdir.

**İkinci çalışma grubu:** Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) yapıldığı gruptur. Bu grup 532 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların %54'ü (287) kadın, %46'sı (245) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşı 18 ile 56 arasında değişmekte ve katılımcıların ortalama yaşı 27.50, standart sapması 8.1'dir. Bu grupta yer alan katılımcıların %10'u haftada birkaç kez, %38'i ayda birkaç kez, %32'si üç ayda birkaç kez, %20'si altı ayda birkaç kez online alışveriş yaptıklarını ifade etmişlerdir.

### 2.3. Orijinal Veri Toplama Aracı

Online Alışveriş Kolaylığı ölçeğinin orijinal formu, Jiang vd. (2013) tarafından geliştirilmiştir. Tüketicilerin online alışveriş kolaylığına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Aşağıda online alışveriş kolaylığı ölçeğinin orijinal formunun geliştirilmesine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Jiang vd. (2013) online alışveriş kolaylığı ölçeğini geliştirme sürecinin ilk aşamasında, tüketicilerin online alışveriş kolaylığı hakkındaki duygu, tutum ve algılarına ilişkin ayrıntılı geri bildirimler elde etmek amacıyla 15 katılımcıdan oluşan bir grup ile odak grup görüşmesi yapmışlardır. Araştırmacılar odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen geribildirimlere göre online alışveriş kolaylığının *erişim kolaylığı*, *arama kolaylığı*, *değerlendirme kolaylığı*, *işlem kolaylığı*, *satın alma kolaylığı* ve *satın alma sonrası kolaylık* olmak üzere altı temel boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Jiang vd., (2013) ikinci aşamada, odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen boyutları temsil eden 31 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturmuşlardır. Daha sonra oluşturulan bu madde havuzu, Hong Kong'da bulunan iki farklı üniversitedeki beş farklı akademisyenden oluşan bir panel tarafından kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiştir. Panel tarafından yapılan değerlendirme sonucunda anlam ve içerik açısından ilgili boyutları net şekilde temsil etmediği gerekçesiyle madde havuzunda yer alan 3 madde ölçekten çıkarılmış ve sonuç olarak 28 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada, araştırmacılar 28 maddelik taslak formun görünüş geçerliğini değerlendirmek amacıyla pazarlama alanında lisans düzeyinde eğitim gören 127 katılımcıdan veri toplamışlardır. Yapılan analizler sonucunda 6 madde faktör yüklerinin ve güvenilirlik katsayılarının düşük olduğu gerekçesiyle madde havuzundan çıkarılmış ve 22 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

Jiang vd. (2013) online alışveriş kolaylığı ölçeğinin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla 22 maddelik taslak ölçek formunu kullanılarak 550 katılımcıdan veri toplamışlardır. Daha sonra bu veri seti içerisinde rastgele seçilen 137 (%33) katılımcı verisi ile AFA, geri kalan 413 (%67) katılımcı verisi ile DFA yapmışlardır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla omega güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 2 maddenin düşük faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan 20 madde *erişim kolaylığı, arama kolaylığı, değerlendirme kolaylığı, işlem kolaylığı ve satın alma sonrası kolaylık* olmak üzere 5 faktörde toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen beş faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, beş faktörlü yapının doğrulandığı ancak ölçekte yer alan iki maddenin düşük faktör yüküne sahip olduğu görülmüş ve araştırmacılar tarafından bu iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda hesaplanan uyum değerlerinin [ $\chi^2/df = 2.80$ ;  $p < 0.001$ ; RMR = 0.032; GFI = 0.91; IFI = 0.92; CFI = 0.92; RMSEA = 0.066] verisiyle iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Geçerlik analizleri sonucunda, 5 faktör ve toplam 18 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik analizi sonuçları, ölçekte yer alan faktörlerin bileşik (composite) güvenirlik katsayılarının .72 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, faktörler tarafından açıklanan ortalama varyans oranları (average variance extracted) .47 ile .55 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilen en düşük puan 18, en yüksek puan 90'dır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, tüketicilerinin online alışveriş sürecini kolay olarak algıladıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

#### 2.4. Maddelerin Türkçeye Uyarlanması

Online alışveriş kolaylığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak, ölçek sahibi araştırmacılardan elektronik posta yoluyla uyarılmanın yapılması için izin alınmıştır. Ölçeğin, farklı bir kültürde geliştirilmiş olması nedeniyle Beaton vd. (2000) tarafından kültürlerarası ölçek uyarlama çalışmalarında yapılması önerilen, çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, orijinal ölçek formu önce İngilizce dilinde uzman olan üç farklı öğretim elemanı tarafından İngilizce'den Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe çeviri örnekleri, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiş ve ortak bir metin oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan Türkçe metin, yeniden İngilizceye çevrilmiş ve orijinal maddeler ile anlam bakımından uyum gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Sonuç olarak, Türkçeye çevrilen maddelerin, görünüş ve anlam bakımından orijinal form ile uyum gösterdiğine karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra, veri toplama sürecine geçilmiştir.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Veri analizleri gerçekleştirilmeden önce, her iki çalışma grubundan elde edilen veriler incelenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle eksik ve hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra, veri setleri uç değerler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda, veri setleri standartlaştırılmış z-puanlarına dönüştürülmüş ve z puanlarının -3 ve +3 değerleri arasında kalıp kalmadığı kontrol edilmiştir (Field, 2017). Yapılan değerlendirmeler sonucunda, her iki veri setinde de uç değerlerin yer almadığı belirlenmiştir. Ayrıca, veri setinde içerisinde sistematik olmayan kayıp verilerin olduğu görülmüştür. Kayıp veriler için, çoklu değer atama tekniklerden Full Information Maximum Likelihood tekniği kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra, Türkçeye uyarlanması yapılan ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan faktör analizlerinin temel varsayımları test edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, araştırma kapsamında elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıların -1 ile +1 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, verilerin normallik varsayımını ihlal etmediği sonucuna ulaşılmıştır (Hair vd., 2022).

Ölçek geliştirme ve uyarlama sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus, yapı geçerliğini sağlamaktır. Yapı geçerliği, bir psikolojik testin veya ölçeğin geçerliğinin değerlendirilmesi sürecidir. Yapı geçerliği ile, oluşturulan bir ölçeğin veya testin ölçtüğünü iddia ettiği özelliği ve yapıyı doğru bir şekilde yansıtmadığı fikrini destekleyen bulgular elde edilmektedir (Flake vd., 2017). Yapı geçerliğini test etmek için genellikle faktör analizi tekniği kullanılmaktadır. Faktör analizi, gözlenen değişkenler (veya maddeler) arasından daha az sayıda faktör veya örtük (latent) yapıyı keşfetmek veya doğrulamak için kullanılan bir tekniktir (Worthington & Whittaker, 2006). Başka bir ifadeyle, faktör analizinin temel amacı çok sayıda gözlemlenebilir değişken arasındaki korelasyonları ve bu korelasyonları açıklayan faktörleri keşfederek veya doğrulayarak açıklamaktır (Yang, 2005). Faktör analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere temel olarak iki gruba ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinin genel amacı, ölçülen özelliğin ana yapılarını veya boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Kline, 1994). Doğrulayıcı faktör analizinin genel amacı ise bir dizi gözlemlenen değişken arasındaki ilişkilerin belirli bir dizi örtük değişkene bağlı olduğu yönündeki öncül hipotezleri test etmektir (Zedeck, 2014).

Araştırmacılar, açımlayıcı faktör analizi tekniğinin yeni bir ölçek geliştirme çalışmasında veya daha önceden geliştirilmiş olan bir ölçeğin farklı bir bağlamda ya da grupta geçerliğinin test edilmesi sürecinde kullanılmasını önermektedirler (Fabrigar vd., 1999; Hinkin, 2005). Bu bağlamda, açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılarak Jiang vd., (2013) tarafından geliştirilen online alışveriş kolaylığı ölçeğinin faktör yapısının Türkiye örnekleminde keşfedilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını keşfetmek amacıyla temel eksen faktör çıkarma (principal axis factoring) tekniği ile eğik eksen döndürme metodu kullanılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi tekniği ile online alışveriş kolaylığı ölçeğinin AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısına ilişkin destekleyici bulgular elde etmek ve orijinal faktör yapısının Türkiye örnekleminde elde edilen verilerle ne düzeyde uyum gösterdiği belirlemeye çalışılmıştır.

Özellikle son yıllarda, doğrulayıcı faktör analizine dayalı yapılan faktör analizlerinde ölçeklerinin güvenilirliğini değerlendirmek için McDonald omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayılarının hesaplanması önerilmektedir (McNeish, 2018). Buna bağlı olarak geçerlik analizleri sonrasında, online alışveriş kolaylığı ölçeğinin genelinin ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları ile McDonald omega ( $\omega$ ) bileşik güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Hair vd. (2019) ü alfa ve omega güvenilirlik katsayılarının 0.70 ve üstü olması durumunda ölçeklerin yeterli düzeyde güvenilirlik kriterlerini sağladığını ifade etmektedir. Verilerin analizinde MPlus 8.5 ve Jamovi istatistik yazılımları kullanılmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın etik kurul değerlendirmesi İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 22.05.2022 tarihli 2022/11 sayılı toplantıda görülmüştür. Toplantı sonucunda alınan karara göre çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

## 3. Bulgular

Online alışveriş kolaylığı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### 3.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, temel eksen faktör çıkarma yöntemi (principal axis extraction) ve faktörler birbiri ile ilişki olduğu için eğik eksen (oblimin) döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçekte

yer alan 18 maddenin ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi öz değeri 1'den büyük 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ancak ölçeğin satın alma sonrası faktöründe yer alan 18. maddenin aynı anda birden fazla faktörde .40'dan daha yüksek faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, 18. madde aynı andan birden fazla faktörde yük değeri gösterdiği için binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra kalan 17 madde ile açımlayıcı faktör analizi tekrar edilmiş, analiz sonucunda Türkçe ölçek formunda yer alan maddelerin *arama kolaylığı*, *satın alma sonrası kolaylık*, *işlem kolaylığı*, *değerlendirme kolaylığı* ve *erişim kolaylığı* olmak üzere toplam 5 faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Algılanan online alışveriş kolaylığı ölçeğine ilişkin AFA sonuçları*

Maddeler	Arama	Satın Alma Sonrası	İşlem	Değerlendirme	Erişim
<b>A1.</b> Online alışveriş siteleri, alışveriş yapmak için kullanışlıdır.	<b>.86</b>	.09	.03	.07	.10
<b>A3.</b> Online alışveriş sitelerinde istediğim ürünleri hızlı şekilde bulabilirim.	<b>.83</b>	.20	.08	.03	.12
<b>A2.</b> Online alışveriş sitelerinin kullanımı kolaydır.	<b>.81</b>	.01	.13	.16	.04
<b>A4.</b> Online alışveriş sitelerinde ürünler uygun kategorilere göre (giyim, elektronik, ev aletleri vb. gibi) ayrılmıştır.	<b>.74</b>	.02	.12	.13	.06
<b>S4.</b> Satın aldığım ürünler kısa sürede teslim edilir.	.07	<b>.76</b>	.22	.04	.15
<b>S1.</b> Beğenmediğim ürünleri iade etmek kolaydır.	.04	<b>.71</b>	.09	.12	.03
<b>S2.</b> Satın aldığım ürünler hasar görmeden teslim edilir.	.05	<b>.67</b>	.25	.03	.10
<b>S3.</b> Satın aldığım ürünler eksiksiz olarak teslim edilir.	.19	<b>.66</b>	.07	.29	.06
<b>İ3.</b> Sipariş ve ödeme işlemleri basittir.	.15	.22	<b>.79</b>	.16	.08
<b>İ2.</b> Ödeme yöntemleri esnek (peşin, taksit, havale vb. gibi).	.10	.23	<b>.78</b>	.05	.14
<b>İ1.</b> Online ödeme basit ve kullanışlıdır.	.06	.24	<b>.67</b>	.38	.09
<b>D1.</b> Online alışveriş siteleri ürünlerin beden, büyüklük, ağırlık, renk vb. gibi özellikleri konusunda bilgi sunmaktadır.	.01	.12	.04	<b>.82</b>	.04
<b>D3.</b> Online alışveriş siteleri yazılı ve görsel olarak ürünler hakkında detaylı bilgi sunmaktadır.	.07	.01	.24	<b>.72</b>	.23
<b>D2.</b> Online alışveriş siteleri benzer ürünler arasındaki farklılıklar hakkında yeterli bilgi sunmaktadır.	.05	.26	.16	<b>.68</b>	.19
<b>E3.</b> Bulduğum her yerden online alışveriş yapabiliyim.	.10	.08	.06	.07	<b>.84</b>
<b>E1.</b> Online alışveriş siteleri, alışveriş yapmak için kullanışlıdır.	.10	.08	.33	.24	<b>.64</b>
<b>E2.</b> Online alışveriş siteleri her zaman erişilebilirdir.	.20	.06	.34	.30	<b>.57</b>
<b>Özdeğer</b>	<b>2.84</b>	<b>2.29</b>	<b>2.18</b>	<b>2.15</b>	<b>1.67</b>
<b>Açıklanan Varyans (%65.61)</b>	<b>16.74</b>	<b>13.50</b>	<b>12.84</b>	<b>12.67</b>	<b>9.84</b>
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	<b>.85</b>	<b>.82</b>	<b>.86</b>	<b>.82</b>	<b>.80</b>

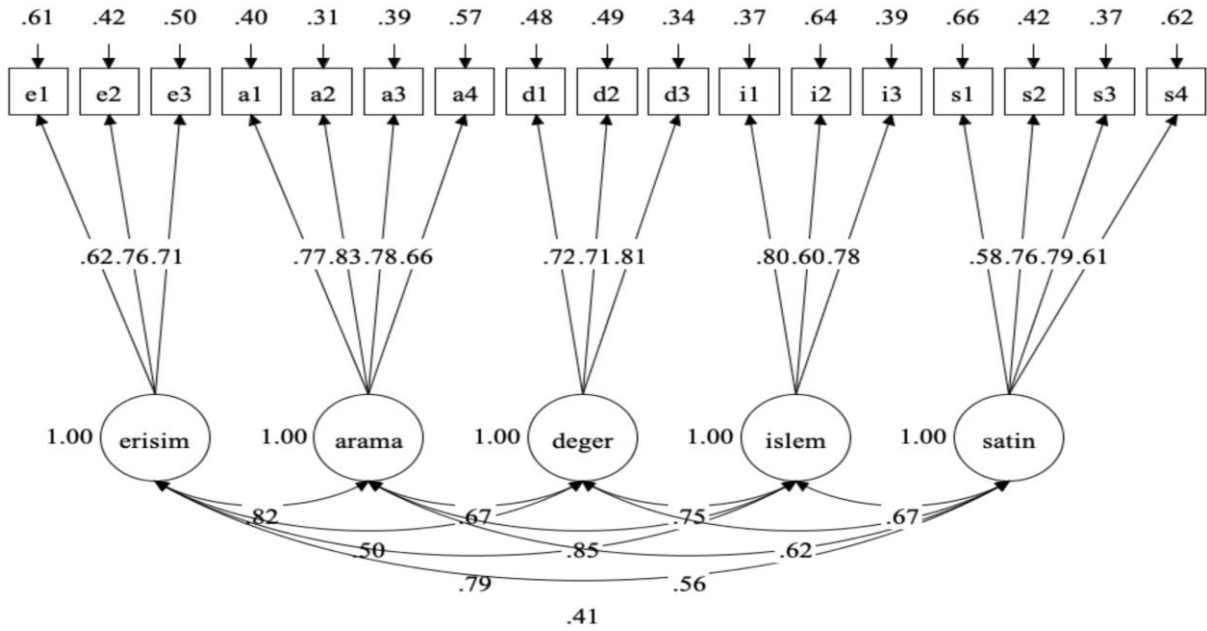
Tablo 1'deki veriler incelendiğinde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi, özdeğeri 1'den büyük beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Beş faktör tarafından açıklanan toplam varyans değeri %65.61 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, bulgular incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .57 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, maddelerin buldukları faktörlerle yüksek düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı çalışma grubu için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan Cronbach alfa katsayıları, arama kolaylığı faktörü için .85, satın alma sonrası kolaylık faktörü için .82, işlem kolaylığı faktörü için .86, değerlendirme kolaylığı faktörü için .82 ve erişim kolaylığı faktörü için .80 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, ölçekte yer alan maddelerin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

### 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Online alışveriş kolaylığı ölçeğinin AFA sonucunda ortaya çıkan beş boyutlu yapısına ilişkin destekleyici bulgular elde etmek ve orijinal faktör yapısının Türkiye örnekleminde elde edilen verilerle ne düzeyde uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla, ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle model veri uyumunu değerlendirmek amacıyla uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ayrıca, madde faktör yükleri, madde standart hataları, maddeler tarafından açıklanan varyans değerleri, faktörler tarafından açıklanan varyans değerleri (AVE) ve faktörlerin birleşik güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar Şekil 1’de ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Model veri uyumunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan uyum indekslerine göre ( $\chi^2= 358.12$  sd =109,  $p <.05$ ; CFI = .956; TLI = .954; RMSEA = .057, [%90 GA- 0.051, 0.064]; SRMR = .041) online alışveriş kolaylığı ölçeğinin orijinal faktör yapısının Türkiye örnekleminde elde edilen verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan DFA sonuçları, AFA sonucunda elde edilen beş boyutlu faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Şekil 1’de Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı görülmektedir. Şekil 1’de standartlaştırılmış madde faktör yükleri, hata varyansları ve faktörler arasındaki korelasyon katsayıları sunulmuştur.



Şekil 1. Beş faktörlü DFA modeline ilişkin yol diyagramı

Tablo 2’de sunulan bulgular incelendiğinde, online alışveriş kolaylığı ölçeğinde yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin .585 ile .828 arasında değiştiği ve ölçekte yer alan bütün madde faktör yüklerinin  $p <.001$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca faktörler tarafından (gizil değişkenler) maddelerde (gözlenen değişkenler) açıklanan varyans oranlarının başka bir ifadeyle  $R^2$  değerlerinin .387 ile .763 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Faktörler tarafından açıklanan ortalama varyanslar (AVE) incelendiğinde erişim kolaylığı faktörü için AVE değeri .512, arama kolaylığı faktörü için .592, değerlendirme kolaylığı faktörü için .563, işlem kolaylığı faktörü için .515, satın alma sonrası kolaylık faktörü için .503 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 2.** Algılanan online alışveriş kolaylığı ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

Faktör	Madde No	Faktör Yüğü	Std. Hata	p	R <sup>2</sup>	AVE	$\omega$	$\alpha$
Erişim Kolaylığı	E1	.622	.027	.00	.387	.512	.746	.736
	E2	.763	.022	.00	.582			
	E3	.706	.024	.00	.498			
Arama Kolaylığı	A1	.773	.018	.00	.598	.592	.855	.841
	A2	.828	.015	.00	.686			
	A3	.780	.017	.00	.609			
	A4	.657	0.24	.00	.432			
Değerlendirme Kolaylığı	D1	.722	.023	.00	.521	.563	.790	.786
	D2	.715	.023	.00	.512			
	D3	.812	.020	.00	.660			
İşlem Kolaylığı	I1	.795	.018	.00	.632	.515	.754	.767
	I2	.605	.027	.00	.365			
	I3	.784	.018	.00	.614			
Satın Alma Sonrası Kolaylık	S1	.585	.029	.00	.342	.503	.822	.781
	S2	.764	.021	.00	.583			
	S3	.794	.020	.00	.630			
	S4	.613	.028	.00	.375			
<b>Genel</b>							.919	.907

İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerle online alışveriş kolaylığı ölçeğinin geneli ve faktörleri için birleşik güvenirlik katsayıları ( $\omega$ ) ile cronbach alpha ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Faktörlerin güvenirliklerini belirlemek için hesaplanan birleşik güvenirlik (Composite Reliability) katsayıları erişim kolaylığı faktörü için .746, arama kolaylığı faktörü için .855, değerlendirme kolaylığı faktörü için .786, işlem kolaylığı faktörü için .754, satın alma sonrası faktörü için .822 ve online alışveriş kolaylığı ölçeğinin geneli için .919 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha katsayıları ise erişim kolaylığı faktörü için .736, arama kolaylığı faktörü için .841, değerlendirme kolaylığı faktörü için .786, işlem kolaylığı faktörü için .767, satın alma sonrası faktörü için .781 ve online alışveriş kolaylığı ölçeğinin geneli için .907 olarak hesaplanmıştır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Global düzeyde online alışveriş kanalları üzerinden yapılan alışveriş oranlarının payı her geçen gün artış göstermektedir (Ballarini vd., 2023). Bu durum, tüketicilerin online alışveriş yapma niyetlerini ve davranışlarını etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlayan çok sayıda araştırma yapılmasına yol açmıştır. Özellikle, son yıllarda yapılan araştırmalarda tüketicilerin online alışveriş yapma sürecinin kolaylığına ilişkin algılarının, online alışveriş yapma niyeti (Kumar vd., 2020; Pham vd., 2018), online alışveriş yapma davranışı (Rehman vd., 2019; Roy vd., 2018), müşteri memnuniyeti (Benoit vd., 2017; Duarte vd., 2018) ve müşteri sadakati (Cachero-Martinez & Vazquez-Casielles, 2021; Eryigit & Fan, 2021) gibi değişkenleri olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, tüketicilerin online alışveriş sürecinin kolaylığına ilişkin algılarının belirlenmesinin ve değerlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, tüketicilerin online alışveriş kolaylığına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla yurt dışında geliştirilen Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Online alışveriş kolaylığı ölçeğinin farklı bir kültüre ve farklı bir dile uyarlanması yapıldığı için ilk önce birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısı keşfedilmeye çalışılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, online alışveriş kolaylığı

ölçeğinde yer alan toplam 18 maddenin öz değeri 1'den büyük beş faktör altında toplandığı ve madde faktör yüklerinin .42 ile .87 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan madde faktör yüklerinin hepsinin kabul edilebilir asgari düzey olan .30'dan (Hair, 2019; Kline, 1994) yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ölçeğin satın alma sonrası kolaylık faktöründe yer alması gereken "Teslim edilen ürün fiyatı sipariş formundaki fiyatlarla aynıdır" maddesinin aynı anda birden fazla faktörde .32'den (Costello & Osborne, 2005) daha yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak, bu maddenin çapraz yük sergilediği (cross-loading) değerlendirilmiş ve ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra, kalan 17 madde ile açımlayıcı faktör analizi tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi anlam ve içerik açısından tutarlı beş faktör altında toplandığı ve faktör yüklerinin .57 ile .86 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca, beş faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı %65.61 olarak hesaplanmış ve asgari düzey olarak kabul edilen %60'dan (Yang, 2005) yüksek olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeği Türkçe formunun geçerli bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, hem açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin destekleyici bulgular elde etmek hem de ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkiye örnekleminde elde edilen verilerle ne düzeyde uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Türkçeye uyarlaması yapılan beş faktörlü online alışveriş kolaylığı ölçeğinde yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin .585 ile .828 arasında değiştiği ve ölçekte yer alan bütün madde faktör yüklerinin  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan standartlaştırılmış faktör yükleri, ölçekte yer alan maddelerin buldukları faktörler ile yüksek düzeyde ilişkili olduklarını göstermektedir (Brown, 2015). Ayrıca, faktörler tarafından açıklanan ortalama varyans değerlerinin (AVE) .50 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hair vd., (2019) açıklanan ortalama varyans değerlerinin .50 üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, faktörler tarafından açıklanan varyans oranlarının hata varyans oranlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, model veri uyumunu değerlendirmek amacıyla elde edilen uyum indeksleri  $\chi^2 = 358.12$  sd = 109,  $p < .05$ ; CFI = .956; TLI = .954; RMSEA = .057, [%90 GA- 0.051, 0.064]; SRMR = .041 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum indekslerinden CFI ve TLI değerlerinin .95'den büyük olması, RMSEA değerinin .06'dan küçük olması ve SRMR değerinin ise .08'den küçük olması, kurulan modelin veriyle iyi düzeyde uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Brown, 2015; Brown & Moore, 2012; Hu & Bentler, 1999). Bu sonuçlar, online alışveriş kolaylığı ölçeğinin beş boyutlu faktör yapısının Türkiye örnekleminde elde edilen verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, online alışveriş kolaylığı ölçeğinin beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Türkçeye uyarlanması yapılan ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, her iki çalışma grubundan elde edilen verilerle güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan hesaplamalar sonucunda, Cronbach alfa katsayılarının .80 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerle Cronbach alfa katsayısının yanı sıra McDonald omega bileşik güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, Cronbach alfa değerlerinin .736 ile .841 arasında, McDonald omega bileşik güvenilirlik katsayılarının ise .746 ile .855 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan güvenilirlik katsayılarının .70'in üzerinde olması (Hair vd., 2019) ölçeğin genelinin ve alt faktörlerinin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları, Online Alışveriş Kolaylığı Ölçeği Türkçe Formu'nun tüketicilerin online alışveriş yapma sürecinin kolaylığına ilişkin algılarını ölçmek için uygun, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Tüketici davranışlarının online alışveriş pazarının büyüme trendleri ve



değişen dinamikleri üzerinde yadsınamaz bir etkisi vardır. Bu çerçevede, ölçeğin kullanımı hem tüketici davranışlarını daha detaylı bir şekilde incelemek hem de ülkemizdeki online alışveriş deneyimini daha iyi anlamak ve geliştirmek için önemli bir katkı sağlayabilir. Ayrıca, ölçeğin işletmelerin online alışverişe yönelik stratejilerini belirleme ve online alışveriş platformlarını iyileştirme sürecine rehberlik etmesi beklenmektedir. Gelecekte, ölçeğin faktör yapısının daha geniş örneklem ve farklı demografik gruplar üzerinde test edilmesi, Türkiye'deki online alışverişin kolaylığına yönelik tüketici algılarının daha derinlemesine incelenmesine olanak tanıyabilir. Bu tür çalışmalar, online alışveriş deneyimini iyileştirmek ve tüketicilerin gereksinimlerine daha etkili şekilde yanıt verebilmek adına önemli bir adım olacaktır.

## 5. Kaynakça

- Al-Debei, M. M., Akroush, M. N., & Ashouri, M. I. (2015). Consumer attitudes towards online shopping: The effects of trust, perceived benefits, and perceived web quality. *Internet Research*, 21(6), 1353- 1376. <https://doi.org/10.1108/IntR-05-2014-0146>
- Al Kailani, M., & Kumar, R. (2011). Investigating uncertainty avoidance and perceived risk for impacting Internet buying: A study in three national cultures. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 76. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n5p76>
- Babar, A., Rasheed, A., & Sajjad, M. (2014). Factors influencing online shopping behavior of consumers. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(4), 314-320.
- Ballerini, J., Yahiaoui, D., Giovando, G., & Ferraris, A. (2023). E-commerce channel management on the manufacturers' side: Ongoing debates and future research pathways. *Review of Managerial Science*, 18, 413-447. <https://doi.org/10.1007/s11846-023-00645-w>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Beauchamp, M. B., & Ponder, N. (2010). Perceptions of retail convenience for in-store and online shoppers. *The Marketing Management Journal*, 20(1), 49-65.
- Benoit, S., Klose, S., & Ettinger, A. (2017). Linking service convenience to satisfaction: Dimensions and key moderators. *Journal of Services Marketing*, 31(6), 527-538. <https://doi.org/10.1108/JSM-10-2016-0353>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford.
- Brown, T. A., & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 361-379). Guilford.
- Brown, L. G., & McEnally, M. R. (1992). Convenience: Definition, structure, and application. *Journal of Marketing Management* (10711988), 2(2), 47-56.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University.
- Burke, R. R. (2002). Technology and the customer interface: What consumers want in the physical and virtual store. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 30(4), 411-432. <https://doi.org/10.1177/009207002236914>
- Cachero-Martínez, S., & Vazquez-Casielles, R. (2021). Building consumer loyalty through e-shopping experiences: The mediating role of emotions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 60, 102481. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102481>

- Chang, H. H., & Wang, H. W. (2011). The moderating effect of customer perceived value on online shopping behaviour. *Online Information Review*, 35(3), 333-359. <https://doi.org/10.1108/14684521111151414>
- Chen, L., Gillenson, M. L., & Sherrell, D. L. (2002). Enticing online consumers: An extended technology acceptance perspective. *Information & Management*, 39(8), 705-719. [https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(01\)00127-6](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(01)00127-6)
- Cho, Y. C., & Sagynov, E. (2015). Exploring factors that affect usefulness, ease of use, trust, and purchase intention in the online environment. *International Journal of Management & Information Systems*, 19(1), 21-36. <https://doi.org/10.19030/ijmis.v19i1.9086>
- Clemes, M. D., Gan, C., & Zhang, J. (2014). An empirical analysis of online shopping adoption in Beijing, China. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 21(3), 364-375. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2013.08.003>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- De, P., Hu, Y., & Rahman, M. S. (2010). Technology usage and online sales: An empirical study. *Management Science*, 56(11), 1930-1945. <http://www.jstor.org/stable/40959565>
- Delafrooz, N., Paim, L. H., Haron, S. A., Sidin, S. M., & Khatibi, A. (2009). Factors affecting students attitude toward online shopping. *African Journal of Business Management*, 3(5), 200-209.
- Duarte, P., e Silva, S. C., & Ferreira, M. B. (2018). How convenient is it? Delivering online shopping convenience to enhance customer satisfaction and encourage e-WOM. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 44, 161-169. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.06.007>
- Eryiğit, C., & Fan, Y. (2021). The Effects of Convenience and Risk on E-Loyalty through the Mediating Role of E-Service Quality: A Comparison for China and Turkey. *Journal of International Consumer Marketing*, 33(5), 613-626. <https://doi.org/10.1080/08961530.2021.1879704>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. John Wiley.
- Flake, J. K., Pek, J., & Hehman, E. (2017). Construct validation in social and personality research: Current practice and recommendations. *Social Psychological and Personality Science*, 8(4), 370-378. <https://doi.org/10.1177/1948550617693063>
- Flora, D. B., & Flake, J. K. (2017). The purpose and practice of exploratory and confirmatory factor analysis in psychological research: Decisions for scale development and validation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 49(2), 78-88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cbs0000069>
- Fokkema, M. & Grieff, S. (2017). How performing PCA and CFA on the same data equals trouble. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(6), 399-402. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759/a000460>

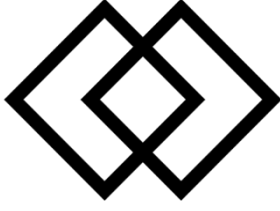
- Gautam, V. (2018). Shopping Convenience: A Case of Online Retailing. *Review of Professional Management*, 16(1), 1-16.
- Gozukara, E., Ozyer, Y., & Kocoglu, I. (2014). The moderating effects of perceived use and perceived risk in online shopping. *Journal of Global Strategic Management*, 16, 67-81.
- Greiff, S., & Ziegler, M. (2017). How to make sure your paper is desk rejected: A practical guide to rejection in EJPA [Editorial]. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(2), 75–78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759/a000419>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., and Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed): Sage.
- Hao, N., Wang, H. H., & Zhou, Q. (2020). The impact of online grocery shopping on stockpile behavior in Covid-19. *China Agricultural Economic Review*, 12(3), 459-470. <https://doi.org/10.1108/CAER-04-2020-0064>
- Hinkin, T. R. (2005). Scale development principles and practices. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Research in organizations: Foundations and method of inquiry* (pp. 161-179). Berrett-Koehler
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, Y., Sun, X., Zhang, J., Zhang, X., Luo, F., & Huang, L. (2009). A university student behavioral intention model of online shopping. In *2009 International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering* (Vol. 1, pp. 625-628). IEEE.
- Javadi, M. H. M., Dolatabadi, H. R., Nourbakhsh, M., Poursaeedi, A., & Asadollahi, A. R. (2012). An analysis of factors affecting on online shopping behavior of consumers. *International Journal of Marketing Studies*, 4(5), 81-98. <http://dx.doi.org/10.5539/ijms.v4n5p81>
- Jiang, L., Jiang, N., & Liu, S. (2011). Consumer perceptions of e-service convenience: An exploratory study. *Procedia Environmental Sciences*, 11, 406-410. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2011.12.065>
- Jiang, L. A., Yang, Z., & Jun, M. (2013). Measuring consumer perceptions of online shopping convenience. *Journal of Service Management*. 24(2), 191-214. <https://doi.org/10.1108/09564231311323962>
- Jun, G., & Jaafar, N. I. (2011). A study on consumers' attitude towards online shopping in China. *International Journal of Business and Social Science*, 2(22), 122-132.
- Ijaz, M. F., & Rhee, J. (2018). Constituents and consequences of online-shopping in sustainable e-business: An experimental study of online-shopping malls. *Sustainability*, 10(10), 3756. <https://doi.org/10.3390/su10103756>
- Internet World Stats. (2024, Mart 10). Internet usage statistics: World internet users and 2023 population stats. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

- Katawetawaraks, C., & Wang, C. (2011). Online shopper behavior: Influences of online shopping decision. *Asian Journal of Business Research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.14707/ajbr.110012>
- Khan, M. A., & Khan, S. (2018). Service convenience and post-purchase behaviour of online buyers: An empirical study. *Journal of Service Science Research*, 10(2), 167-188. <https://doi.org/10.1007/s12927-018-0006-x>
- Kim, H., & Song, J. (2010). The quality of word-of-mouth in the online shopping mall. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 4(4), 376-390. <https://doi.org/10.1108/17505931011092844>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koernig, S. K. (2003). E-scapes: The electronic physical environment and service tangibility. *Psychology & Marketing*, 20(2), 151-167. <https://doi.org/10.1002/mar.10065>
- Kumar, R., Sachan, A., & Dutta, T. (2020). Examining the impact of e-retailing convenience dimensions on behavioral intention: The mediating role of satisfaction. *Journal of Internet Commerce*, 19(4), 466-494. <https://doi.org/10.1080/15332861.2020.1788367>
- Ladhari, R., Gonthier, J., & Lajante, M. (2019). Generation Y and online fashion shopping: Orientations and profiles. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 48, 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.02.003>
- Lai, E., & Wang, Z. (2012n). An empirical research on factors affecting customer purchasing behavior tendency during online shopping. In *2012 IEEE International Conference on Computer Science and Automation Engineering* (pp. 583-586). IEEE.
- Lee, G., & Lin, H. (2005). Customer perceptions of e-service quality in online shopping. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 33(2), 161-176. <https://doi.org/10.1108/09590550510581485>
- Lim, Y. J., Osman, A., Salahuddin, S. N., Romle, A. R., & Abdullah, S. (2016). Factors influencing online shopping behavior: The mediating role of purchase intention. *Procedia Economics and Finance*, 35, 401-410. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)00050-2)
- Limbu, Y. B., Wolf, M., & Lunsford, D. (2012). Perceived ethics of online retailers and consumer behavioral intentions: The mediating roles of trust and attitude. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 6(2), 133- 154. <https://doi.org/10.1108/17505931211265435>
- Lorenzo-Seva, U. (2022). SOLOMON: A method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior Research Methods*, 54(6), 2665-2677. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01750-y>
- Masoud, E. Y. (2013). The effect of perceived risk on online shopping in Jordan. *European Journal of Business and Management*, 5(6), 76-87.
- Meixian, L. (2015). Convenience and online consumer shopping behavior: A business anthropological case study based on the contingent valuation method. *The Anthropologist*, 21(1-2), 8-17. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891788>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412-433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>

- Palacios, S., & Jun, M. (2020). An exploration of online shopping convenience dimensions and their associations with customer satisfaction. *International Journal of Electronic Marketing and Retailing*, 11(1), 24-49. <https://doi.org/10.1504/IJEMR.2020.106431>
- Pavlou, P. A., & Fygenson, M. (2006). Understanding and predicting electronic commerce adoption: An extension of the theory of planned behavior. *MIS quarterly*, 30(1) 115-143.
- Pham, Q. T., Tran, X. P., Misra, S., Maskeliūnas, R., & Damaševičius, R. (2018). Relationship between convenience, perceived value, and repurchase intention in online shopping in Vietnam. *Sustainability*, 10(1), 156. <https://doi.org/10.3390/su10010156>
- Prasad, C. J., & Aryasri, A. R. (2009). Determinants of shopper behaviour in e-tailing: An empirical analysis. *Paradigm*, 13(1), 73-83. <https://doi.org/10.1177/0971890720090110>
- Rehman, S. U., Bhatti, A., Mohamed, R., & Ayoup, H. (2019). The moderating role of trust and commitment between consumer purchase intention and online shopping behavior in the context of Pakistan. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40497-019-0166-2>
- Rohm, A. J., & Swaminathan, V. (2004). A typology of online shoppers based on shopping motivations. *Journal of Business Research*, 57(7), 748-757. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(02\)00351-X](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(02)00351-X)
- Roy, S. K., Shekhar, V., Lassar, W. M., & Chen, T. (2018). Customer engagement behaviors: The role of service convenience, fairness and quality. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 44, 293-304. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.07.018>
- Saha, S. K., Duarte, P., Silva, S. C., & Zhuang, G. (2021). Supporting sustainability by promoting online purchase through enhancement of online convenience. *Environment, Development and Sustainability*, 23(5), 7251-7272. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00915-7>
- Seiders, K., Voss, G. B., Godfrey, A. L., & Grewal, D. (2007). SERVCON: Development and validation of a multidimensional service convenience scale. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 35(1), 144-156. <http://dx.doi.org/10.1007/s11747-006-0001-5>
- Shanthi, R., & Desti, K. (2015). Consumers' perception on online shopping. *Journal of Marketing and Consumer Research*, 13, 14-21.
- Van Noort, G., Kerkhof, P., & Fennis, B. M. (2008). The persuasiveness of online safety cues: The impact of prevention focus compatibility of Web content on consumers' risk perceptions, attitudes, and intentions. *Journal of Interactive Marketing*, 22(4), 58-72. <https://doi.org/10.1002/dir.20121>
- Vazquez, D., & Xu, X. (2009). Investigating linkages between online purchase behaviour variables. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 37(5), 408-419. <https://doi.org/10.1108/09590550910954900>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yale, L., & Venkatesh, A. (1986). Toward the construct of convenience in consumer research. *Advances in Consumer Research*, 13(1), 403-408.
- Yang, B. (2005). Factor analysis methods. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Research in organizations: Foundations and method of inquiry* (pp. 181-199). Berrett-Koehler.

- Zedeck, S. (Ed.). (2014). *APA dictionary of statistics and research methods*. American Psychological Association.
- Zhang, Y., Trusov, M., Stephen, A. T., & Jamal, Z. (2017). Online shopping and social media: Friends or foes? *Journal of Marketing*, 81(6), 24-41. <https://doi.org/10.1509/jm.14.0344>
- Zhou, L., Dai, L., & Zhang, D. (2007). Online shopping acceptance model-A critical survey of consumer factors in online shopping. *Journal of Electronic Commerce Research*, 8(1), 41-63.





## ERZURUM EFSANELERİNİN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Emire DOĞRU\* -Gökhan YAĞAR\*\*

### Öz

Bu çalışmada, Erzurum efsanelerinin içerisinde bulunan değerlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilgili çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Erzurum efsaneleri toplumsal, İslami ve kök değerler açısından incelenmiştir. Sözü edilen efsanelerdeki değerlere genel olarak bakıldığında Erzurum efsanelerinde en fazla İslami değerlere yer verildiği görülmüştür. Diğer taraftan toplumsal, İslami ve kök değerlerin efsanelerin yer aldığı üç ana bölümde de bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanın sıra Erzurum efsanelerinde toplam elli iki farklı değere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle Erzurum efsanelerinin ilgili yöreye ilişkin kültürel değer açısından da zengin olduğu ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Erzurum efsaneleri, Değerler, Doküman incelemesi.

### Analyzing Erzurum Legends in Terms of Values

#### Abstract

This research, it is aimed to reveal the values in Erzurum legends. For this purpose, the document analysis method was used in the related research. Within the scope of the research, Erzurum legends were analyzed in terms of social, Islamic and root values. As a result of the examinations, when the values in the legends are analyzed in general, it is seen that Islamic values are mostly included in Erzurum legends. On the other hand, it has been determined that the related legends include Islamic, and root values of a social nature. On the other hand, social, Islamic, and root values were also found in the three main sections of the legends. In addition, it was concluded that a total of fifty-two different values were included in Erzurum legends. Based on these findings, it can be stated that Erzurum legends are also rich in terms of cultural values related to the relevant region.

**Keywords:** Erzurum legends, Values education, Document analysis.

### 1. Giriş

İnsan topluluklarının sosyal yapısını belirleyen unsurlardan biri paylaşılan değerlerdir. Bu değerler bir toplumun kimliğini ve karakterini şekillendiren temel yapı taşlarıdır. Değerler, toplumun tarihi, coğrafi konumu, inançları ve deneyimleriyle yoğrulur ve böylece o toplumun kültürel dokusunu oluşturur. Türkiye gibi köklü bir geçmişe sahip olan ülkelerde, bu zengin kültürel miras çeşitlilik içinde anlam bulur ve toplumun ruhunu yansıtır. Ayrıca değerler, sadece bir toplumun ahlaki ilkelerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda o toplumun hayata, doğaya ve diğer insanlara bakışını da yansıtır. Aynı zamanda değerler, toplumun kolektif bilincini şekillendiren güçlü bir faktördür. Toplumun ortak değerleri, insanların bir araya gelerek ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlar. Bu da toplumun birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirir ve ortak bir kimlik oluşturur. Bu nedenle,

\* Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, [emiredogru25@gmail.com](mailto:emiredogru25@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0001-6225-6197>

\*\* Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, [gokhan.yagar25@hotmail.com](mailto:gokhan.yagar25@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2831-7969>

değerlerin korunması ve aktarılması, bir toplumun sağlıklı ve sürdürülebilir gelişimi için hayati öneme sahiptir.

Değerler toplumun büyük bir kısmı tarafından kabul gören ortak kavramlardır (Tarhan, 2016). Değerlerin amacı, insanın en iyi tarafını ortaya çıkarmak ve onun kişiliğini geliştirerek mükemmelliğe erişmesini sağlamaktır (Aydın & Akyol-Gürler, 2012). İnsanın ruhsal yapısında ve kişisel gelişiminde çocukluktan itibaren edindiği erdemlerin büyük katkısı vardır (Tarhan, 2016). İnsanlar yaşamlarında bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde zihinlerinde bulunan çeşitli değerleri davranışa dönüştürürler (Aydın & Akyol Gürler, 2012). Değerler iyinin kötünün, güzelin çirkinin, doğrunun yanlışın belirlenmesinde bireylere kılavuzluk ederler (Ulusoy & Arslan, 2019). Dolayısıyla değerler, bireylerin tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkili olup onlara yön veren unsurlardır (Aydın & Akyol Gürler, 2012). Örneğin, Türkiye'de aile, misafirperverlik, saygı ve dayanışma gibi değerler toplumun temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Bu değerler, insanlar arasındaki ilişkilerde, iş hayatında ve toplumsal düzenin her alanında kendini gösterebilir.

Değer kavramı Türk Dil Kurumu [TDK] (2023) tarafından “*Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü*” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca değerler, toplumun mutluluğunu sağlayan ve kültürel altyapısını oluşturan en önemli faktörlerden biridir (Tarhan, 2016). Başka bir ifadeyle, değer kavramı toplumun kültürel altyapısını şekillendiren, insanlara neyin iyi, neyin doğru ve neyin faydalı olduğu konusunda rehberlik eden aynı zamanda insan mutluluğuna katkıda bulunan bir anlam taşımaktadır.

Değerlerin birçok farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Schwartz değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik (Akt. Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) olmak üzere on başlık altında sınıflandırırken Fichter (2009) zorlayıcılık seviyesine göre, süreklilik gösteren ortaklaşa işlevlerine göre ve kuramsal işlevlerine göre değerler olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bolay ise (2007) değerleri beş farklı şekilde sınıflandırmıştır:

1. **Aile düzenindeki değerler:** Ailenin kutsallığı, ev içinde saygı ve sevginin olması, hediyeleşme, ziyaretleşme, yardımlaşma, büyüklere saygı, taziye, kına yakma, sünnet, sünnet düğünü, nikâh, doğan çocuğun kulağına ezan okunması misafirlik, misafire ikram, sofraya dua, abdest, misafirlik vb.
2. **Toplumsal mahiyetteki değerler:** Düğün yemeği, sünnet yemeği, cenaze evine komşuların 3 gün yemek göndermeleri, harcamada tasarruf, her işe besmeleyle başlama, siftah etmek, kabir ve türbe ziyaretleri vb.
3. **İslami değerler:** Allah, peygamber, kitap, melek ve ahiret, cennet cehennem inancı, Kâbe, namaz, cuma namazı, oruç, adalet, hürriyet, zekât, sadaka, hac, umre, kurban vb.
4. **Evrensel değerler:** Birleşmiş milletler değerleri, Avrupa birliği değerleri, insan hakları evrensel beyanamesi değerleri, demokratik ve laik değerler.
5. **Temel değerler:** Saygı, sevgi, sorumluluk.

Değer kavramına ilişkin farklı sınıflandırmalar ve tanımlar yapılmıştır. İlgili sınıflandırmalara bakıldığında değerlerin genellikle toplumsal mahiyette olduğu görülmektedir. Dolayısıyla toplumsal anlamda değerlerin tanımını yapmak oldukça önemlidir. Toplumsal anlamda değerler, toplum tarafından en iyi, en doğru ve en faydalı olarak kabul görülen davranış ilkelerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Aydın & Akyol-Gürler, 2012). Toplumsal değerler, bir toplumun karakterini, dayanışmasını ve birlikte yaşama biçimini belirleyen temel unsurlardır. Bu değerler, bireyler arasında bir bağ kurarak toplumsal bir kimlik oluşturur. Toplumsal değerler bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyerek sosyal uyumu sağlar ve toplum içindeki çeşitli grupları bir arada tutar. Bu



değerler toplumun önceliklerini, inançlarını ve ideallerini yansıtarak yönlendirici bir rol oynar. Toplumsal değerler, bir toplumun sürdürülebilirliğini ve güçlü bir sosyal dokuyu desteklemek adına kritik bir öneme sahiptir. Bu değerlerin korunması ve güçlendirilmesi, toplumun birlik ve beraberliğini arttırarak daha adil, saygılı ve destekleyici bir ortamın oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, toplumsal değerlere verilen önemin farkında olan toplumlar, gelecek nesillere değerlerini aktarmak için halk edebiyatının zengin mirasından yararlanabilirler.

Halk edebiyatı, “belli bir geleneğe sahip olan bir grup veya grup üyesi bir kişi tarafından yaratılan, içinde sanat kaygısı ve estetik bir yön bulunan ve bütün grup üyeleri tarafından tanınan ve sahip olunan ve de metni, dokusu ve bağlamı ile iletişimin diğer türlerin ayrılabilen edebî üretimler bütününi üretme ve kullanma tarzı ve bu tarzda üretilmiş yaratmalar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Oğuz, 2005, ss.71-72). Halk edebiyatı ürünleri, birçok kültürel değerleri içerisinde barındırmakla beraber toplumun gelişmesi ve ilerlemesinde önemli görülmektedir (Aslan, 2017). Değerler eğitiminde masallar, efsaneler, destanlar ve hikâyeler değerler açısından zengin edebi türlerdir (Kahramanoğlu, 2019). Dolayısıyla halk edebiyatının efsane, masal ve destan gibi türleri yeni nesillere toplumun ve ulusun değerlerinin aktarılmasında önemli bir araç olarak kullanılmalıdır (Aydeniz, 2021; Işık & Karakuş, 2017). 19. asrın başlarından beri Avrupa’da ilgi görmeye başlayan ve çeşitli sahalarda çalışma konusu olan efsane (Sakaoğlu, 1992), birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. TDK’da (2023) efsane, “Eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen hayali hikâye; söylence” olarak açıklanmaktadır. Öztürk’e (1985) göre efsane, inanca ve manevi olgunluğa bağlı olan, kişiliğin veya kavramların olağanüstü bir güçle sergilenmesidir. Farklı bir araştırmacı ise efsanelerin, halk arasında olağanüstü olarak kabul edilirken yadırganmayan ve içinde inançları barındıran anlatılar olarak açıklamaktadır (Onay, 2011). Bu tanımlardan hareketle efsane, toplumun inançlarına, manevi dünyasına ve kültürel mirasına dair olağanüstü hikâyelerin ve sembollerin temsilcisi olarak ifade edilebilir.

İlk defa kim tarafından ve ne zaman anlatıldığı bilinmeyen efsaneler zamanla daha da güzelleşmiş ve günümüzdeki hallerini almışlardır (Sakaoğlu, 1992). Geçmişten günümüze kadar gelen efsaneler, genellikle tarihsel bir temele dayanmaktadır. Ayrıca efsanevi olaylar genellikle belirli coğrafi bölgelere özgüdür ve belirli odaklara bağlı olarak ortaya çıkar. Bu nedenle, geçmişte yaşandığı düşünülen bu olaylar, gerçek olarak kabul edilir (Öztürk, 1985). Bunun yanı sıra Türk Halk edebiyatında önemli bir yer teşkil eden efsaneler birçok değeri içerisinde barındırmaktadır (Can & Göde, 2022; Güven, 2014). Bu ifadelerden hareketle efsanelerin, tarih boyunca farklı coğrafyalarda ve kültürel bağlamlarda şekillenmiş, toplumların kültürel mirasını ve tarihini yansıtan değerli hikayeler olduğu ileri sürülebilir.

Alan yazınında Türk efsanelerini ve değerlerini aynı anda ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Güven (2014) Türk efsanelerini değerler bakımından incelemiş ve incelediği 188 efsanede 226 değer tespit etmekle birlikte en çok yer alan değerlerin sevgi ve saygı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Can ve Göde (2022) Isparta efsanelerini MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler açısından incelemişlerdir. İnceleme sonucunda 14 değere ulaşmış ve bunları betimsel bir şekilde sunmuşlardır. Aydeniz (2021) ise Muş yöresine ait efsane ve masalları değerler açısından ele almış ve kök değerlerin yanı sıra 30 farklı değere ulaşmıştır. Muş yöresine ait efsane ve masalları konu alan bu çalışma sonucunda en çok yardımseverlik ve sevgi değerlerinin yer aldığı ifade edilmiştir. İncelediği masal ve efsanelerde toplam 549 değer tespit etmiştir. Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda masal ve efsanelerin değerler açısından oldukça zengin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla belirli yörelere ait efsanelerin kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Alan yazınındaki araştırmalara bakıldığında Erzurum efsanelerini değerler yönünden ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Buradan hareketle bu araştırmada, Erzurum efsanelerinin içerisinde bulunan değerlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Cansız-Aktaş, 2019). Bu çerçevede doküman incelemesinde izlenen 5 aşama vardır: “(1) Dokümanlara ulaşma, (2) Orijinalliğini kontrol etme, (3) Dokümanları anlama, (4) Veriyi analiz etme, (5) Veriyi kullanma” (Yıldırım & şimşek, 2018). İlgili araştırmada Erzurum Efsaneleri kitabında yer alan efsanelerin değerler açısından incelenmesi amaçlandığı için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

### 2.2. Veri Kaynakları, Verilerin Toplanma ve Analiz Süreci

Bu araştırmanın veri kaynağını Bilge Seyidoğlu'nun “Erzurum Efsaneleri” adlı eseri oluşturmaktadır. Bu eser içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, ele alınan dokümanların içeriğinin kodlarla özetlenerek anlamlandırıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2019). İçerik analizi tekniği kullanılarak “Erzurum Efsaneleri” adlı kitaptaki üç ana bölümde bulunan 188 efsane değerler açısından incelenmiştir. Ardından ilgili kitap baştan sona 3 defa incelenmiş ve değerlere ilişkin kodlar tekrardan gözden geçirilmiştir. Verilerin analizi aşamasında Microsoft Word aracı kullanılmıştır. Efsanelerden elde edilen değerler Word'de tablolar oluşturularak ilgili efsanelerin bulunduğu bölüm başlığı altına not edilmiştir. Her değer ilgili bölüm için yalnızca bir kere değerlendirmeye alınmıştır. İncelemeler sonucunda bu eserdeki efsanelerin toplamda 52 farklı değeri içerisinde barındırdığı görülmektedir. Böylece elde edilen değerler İslami, toplumsal ve kök değerler açısından olmak üzere üç farklı başlık altında kategorilendirilmiştir.

### 2.3. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın her aşaması etik ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Dolaylı ve doğrudan alıntılarının hepsinde atıflara yer verilmiştir. Ayrıca atıf yapılan tüm yayınların kaynakalarına eksiksiz bir şekilde yer verilmiştir.

## 3. Bulgular

### Erzurum Efsanelerinin Toplumsal Mahiyetteki Değerler Açısından İncelenmesi

Bu araştırmada “Erzurum Efsaneleri” toplumsal mahiyetteki değerler baz alınarak incelenmiştir. Bu kapsamda ilgili kitapta bulunan 3 ana bölüm (dini binalarla ilgili efsaneler, evler ve insanların yaşadığı yerlerle ilgili efsaneler ve tahlilleri, tabiat ve kırlarla ilgili efsaneler ve tahlilleri) göz önünde bulundurulmuştur. Böylece ele edilen değerler Tablo 1'de okuyucuya sunulmuştur.

**Tablo 1.** Efsanelerde yer alan toplumsal mahiyetteki değerler

	Dini Binalarla İlgili Efsaneler	Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri	Tabiat ve Kırlarla İlgili Efsaneler ve Tahliller
Bereket inancı	✓		
Dayanışma	✓	✓	
Dilek dileme	✓	✓	✓
Dul kalma	✓		
Geleneklere saygılı olmak	✓	✓	✓

Hediyeleşme	✓		
İsteklerin kabul olacağı inancı	✓		
Misafire ikram	✓	✓	
Misafirlik		✓	
Misafirperverlik	✓		
Nikâh (Evlilik)		✓	
Sözünde Durma		✓	
Tedavi edici güç inancı	✓	✓	✓
Temizlik	✓	✓	

Tablo 1 incelendiğinde “Erzurum Efsaneleri” kitabında bulunan her üç ana bölümde de toplumsal mahiyetteki değerler kategorisinde bulunan bereket inancı, dayanışma, dilek dileme, dul kalma, geleneklere saygılı olma, hediyeleşme, isteklerin kabul olacağı inancı, misafire ikram, misafirlik, misafirperverlik, nikâh (evlilik), sözünde durma, tedavi edici güç inancı ve temizlik olmak üzere on üç değer yer aldığı saptanmıştır. Ancak ilgili bölümlere bakıldığında topluma ait değerlerin en fazla (n=11) dini binalarla ilgili efsanelerde en az ise tabiat ve kırlarla ilgili efsanelerde (n=3) bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca her üç bölümdeki efsanelerde de dilek dileme, geleneklere saygılı olma ve tedavi edici güç inancı değerlerinin işlendiği görülmüştür. Bahsi geçen değerlerin bir kısmına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

**Bereket inancı:** “*Hem de eve bereket gelmiş. Hiçbir şey eksilmez kadın her şeyi yoktan var edermiş.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Dayanışma:** “*Yedi yaşındaki bir çocuk kızgın demiri canavarın gözüne batırarak onu kör eder ve köylülerle birlikte canavarı öldürürler.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Dilek dileme:** “*Buraya gelenler konuşmadan gelir, dileklerini içlerinden diledikten sonra yine hiç konuşmadan geri dönerler.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Dul kalma:** “*Mama hatun genç yaşta dul kalır.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Geleneklere saygılı olmak:** “*Kabir ve kabrin civarındaki şeyler kutsal sayıldığı için hiçbir şeye dokunulmaz. Ali Baba da kutsaldır ve kutsal olana el sürülmez. Bu suretle toplum değer verdiği ve manevî varlığından istifade ettiği birşeyin yok olmasına engel olmaktadır.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Hediyeleşme:** “*Baba padişaha binek bir kır tay hediye etmiş...*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Misafire ikram:** “*Huzurunda derhal bir kara koç kesmiş, yemekten sonra da taze salatalık ikramında bulunmuş.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Misafirlik:** “*Burada yolcular, dervişler, sahipsizler misafir olarak gelip kalırlar, yiyip içtikten sonra yollarına devam ederler.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Misafirperverlik:** “*Köyde ak saçlı bir ihtiyar yaşarmış. Köyde ondan başka kimse yokmuş. Gelen misafirleri bu ihtiyar ağırlamış.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Nikâh (Evlilik):** “*Kız Murat’a kendisinin peri olduğunu onunla evlenmek istediğini söyler.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Tedavi edici güç inancı:** “Kızamıktan veya boğmacadan şikâyeti olanlar buraya gelir, bir parça ekmeği kabrin üzerine koyar hastalıklarının geçmesi için dilekte bulunurlar. Hastalığının geçmesini istedikleri kimsenin temiz bir gömleği ziyaretin üzerine atılır, bu gömlek veya ekmeğin parçası birisi tarafından alınıp götürülürse hastalığın geçeceğine inanılır.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Temizlik:** “Bütün evi baştan sona temizler, yemeklerini pişirir, çamaşırlarını yıkar hiç yorulmak nedir bilmezmiş.” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

### Erzurum Efsanelerinin İslami Değer Açısından İncelenmesi

Ardından Erzurum Efsaneleri kitabında yer alan efsaneler İslami değerler açısından ele alınmıştır. Bu kapsamda ilgili kitapta bulunan 3 ana bölüm incelenmiştir. Bu doğrultuda ele edilen değerler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Efsanelerde yer alan İslami değerler

	Dini Binalarla İlgili Efsaneler	Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri	Tabiat ve Kırlarla İlgili Efsaneler ve Tahliller
Abdest	✓	✓	✓
Adalet	✓	✓	
Allah inancı		✓	
Allah rızası	✓		✓
Allah sevgisi		✓	
Ayetel Kürsi okuma		✓	
Besmelenin önemi	✓	✓	
Cehennem inancı	✓		
Cennet inancı	✓		
Cenaze yıkama	✓		
Cenazeyi defnetme	✓		
Dünya ve ahirete aynı derecede ehemmiyet verilmesi	✓		
Günah inancı		✓	
Hac		✓	
Haramdan uzak durma	✓		
Hayrat yaptırma	✓	✓	
İyi ve imanlı olma	✓		
Kelime-i şhadet	✓		
Kabir ve Türbeleri ziyaret	✓	✓	✓
Kul hakkından kaçınmak	✓		
Kur-ân	✓	✓	
Kurban	✓	✓	✓
Kutsal kişileri ziyaret	✓		
Manevi mertebe	✓		
Mevlit	✓		

Namaz	✓	✓	
Ölüm		✓	
Sadaka vermek			✓
Salavat		✓	
Şehitlik mertebesi	✓		✓
Tevekkül etme		✓	

Tablo 2 göz önünde bulundurulduğunda Erzurum efsanelerinde otuz bir farklı İslami değere yer verildiği belirlenmiştir. İlgili efsanelerde çok fazla İslami değere yer verilmesine rağmen yalnızca abdest, kurban, Kabir ve Türbeleri ziyareti değerlerinin her üç bölümde de yer aldığı görülmüştür. Diğer taraftan tabloda yer alan İslami değerlere bakıldığında yirmi bir değer ise yalnızca bir bölümde yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra İslami değerlere ağırlıklı olarak ilk iki bölümde (Dini Binalarla İlgili Efsaneler ile Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri) yer verildiği tespit edilmiştir. Efsanelerde yer alan islami değerlerden bazılarına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda yer verilmiştir.

**Abdest:** “*Bu zatın yattığı evin eski sahipleri odaya bir ibrik ve leğen koyarlarmış. Mübarek zat geceleri gelir abdest almış.*” (Kutsal Kabirlerle İlgili Efsaneler)

**Adalet:** “*Karagavur hiçkimseye bey ve paşa dahi olsa çalıştırmadan ekmek yedirmez.... Sultan Murat, Karagavur’un tertibini bozduğunu zannederek şöyle söyler: “Ey çelebi sen kimseyi çalıştırmadan yemek yedirmezdin, nasıl oldu da bana yemek yedirdin?” Çelebi, “Hünkârım sağolsun mereğin damına buyurduğunuz zaman birkaç kol yürüdüğünüz dama yeni atılan toprağı mübarek ayağınızla çiğneyip bastırdınız” diye cevap verir.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Allah rızası:** “*... Allah rızası için kendini bu tandıra at. Kadın, hemen kendisini yanmakta olan tandıra atmış.*” (Tabiat ve Kızlarla İlgili Efsaneler ve Tahliller)

**Allah sevgisi:** “*Fakat kadının kalbinde Allah sevgisi olduğundan ondan başka bir şey düşünmez olmuştur.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Ayetel Kürsi okuma:** “*Bunların şerrine uğramamak için Ayet-el Kürsî okumak lazımdır.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Besmelenin önemi:** “*... kadın gelinliğini besmele ile sandığına koymadığı için periler, cinler onu alabilmiştir.*” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Cehennem inancı:** “*... İsrâfil surunu üfleyecek. İyi kullar bunu duyunca kalkıp cem olacaklardır. Kötü kullar duymayıp kalacaklar onları zebaniler toplayıp cehenneme götüreceklerdir.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Cennet inancı:** “*Cennet de cehennem de bu dünyadadır, mizan terazisi de bu dünyada kurulacaktır.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Cenaze yıkama:** “*Gürcü Mehmet Paşa Camii’nin avlusunda bir sabah caminin hocası fakir bir adamın vefat ettiğini öğrenir. ... Konu komşu toplanır, fakir adamın eksiklerini tamamlar, yıkamaya başlarlar.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Cenazeyi defnetme:** “*Orada Nazlı Babayı yıkar sonra da cemaati çağırır defnederler.*” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Dünya ve ahirete aynı derecede ehemmiyet verilmesi:** “Küçük oğlan sadece dinle değil hem işi ile uğraşmış hem de dini bütün bir Müslüman olmasını bilmiştir.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Günah inancı:** “Korucuk halkının inançlarına göre buğdaya ve her çeşit zahireye kutsal nesne gözü ile bakılır, bunlar için kötü söz söylenmesi günahdır...” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Hayrat yaptırma:** “Cafer Ağa, vilayette küçük bir memur imiş. Helâlinden birkaç kuruş biriktirmiş, cami yaptırmaya teşebbüs etmiş.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Kabir ve Türbeleri ziyaret:** “Buraya inatçı başağrısı, yüz felci olanlar ve bayılmalılar gelir ve “Şifa Allah’tan” diyerek gayri muayyen zamanlarda ziyaret ederlermiş.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Kur-ân:** “Evin gelinlerinden birisi, bir akşam Arapça Kur’an sesi işitir.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Namaz-Kurban:** “İki rekât namaz kılmak ve kurban kesmekle yetinirlermiş.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Şehitlik Mertebesi:** “Bu şehit sahabelerle oturur, onlarla hasbıhal eder. Ben bunların arasında ar duyarım, utanırım.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

### Erzurum Efsanelerinin On Kök Değer Açısından İncelenmesi

Bahsi geçen efsaneler MEB tarafından belirlenen on kök değer kapsamında da değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Efsanelerde yer alan on kök değer

	Dini Binalarla İlgili Efsaneler	Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri	Tabiat ve Kırlarla ilgili Efsaneler ve Tahliller
Adalet	✓	✓	
Dürüstlük	✓		✓
Dostluk		✓	
Sabır	✓	✓	
Saygı	✓	✓	
Sevgi	✓	✓	✓
Yardımlaşma	✓	✓	✓

Tablo 3’e bakıldığında Erzurum efsanelerinin on kök değerinin yedisini bünyesinde barındırdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra dostluk değerinin yalnızca “Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri” bölümünde bulunan efsanelerde yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca sevgi ve yardımlaşma değerlerinin üç ana bölümün hepsinde işlendiği tespit edilmiştir. Efsanelerde yer alan kök değerlere ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda sunulmuştur.

**Adalet:** “Karagavur hiçkimseye bey ve paşa dahi olsa çalıştırmadan ekme yedirmez.... Sultan Murat, Karagavur’un tertibini bozduğunu zannederek şöyle söyler: “Ey çelebi sen kimseyi çalıştırmadan yemek yedirmezdin, nasıl oldu da bana yemek yedirdin?” Çelebi, “Hünkârım sağolsun mereğin damına buyurduğunuz zaman birkaç kol yürüdüünüz dama yeni atılan toprağı mübarek ayağınızla çiğneyip basturdunuz” diye cevap verir.” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Dürüstlük:** “Padişah: “Vaktin kutbu sensensöyle, hemşehrin bir cami yaptırmış, temiz midir yoksa suçlu mudur?” diye sormuş. İbrahim Hakkın, “Padişahım sağ olsun huzurunuzda konuşmaya utanırım, yazıyla bildireyim” demiş, temiz kâğıt alarak Padişah’a “Bu kâğıt ne kadar temizse Cafer Ağa da o kadar temizdir” demiş. Böylece Cafer Ağa beraat etmiş.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Dostluk:** “Böylece devle Çatalyürekli dost olurlar.” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Sabır:** “Adam karısının kötü huyuna sabrederek erenler arasına girer.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Saygı:** “Evliyanın bulunduğu evin son derece temiz ve bakımlı olması ve halkın bu kabirlere beslediği sonsuz saygıdan ileri gelmektedir.” (Dini Binalarla İlgili Efsaneler)

**Sevgi:** “Köylülere göre delikanlının gönlünü kadın sevgisinden çok av sevgisi doldurduğu için Allah onu cezalandırmıştır.” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

**Yardımlaşma:** “Arkadaşlar her gün kendi aralarında toplantı yaparlar. Sıra ile birisinin evinde toplanırlar. Birgün Derviş Ağa’ya “Bugün de sıra senin” derler. Ağa, “peki” der ama “Bu kadar insanın yiyecek içeceğini nasıl temin edeceğim” diye kara kara düşünmeye başlar. Derviş Ağa evine gelir, kapıdan içeri girer girmez kapısı çalınmaya başlar. Tanımadığı birtakım adamlar bol miktarda yiyecek içecek ve altın getirirler.” (Evler ve İnsanların Yaşadığı Yerlerle İlgili Efsaneler ve Tahlilleri)

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Erzurum efsaneleri toplumsal, İslami ve kök değerler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Dolayısıyla bu kategorilere ilişkin elde edilen sonuçlar üç farklı başlık altında verilmiş ve elde edilen sonuçlar alan yazını ile tartışılmıştır. Ayrıca ulaşılan sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

#### Erzurum Efsanelerinin Toplumsal Mahiyetteki Değerler Açısından İncelenmesi

Efsanelerin toplandığı üç ana bölümde de toplumsal değerlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her üç bölümdeki efsanelerde de dilek dileme, geleneklere saygılı olma ve tedavi edici güç inancı değerlerinin işlendiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Erzurum efsanelerinde toplamda on üç toplumsal mahiyetteki değere yer verildiği saptanmıştır. Türk halk anlatımlarını farklı değer sınıflamasına göre inceleyen bir çalışmada da misafirperverlik, dayanışma ve sözünde durma değerlerinin efsanelerde yer aldığı tespit edilmiştir (Katı, 2024). Bahsi geçen değerler bu çalışmada toplumsal mahiyetteki değerler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmada toplumsal mahiyetteki değerlerin altında yer alan hediyeleşmenin ve misafirperverliğin Türk kültüründeki iki önemli değer olduğu ifade edilmektedir (Akın, 2020).

#### Erzurum Efsanelerinin İslami Değerler Açısından İncelenmesi

Diğer taraftan ilgili efsanelerin İslami değerler açısından zengin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili efsanelerde çok fazla İslami değere yer verilmesine rağmen yalnızca abdest, kurban, Kabir ve Türbeleri ziyareti değerlerinin her üç bölümde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca halk kültüründe de Türbe ve kabirleri ziyaret büyükleri ziyaret etmek kadar önemli görülmesi (Kardaş, t.y) bu sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Ağrı efsanelerinin dini değerler açısından ele alan bir çalışmada ilgili efsanelerde Allah, dua ve şehitlik değerlerinin bulunduğu belirtilmiştir (Kılıç, 2016). Öte yandan Ünlüer (2013) tarafından gerçekleştirilen bir tez çalışmasında ise masallar dini değerler açısından incelenmiştir. İlgili çalışmada Allah inancı, Kur’ân-ı Kerim, Hac, namaz, dua, sevap ve günah inancı gibi değerlerin masallarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte binbir gece masallarını dini anlamda inceleyen bir çalışmada Allah’a inanma ve

tevekkül etme gibi dini temaların işlendiği belirtilmiştir (Yılmaz, 2012). Dolayısıyla masallar ile efsanelerin dini değerler açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kahramanoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma da hem efsanelerin hem de masalların değerler bakımından zengin olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte efsanelerde Allah, dua, ibadet, şehitlik gibi değerlere yer verildiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla alan yazınında gerçekleştirilen araştırmaların bu çalışmada İslami değerler açısından elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

### Erzurum Efsanelerinin On Kök Değer Açısından İncelenmesi

Erzurum efsaneleri kitabı on kök değer açısından da ele alınmıştır. İnceleme sonucunda kök değerlerden adalet, dürüstlük, dostluk, sabır, saygı, sevgi ve yardımlaşma değerlerinin efsanelerde yer aldığı belirlenmiştir. Alan yazınındaki araştırmalarda da masal ya da efsane türlerinin on kök değerleri içerisinde barındırdığı sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Bakırcı & Katı, 2023; Sarıkaya & Aydeniz, 2021). Bununla birlikte bu araştırmada sevgi ve yardımlaşmanın üç ana bölümde işlendiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde gerçekleştirilen araştırmalarda da masallar ile efsanelerde sevgi ve yardımseverlik değerlerine sıklıkla yer verildiği saptanmıştır (Aydeniz, 2021; Can & Göde, 2022; Turan-Özçelik, 2021). Diğer taraftan gerçekleştirilen bazı araştırmalarda en fazla sevgi değerinin yer aldığı görülmüştür (Güven, 2014; Polat, 2021).

Toplumsal, İslami ve kök değerler açısından incelenen efsanelerden elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında Erzurum efsanelerinde en fazla İslami değerlere yer verildiği görülmüştür. Bunun yanın sıra Erzurum efsanelerinde toplam elli iki farklı değere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili efsanelerin yedi kök değeri içerisinde barındırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Erzurum efsanelerinin ilgili yöreye ilişkin kültürel değer açısından da zengin olduğu ifade edilebilir. Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sonucuyla benzer şekilde genellikle efsanelerin değerler açısından zengin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aydeniz, 2021; Can & Göde, 2022). Bu nedenle kültürel değerlerimizin korunması ve gelecek nesillere aktarılması için eğitim yoluyla gerekli bilincin kazandırılması (Özkartal, 2013) için değerler eğitiminde efsanelerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca değerler eğitimine yönelik gerçekleştirilecek deneysel araştırmalarda efsanelerin etkililiği ortaya konulabilir.

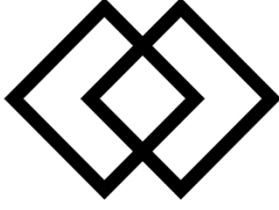
### 5. Kaynakça

- Akın, E. (2020). Kültürel ihtiyaçlar ve tepkiler bağlamında Malinowski'nin işlev teorisine göre Siirt menkıbelerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 334-355.
- Aslan, E. (2017). *Türk halk edebiyatı* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Aydeniz, S. (2021). Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 636-659. <https://www.doi.org/10.29000/rumelide.949511>
- Aydın, M. Z., & Akyol-Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel.
- Bakırcı, N., & Katı, Y. (2023). Anadolu efsanelerinin on kök değer açısından incelenmesi. *Turuk International Language, Literature and Folklore Researches Journal*, 11(32), 13-32.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.



- Can, M., & Göde, H. (2022). Isparta efsanelerinde değerler eğitimi. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 52-63. <https://doi.org/10.55580/oguzhan.1119295>
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. Özmen H. & Karamustafaoğlu O. (Eds.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 113-136). Pegem.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, çev.). Anı.
- Güven, A. Z. (2014). Türk efsanelerinin değerler bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 225-246.
- Işık, N., & Karakuş N. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *The Journal of Academic Social Science*, 5 (41), 118-133.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Türk kültür tarihinde ve Türkiye’de değerler eğitimi. *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss. 96-117). Pegem Akademi.
- Karakuş, N., & Neşe, I. (2019). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *The Journal of Academic Social Science*, 41(41), 118-133.
- Kardaş, R. G. (t.y.). *Medeniyet değerlerimiz: Halk kültürü*. Ravza.
- Katı, Y. (2024). *Türk halk anlatmalarında değerler eğitimi*. İksad. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10515688>
- Kılıç, Y. (2016). Ağrı efsanelerinde yer alan eğitsel unsurlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 46, 247-258. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3428>
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi* 15(45), 59-76.
- Oğuz, Ö. (2005). *Türk halk edebiyatı el kitabı* (3. baskı). Grafiker.
- Onay, E. (2011). Gölgesizler’de masal, efsane ve büyüğü gerçekçilik. *Milli Folklor*, 91, 221-225.
- Özkartal, M. (2013). İlköğretim görsel sanatlar dersinde Türk efsane ve destanlarına yönelik öğrenci başarısı ve tutumlarının cinsiyete göre değişkenliği. *Ulakbilge*, 1(1), 1-14.,
- Öztürk, A. (1985). *Anonim Türk Edebiyatı*. Bayrak.
- Polat, M. (2021). *Sara Gürbüz Özeren'in efsanelerinin kök değerler bağlamında incelenmesi* (Tez. No. 693975). [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.
- Sakaoğlu, S. (1992). *Efsane araştırmaları*. Selçuk Üniversitesi.
- Sarikaya, B., & Aydeniz, S. (2021). Van Yöresine ait halk masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Van Özel Sayısı, 451-480.
- Seyidoğlu, B. (2005). *Erzurum Efsaneleri*. Dergâh.
- Tarhan, N. (2016). *Değerler psikolojisi ve insan* (9. baskı). Timaş.
- Turan-Özçelik, T. (2021). *Güney Azerbaycan masallarında değerler* (Tez No. 656847) [Yükseklisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01 Eylül 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2019). *Değerli bir kavram olarak değerler ve değerler eğitimi*. K. Ulusoy & R. Turan (Eds.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (3. baskı, ss. 1-16). Pegem Akademi.
- Ünlüer, P. (2013). *Masalların dini ve ahlaki değerler açısından incelenmesi: Billur Köşk masalları örneği* (Tez. No. 351755) [Yükseklisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir gece masalları örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 299-306.



## İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Emre ASLAN\* - Birsen BAĞÇECİ\*\*

### Öz

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin 2018 yılından beri uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının 9 ve 10.sınıf düzeyleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma odak grup görüşmesi tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Görüşmeler 5 grup halinde, 9 adet yarı yapılandırılmış sorunun yer aldığı bir görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Gaziantep ili merkez ilçelerinde adrese dayalı öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve 9-10.sınıf düzeylerinde derslere giren 19 gönüllü öğretmen katılmıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında katılımcıların rızası üzerine ses kayıtları alınmış, sonrasında görüşme kayıtları yazıya aktarılmış, betimsel analiz yöntemi ile bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 9.sınıf öğretim programından memnun oldukları, programın 4 temel beceriyi esas aldığı, programın uygulamaya dönük olduğu, temaların öğrencilerin ilgisine yönelik olduğu, programı uygularken yalnızca etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı durumlarda etkinliklerde değişiklik yaptıkları - zorlaştırdıkları, programı uygularken ders kitabı, bakanlık tarafından sunulan dijital kaynaklar ve bazı mobil uygulamaları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim programının 10.sınıf düzeyi konusunda ise programdan memnun olmadıkları, programın çok yoğun olduğu, 4 temel becerinin esas alındığı ancak kelime bilgisinin artırılmasına yönelik etkinliklerin çok olduğu, metinlerin ağır ve etkinliklerin uzun olduğu, bundan dolayı zaman sıkıntısı yaşandığı ve kazanımlar üzerinde öğrencilere istendiği oranda uygulama yaptırmadıkları, kazanımların tamamının sağlanamadığı, ders kitabını yetiştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Öte yandan her iki sınıf düzeyi için de öğretmen kılavuz kitabı okullara ulaşmadığı için kılavuz kitap kullanmadıkları, alternatif değerlendirme yöntemlerini ise öğrenci, veli ve okul idaresinin alışkanlıkları ve beklentilerinin farklılığından dolayı kullanamadıkları açığa çıkarılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı hakkında hizmet içi eğitime alınmaları, 9 ve 10.sınıf İngilizce dersi öğretim programının gözden geçirilmesi, dört temel becerinin uygulanmasını destekleyici içeriklerin üretilmesi ve Bakanlığın sunduğu dijital portallara eklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim İngilizce öğretim programı, Müfredat, İngilizce öğretimi.

### *The Opinions of English Teachers About the English Curriculum in the High Schools*

### *Abstract*

This research was carried out to determine the opinions of English teachers working in high schools about the 9th and 10th grade levels of the English lesson curriculum, which has been implemented since 2018. 19 volunteer English teachers who work in high schools that enroll students based on their addresses in the central districts of Gaziantep province and attend classes at the 9-10th grades participated in the research. The research is a qualitative research in which focus group interview technique is used. The interviews were carried out in 5 groups, with an interview form containing 9 semi-structured questions. During the focus group interviews, audio recordings were taken upon the consent of the participants, then the interview recordings were transcribed, and the findings were obtained with the descriptive analysis method. As a result of the research, it was found out that the teachers were satisfied with the 9th grade curriculum, the program was based on 4 basic skills, the program was practical, the themes were aimed at the interest of the students, the teachers only changed the activities when

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

\* Uzman Öğretmen, MEB, [emreaslan27@gmail.com](mailto:emreaslan27@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0713-4170>

\*\* Prof. Dr, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, [bbagceci@gmail.com](mailto:bbagceci@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8189-4912>

*the activities were not suitable for the level of the student; they made it a bit more difficult, while applying the curriculum, they use the textbook, the digital resources offered by the ministry and some mobile applications were used in line with the curriculum. As for the 10th grade level of the curriculum, it was found out that they were not satisfied with the curriculum, the curriculum was very intense, the 4 basic skills were taken as a basis, but there were many activities to increase vocabulary knowledge, the texts were heavy and the activities were long, so there was a time constraint, and the students did not practice on the achievements as much as desired, all the acquirments could not be achieved, and they could just try to train the textbook. On the other hand, it was revealed that they did not use guidebooks for both grade levels because the teacher's guidebook did not arrive at the schools, and they could not use alternative evaluation methods due to the differences in the habits and expectations of the students, parents and school administration. That the English teachers to be taken under in service trainings on the English curriculum, 9th and 10th grade curriculums to be revised and interactive activities to be developed and adapted within the dijital portals offered by the Ministry are suggested by thre researcher.*

**Keywords:** *Englich curriculum in the high schools, Curriculum, Teaching English.*

## 1. Giriş

Dil, iletişimin en temel unsurudur. İletişim kurmak isteyen bireylerin aynı dili konuşmaları iletişimin gücünü, hızını ve sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Her iki taraf da aynı dili kullandığı takdirde iletişim daha rahat kurulacak ve sürdürülecektir. Konuşma engelli bireyler dahi kendi aralarında işaret dili ile iletişim kurarken, bu bireyler ile iletişim kurmak isteyen konuşma becerisine sahip olanlar da işaret dilini öğrenmek durumundadır. Tarafların birbirinin kullandığı dili bilmemesi durumunda iletişim kurulamayacak ya da çok zor sağlanacaktır. Örneğin, konuşarak iletişim kuramayan bireylerin zaman zaman yazılı yöntemler ile (kâğıda yazarak, göstererek, dramatize ederek, dijital araçlar ve cihazlar kullanarak vb.) iletişim kurdukları görülmektedir. Bir turist ile iletişim kurmak için cep telefonuna bir şeyler yazıp dijital çeviri araçları ile çevirisini yapan ve edindiği cümleyi muhatabına gösteren insanlar görülmektedir. İletişimin daha samimi, doğal, etkili ve gerçek olması için iletişimin canlı ve konuşarak yapılması gerekir. Bu noktada iletişim kurma ihtiyacı duyulan hedef dili öğrenme zorunluluğu açığa çıkar.

İnsanlar yalnızca günlük hayatta iletişim kurmak dışında da çeşitli gerekçelerle başka bir dil, yabancı dil, öğrenmektedir. Bazen yurt dışında bir iş ya da eğitim imkânı elde etmek umuduyla, bazen iş ve ticaret hacmini genişletmek için, bazen sırf başka ülkelere seyahat edebilmek için, bazen internet ortamında oyun oynarken daha etkili olmak için, bazen sırf yabancı kültürler hakkında doğrudan bilgi edinebilmek için, bazen ise zorunluluktan dolayı yabancı dil öğrenilmektedir. Türkiye eğitim sistemi içerisinde ilkökul 2.sınıftan itibaren yabancı dil öğretimi zorunlu bir uygulamadır. Yabancı dil öğretiminde de 1.yabancı dil olarak İngiliz dili belirlenmiş ve öğretilmektedir. 12 yıl eğitimin zorunlu olduğu göz önüne alındığında 11 eğitim-öğretim yılı boyunca öğrenciler İngilizce eğitimi almaktadır.

Tüm öğretim etkinliklerinde olduğu gibi İngilizce öğretimi de bir plan ve program dâhilinde yürütülmektedir. Ülkemizde öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yer alan Talim Terbiye Kurul Başkanlığı (TTKB) tarafından hazırlanmakta ve onaylanmaktadır. Olağan program geliştirme süreçlerinin ardından son karar ve onay mercii bu kurumdur. Yürütülen tüm öğretim etkinliklerinde bu kurul tarafından onaylandığı ilan edilen öğretim programının uygulanması esastır. Her yıl tüm öğrencilere MEB tarafından ücretsiz dağıtılan ders kitaplarının hazırlanması da bu öğretim programının onaylanmasının ardından gelişen bir süreçtir.

Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretimi konusunda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni - D-AOBM (Common European Framework of References for Languages - CEFR)ni baz almaktadır. Söz konusu metin çeşitli kaynaklarda “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP)” olarak da belirtilmektedir. D-AOBM / ADOÇEP dilde yeterlilik seviyesini ölçmek için uluslararası bağlamda tanınmış bir standarttır (Council of Europe, “Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)”, 2001).

D-AOBMe göre yabancı dili kullanan kişinin yabancı dilde sergilediği becerinin düzeyine göre 6 düzey yer almaktadır:

- A1 ve A2 "Temel kullanıcı",
- B1 ve B2 "Bağımsız kullanıcı",
- C1 ve C2 "Yetkin kullanıcı"

2017 yılında taslak halinde yayınlanıp güncellemelerin ardından 2018 yılında tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulan İngilizce Öğretim Programı da D-AOBMe esas alınarak hazırlanmıştır. Bu programda hedef dilin bir iletişim aracı olarak görüldüğü, bu nedenle uygulama odaklı bir yaklaşımın temel alındığı ifade edilmektedir. Ayrıca, programın temel amacının İngilizce öğrenenleri teşvik edici, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarına dahil ederek etkili, akıcı ve kendi kendini yöneten İngilizce kullanıcıları haline getirmek olduğu belirtilmektedir. Programın amaçlarına ulaşabilmesi ve başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimin önde gelen tüm paydaşlarının (öğrenenler/kullanıcılar, öğretmenler, yöneticiler, materyal tasarımcıları) iş birliği içinde olması gerektiğine de dikkat çekilmektedir.

Alan yazını taramasında erişilebilen kaynaklarda 2018 yılından itibaren ortaöğretim kademesinin tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulan İÖP hakkında çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından bu araştırmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sırasında alınan notlar doğrultusunda söz konusu olan araştırmalar ile doktora tezinin alt problemi arasında ortak yönleri olan araştırmalar tekrar incelenmiş ve bu çalışma ile ilgili olanlar daha detaylı irdelenmiştir.

Ertem (2023), İÖP üzerine gerçekleştirdiği çalışmada İÖP’de yer alan işlevler ve öğrenme çıktılarını Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel boyut ölçütlerini kullanarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada taksonomiye göre en çok yer alan boyutun uygulama boyutu olduğu ve uygulama boyutunda da en çok yer alan becerinin ise konuşma becerisi olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı hem işlevler hem de öğrenme çıktılarının büyük oranda alt bilişsel kategorilerde toplandığını aktarmaktadır.

Tokur Üner ve Aşlıoğlu (2022) araştırmalarına katılan öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programında yer alan boyutlar arasında dilbilgisi ve sözcük yapılarının değerlendirilmesine daha fazla önem verdiklerini belirttiklerini aktarmıştır. Katılımcı öğretmenlerin dersler sırasında dilin yapısal öğelerine daha fazla odaklandıkları için öğrencilerin hedef dili ne düzeyde kullanabildiklerini sınırlı bir şekilde test ettiklerini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada katılımcı öğretmenlerin programın kazanımlar boyutuna dair görüşleri incelendiğinde tüm kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemenin öğretmenler açısından zorlayıcı olduğunu aktarmışlardır. Araştırmaya katılan katılımcılar tarafından özellikle bazı kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, programda dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik önerilen test tekniklerinin yetersiz olduğuna dikkat çekilmiştir.

Yıldız ve Korkmazgil (2021) yaptıkları çalışmada hangi İÖP’nin incelendiğini belirtmemişlerdir. Ancak araştırmanın yayın tarihi göz önüne alındığında 2018 yılında uygulamaya konulan İÖP’nin incelendiği araştırmacı tarafından düşünülmektedir. İÖP yerine İngilizce eğitim programı (İEP) tamlamasını kullandıkları çalışmada öğretmenlerin algılarını metaforlar yoluyla incelemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin İEP için “hayat, hedefe ulaştırıcı yol, iskelet, yapboz ve yemek” metaforlarını ürettiklerini belirlemişlerdir. Bu metaforlardan ‘hayat’: hayat gibi sürekliliğinin olması ve uzun bir sürece yayılmasından kaynaklandığı; ‘hedefe ulaştırıcı yol’: İngilizce öğretmeyi sağlayacak bir araç, vasıta olarak görmelerinden kaynaklandığı; ‘iskelet’: programı dil öğrenmenin temeli, esası olarak düşündüklerinden kaynaklandığı; ‘puzzle’ ve ‘yemek’: farklı becerilerin birleşiminden oluştuğunu, dört temel dil becerisini kapsadığını ve bu becerilerin birleşimiyle ve farklı etkinliklerin uygulanmasıyla dil eğitiminin oluştuğunu

düşündüklerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamışlardır. Aynı çalışmada öğretmenlerden elde edilen metaforlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler incelendiğinde en fazla öne çıkan kategorilerin ‘zaruri/gerekli olarak program’ ve ‘sistematik bir yapı olarak program’ oldukları görülmektedir. ‘Zaruri/gerekli olarak program’ kategorisinde öğretmenlerin İEP’i eğitim öğretim faaliyetlerinin zorunlu bir parçası olarak değerlendirdikleri ve öğretimin olmazsa olmazı olarak düşündükleri aktarılmaktadır. ‘Sistematik bir yapı olarak program’ kategorisinde ise öğretmenlerin İEP’i, sistem olarak öğeleriyle bir bütün olduğunu, dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin hepsine birden önem verilmesi gerektiğini ve bu öğelerden biri aksatıldığında programın amacına ulaşmayacağını düşündükleri aktarılmaktadır. Bunların dışında bu çalışmada, araştırmacıların, İÖP’de yer alan hedef, kazanım, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin herhangi bir sonuç veya yorumda bulunmadıkları görülmüştür.

Gürel ve Demirhan İşcan (2020) yaptıkları çalışmada İÖP uygulamasının okulun devlet okulu ya da özel okul olma durumuna göre farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Öte yandan devlet okullarında çalışan öğretmenlerin programın kazanımlarını öğrenci seviyesinin üzerinde bulurken, özel okullarda çalışan öğretmenlerin kazanımları öğrenciler için yetersiz buldukları aktarılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler programdaki içerik ile ders kitabının uyuşmadığını, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, programdaki etkinlik-kazanım uyumunun sağlanmadığını, programda verilen video blog, e-portfolyo gibi değerlendirme uygulamalarının sınıf içerisinde gerçekleştirilemediğini ve programda verilen İletişimsel Dil Yaklaşımı’nın uygulanmasında bazı sıkıntılar yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu çalışma sonucunda araştırmacılar öğretmenlerin program öğelerinin daha detaylı açıklamalar içermesi, okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi, programın uygulanması ile ilgili öğretmenlerden dönüt alınması, sınıf mevcutlarının azaltılması, kullanılan ders kitaplarının güncellenmesi, programın kazanım ve içerik açısından sadeleştirilmesi, çoğunlukla konuşma becerisine yönelik bir programın geliştirilmesi ve öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili detaylı hizmetiçi eğitim verilmesine ihtiyaç duyduklarını aktarmıştır.

Ağcam ve Babanoğlu (2020) Türkiyede İÖP değerlendirmesi üzerine yaptıkları çalışmada 2018 yılında uygulamaya konulan İÖP üzerinde doküman analizi yöntemi ile bulgulara ulaşmaya çalıştıklarını, bu çalışmalar sonucunda söz konusu program kazanımlarının %86’sının konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlandığını ve programın iletişimsel yapısı ile uyumlu olduğunu; ödev önerilerinin ise, programın temel felsefesinin aksine, öğrenciler arasında işbirliği ve iletişim gerektirmediğini, %76’sının öğrencilerin bireysel çabası temelinde yapılandırıldığını tespit etmişlerdir.

Çarıkcıoğlu (2019), 2018 yabancı dil öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunlar üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin; öğrencilerin motivasyon eksikliği, derse olan ilgisizliği ve ders kitaplarından memnun olmadıklarını ancak okul idaresinin katkılarından ve yabancı dil politikasındaki gelişmelerden ise memnun olduklarını tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada ise Türkben (2019) öğretmen ve öğrenciler ile 9.sınıf İÖP üzerine yürüttüğü çalışmada temaların öğrencilerin ilgisini çekmediği, işlevler ve dil kullanımı açısından İÖP’nin geliştirilmesi gerektiği, dört becerinin kazandırılmasında istenen düzeye ulaşamadığı, etkileşimli tahtanın kullanımının olumlu etkileri olduğu, İÖP’de kullanılması beklenen yöntem ve metodların devlet okullarında kullanılmadığı, İÖP’nin derslerde hem öğretmen hem de öğrencileri etkin halde tuttuğu ve uygulama sınavlarının programa dahil edilmesi gerektiği bulgularına ulaşmıştır.

Koç (2019) İngilizce öğretmenleri ile 2018 İÖP’nin önceki öğretim programları ile karşılaştırılması üzerine yaptığı çalışma sonucunda 2018 İÖP’de dört temel beceriye daha fazla yer ayrıldığı ve konuşma becerisinin daha çok öne çıktığını tespit etmiştir. Ancak katılımcıların, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemleri ile derse devam ettikleri, fiziki şartların durumu ve öğrenci

seviyeleri düşük olduğu için programın teorik düzeyde kalacağı ve 2018 İÖP'nin de dört temel beceri konusunda büyük fark yaratmayacağını düşündüklerini aktarmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2018 İÖP içeriğinin öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını artırmaya yönelik olduğunu, temaların günlük hayatla bağlantılı olduğunu, programda belirtilen yöntem, teknik, araç-gereçlerin hedeflenen davranışlara ulaştırmak için yeterli olacağı ancak bunların kullanılabilmesi için fiziki şartlarda iyileştirmeler yapılması gerektiğini düşündüklerini, uygulama sınavlarını etkili bulduklarını, İÖP'de belirtilen alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç duymadıkları ve kullanmadıklarını da tespit etmiştir.

Alan (2019), Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanan yeni İÖP üzerine yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin İÖP'yi açık ve anlaşılır bulduklarını ancak programda yer alan kazanımların meslek lisesi öğrencileri için hafifletilmesi gerektiğini, meslek lisesi ders saatlerinin bu İÖP için yetersiz kaldığını, programdaki etkinliklerin öğrenci yaratıcılığını geliştirmediğini düşündüklerini tespit etmiştir. Ayrıca aynı çalışmada kazanımların gerçekleştirilemediği ve dört dil becerisinin tam anlamıyla kazandırılmadığını da belirtmektedir. Farklı bir çalışmada Civriz (2019), yaptığı çalışmada İÖP hakkında öğretmen görüşlerine ulaşmış; öğretmenlerin temaları güncel bulduklarını ancak yoğun olduğu ve belirtilen sürelerde yetiştiremediklerini, etkinlikleri yeterli ve ilgili temaya uygun bulduklarını, İÖP'ye yönelik hazırlanmış olan kaynakların yetersiz olduğunu, içerik düzenlemesi gerektiğini düşündüklerini tespit etmiştir.

Yüce (2018), Ortaöğretim 9. Sınıf İÖP'nin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP)'na uygunluğu üzerine yaptığı çalışmada ortaöğretim 9. Sınıf İÖP'de belirtilen kazanımların ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarına tam olarak uymadığını; çok dillilik ve çok kültürlülük eğitimsel ilkelerinin programda yansıtılmadığını, ders materyalleri, ders saatleri, öz-değerlendirme, öğretmenlere hizmet-içi aktiviteler gibi konuların 9. Sınıf İÖP'nin uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini; bununla birlikte aktivitelerin öğrencilerin dil seviyelerine ve yaşlarına uygun olduğunu, programın öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olduğunu, kültürlerarası ve göreve dayalı etkinliklerle öğrencilerin iletişimsel problemlerine çözümler sunduğunu tespit etmiştir.

Alan yazınında ulaşılabilen bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu, çalışmaların sonucunda İÖP'de yer alan temaların güncel olduğu, dört temel dil becerisine yer verildiği, ancak çeşitli sebeplerden dolayı öğretmenler arasında uygulama farklılıkları olduğu, yine bu sebeplerden dolayı kazanımlara ulaşmada problemler yaşandığının tespit edildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise, alan yazınında ulaşılabilen çalışmalardan farklı olarak, 9 ve 10.sınıf düzeylerinde uygulanmakta olan İÖP hakkında öğretmen görüşleri derlenerek öğretmenlerin programın uygulanabilirliği, programın hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme etkinlikleri açısından durumu, geliştirmeyi hedeflediği dil becerileri, uygulama sırasında kullandıkları materyaller ve kullanma gerekçeleri ile programda değiştirilmesini istedikleri hususlar belirlenmiştir.

Ülkemizde uygulanan 12 yıllık zorunlu eğitim süresi içerisinde bir öğrencinin 11 yıl boyunca yaklaşık 1404 ders saati İngilizce öğretimi alması ve B+ düzeyine ulaşması beklenmektedir. Teorik olarak İngilizce öğretimi konusunda çok çeşitli tedbirler alınmış olmasına karşın öğrencilerin derslerde hedef dil olan İngilizceyi, aktif bir şekilde kullanmaktan kaçındıkları gözlenmektedir. Oysaki, buldukları sınıfa gelinceye kadar gerekli alt yapı, dilbilgisi ve kelime bilgisini kazanmış olmaları beklenmektedir. Dahası iş hayatına atılan ya da atılmak isteyen birçok bireyin İngilizce konusunda kendisini yetersiz hissettiği çeşitli basın yayın organlarına yansdığı görülmektedir. Bu kadar uzun süre dil öğretimi yapılmasına rağmen bu durumların yaşanması bu konuda yapılacak tespitleri çok önemli hale getirmektedir.

Geliştirilebilecek en iyi müfredat, öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme uygulamaları vd. yabancı dil öğretimi alanında yapılacak değişikliklerin tamamı uygulayıcı olan öğretmen ile hayata geçecek ve başarıya ulaşabilecektir. Bu noktada öğretmenlerin öğretim programına olan yaklaşımlarının ne kadar önemli olduğu açığa çıkmaktadır. Eğitim ortamında en etkin rol oynayan kişi öğretmendir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini tespit edecek olan, hedef kazanımlara ulaşabilmek için öğretim programını baz alarak bir yol haritası çizen, yol haritasını hayata geçiren, uygulamada karşılaştığı sorunlar karşısında tedbirler alan kişi öğretmenin kendisidir. Bu kadar hayati bir rol oynayan öğretmenin sorumluluklarında herhangi bir ihmali ya da dikkatsiz davranması öğretim konusunda yapılan her şeyi anlamsız kılarken, çok ciddi zaman ve bütçe kaybına sebep olabileceği gibi geri dönülemez ve telafi edilemez sonuçlar da doğurabilecektir. Bu hususlarda dersi yürüten öğretmenin program hakkındaki görüşleri çok büyük önem arz ettiğinden bu çalışma ile ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin derslerde uyguladıkları İÖP hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunu sağlamak için araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlere İÖP ile ilgili olarak;

-Uygulamaya dönük olup olmadığı,

-Hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme etkinlikleri açısından nasıl bir görünüm sergilediği,

-Hangi becerileri desteklediği,

-Uygulama sırasında değişiklik yapıp yapmadıkları,

-Programı uygularken kullandıkları materyaller,

-Programda değiştirilmesini istedikleri hususlar hakkında sorular yönlendirilerek katılımcı öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir.

Doktora tezinden türetilen bu makalenin kamuoyunda ara ara dillendirilmekte olan “Türkiye’de İngilizce Öğrenememe / Öğretilmememe” söylemlerine ilişkin öğretmenlerin İngilizce öğretim programı hakkındaki bakış açılarını açığa çıkarması nedeniyle önemli olduğu; araştırma kapsamında yalnızca 9 ve 10.sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve sınıf içerisinde uygulanması hakkında öğretmen görüşlerine doğrudan ulaşılması, programın uygulanması sırasında karşılaştıkları zorluklar ve geliştirdikleri çözümler, programın uygulanması sırasında kullandıkları materyaller ve araştırmanın odak grup görüşmeleri yapılarak gerçekleştirilmiş olması açısından diğer araştırmalardan farklılaştığı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce Öğretmenlerinin 2018 yılında uygulamaya konulan İÖP hakkında görüşlerini belirlemeye çalışan bu çalışma bir nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, veri toplamada odak grup görüşmeleri tekniği kullanılmış, öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları okullarda alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek, 2013, araştırmada daha fazla bireye ulaşılmasının önemli olduğu, çalışılan konu kişisel ve hassas değil ve eğer araştırmacının toplanacak verilerin daha zengin olacağını düşündüğü takdirde odak grup görüşmeleri yapmasında yarar olacağını belirtmektedirler. Grup dinamikleri sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir unsurdur. Gruptaki bireylerin birbiri ile etkileşimi sonucunda cevaplar ortaya konulur. Grupta, bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini bu yanıt çerçevesinde



oluşturma fırsatı verecektir. Belki oluşacak küçük tartışma ortamları ile durum daha net ve doğru bir şekilde ortaya koyulabilmektedir. Odak grup görüşmelerinde katılımcı bireylerin birbirlerinin cevaplarını duymaları soru ya da konu hakkında daha derinlemesine tartışmaları ve irdelemeleri getirdiğinden zengin bir veri seti oluşturabilmektedir. Katılımcılar birbirlerini destekleyebilir ya da farklı yönlere dikkat çekerek konu hakkında daha kapsamlı veriler elde edilmesini sağlayabilmektedir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, 19 gönüllü katılımcı öğretmen ile 5 grup halinde odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, katılımcı öğretmenlerin kendi okullarında, ortak müsait oldukları zaman diliminde, okul idaresi tarafından belirlenen odalarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların mezuniyet, kıdem ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

	Kategoriler	Frekans
Mezun oldukları fakülteler	Açık Öğretim Fakültesi	1
	Eğitim Fakültesi	12
	Fen – Edebiyat Fakültesi	6
Kıdem süreleri	1-5 yıl arası	8
	6-10 yıl arası	4
	11-15 yıl arası	6
	16-20 yıl arası	2
	21 yıl ve daha fazla	3
Cinsiyetleri	Erkek	8
	Kadın	11

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 12’sinin Eğitim Fakültesi, 6’sının Fen Edebiyat Fakültesi, 1 katılımcının ise Açık Öğretim Fakültesi mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu katılımcıların kıdem yılları incelendiğinde 8’inin 1-5 yıl arası, 4’ünün 6-10 yıl arası, 6’sının 11-15 yıl arası, 2’sinin 16-20 yıl arası, 3’ünün ise 21 yıl ve daha fazla tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyetlerine göre dağılımlarının ise 8’inin erkek, 11’inin kadın olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.3. Araştırma süreci

Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde adrese dayalı öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının sayısının 20 olduğu tespit edilmiştir. Bu kurumlarda 9 ve 10.sınıf öğrenci sayıları birbirine yakın olan okullar ve bu sınıf düzeylerinde derse giren öğretmen sayılarına ulaşılmıştır. Etik kurul izin işlemleri tamamlanmıştır. 9 ve 10.sınıf düzeyinde derse giren en fazla öğretmeni olan dört ortaöğretim kurumu ziyaret edilerek gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Bu dört kurumda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin rızası üzerine ses kaydı alınmış, araştırmacı tarafından notlar tutulmuş ve verilerin analizleri yapılarak raporlaştırılmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından alan yazını taraması sırasında alınan notlar ışığında oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme formu taslak olarak oluşturulmuş, dil ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmek üzere iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine, araştırmaya uygunluğu açısından kontrol edilmek üzere ikisi öğretim programları ve öğretim alanından, birisi Türkçe bölümünden üç akademisyene sunulmuş, onlardan gelen öneriler doğrultusunda son şekli

verilmiştir. Elde edilen görüşme formu deneme amacıyla araştırmanın yürütüleceği okulların dışında bir ortaöğretim kurumunda üç öğretmene uygulanmış, görüşme sırasında katılımcılardan gelen açılımlayıcı sorular ve verdikleri cevaplar ışığında son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda kullanılan ve katılımcılara yönlendirilen sorular aşağıda listelenmiştir:

1. Ders yürüttüğünüz düzeyde/ düzeylerde öğretim programını incelediniz mi? En son ne zaman incelediniz? Niçin? Açıklar mısınız?
2. Ortaöğretim İngilizce öğretim programı uygulamaya dönük müdür, uygulaması kolay mıdır? Sorunlar varsa nelerdir?
3. Dersin öğrencileriyle dersin programını, kazanımlarını paylaşıyor musunuz? Neden?
4. Hedefler, içerik, öğrenme – öğretme süreçleri, değerlendirme etkinliklerini göz önüne aldığınızda 9.sınıf İngilizce öğretim programı hakkında neler söylemek istersiniz?
5. Dört dil becerisinden hangi becerileri daha çok geliştirmeye yöneliktir?
6. Hedefler, içerik, öğrenme – öğretme süreçleri, değerlendirme etkinliklerini göz önüne aldığınızda 10.sınıf İngilizce öğretim programı hakkında neler söylemek istersiniz?
7. Programı uygularken değişiklik yaptığınız durumlar olur mu? Evet ise, ne tür durumlarda, nasıl değişiklikler yaparsınız?
8. Programı uygularken kullandığınız materyaller nelerdir? Ders kitabı dışında başka bir araç gereç kullanmaya ihtiyaç duyar mısınız? Öğretmen kılavuz kitabını kullanır mısınız? Neden?
9. Programı hazırlayan kurulda olsa idiniz; neleri değiştirdiniz / neler aynı kalırdı?

## 2.5. Verilerin Analizi

Görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış sorular ile yürütülen görüşmelerde katılımcıların rızası üzerine ses kaydı alınmış, araştırmacı tarafından görüşme notları tutulmuştur. Ardından görüşme kayıtları bilgisayar üzerinde yazıya aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Oluşturulan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Böylelikle okuyucuların olayı daha iyi anlamalarına ve zihinlerinde canlandırmaları sağlanır. Betimsel analiz, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmek için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Betimsel analiz aşamasında, sürekli ve tekrar tekrar görüşmeler sırasında alınmış olan notlar kontrol edilmiş veri kaybına meydan vermeksizin araştırmanın amacı doğrultusunda önemli olan boyutlar saptanmaya çalışılmış ve açığa çıkarılmıştır. Toplam 4 okulda 19 öğretmen ile odak grup görüşmeleri yapılmış, öğretmenler görüşme sırasına göre K1, K2, K3,...K19 olarak kodlanmışlardır.

Ayrıca veriler birkaç kez okunduktan sonra araştırmada benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak bir araya getirilmiştir. Tüm bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmiş ve raporlanmıştır. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu tarafsız olarak gözlemlemesi, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılar aktarılması ve bu sayede sonuçların açıklanması için çok önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Geçerliği sağlamak üzere katılımcıların perspektiflerinin anlaşılmasının, davranışlarının karmaşıklığının ortaya konmasının ve deneyimleri hakkında bütüncül bir yoruma ulaşılmasının nitel araştırmaların inandırıcılığını sağladığını söylemek mümkündür (Merriam & Tisdell, 2015). Katılımcıların rastgele örnekleme yokuyla seçilmesi, sürekli gözlem, veri çeşitlemesi, tekrarlı sorgulamalar, meslektaş değerlendirmesi, araştırmacının yansıtıcı yorumları alan yazınında inandırıcılığın sağlanması için kullanılabilir teknikler olarak görülmektedir (Arastaman vd., 2018). Bunlara ek olarak araştırmamızda geçerliğin sağlanması için ilgili noktalarda öğretmen görüşlerinden

birebir alıntı yapılmıştır. Güvenirlik ise olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altunışık vd., 2005). Araştırmanın inandırıcılığı, aktarılabirliği, tutarlılığı, teyit edilebilirliği için de incelemeler yapılmıştır. Araştırmacının kendisi bulguları farklı zamanlarda yeniden değerlendirmiştir. Aynı bulguları tez aşamasında olan farklı iki doktora öğrencisinden de değerlendirmesi istenmiştir. Çoğunlukla aynı sonuçlara ulaşılmasına rağmen görüşmeye katılan aynı katılımcıların verdiği cevapların bazen farklı yorumlandığı da görülmüştür. Bu farklılaşmalar konusunda incelemeyi yapan araştırmacı ve bu farklılıkları yorumlamaları amacıyla destek istediği aynı alanda çalışma yapmakta olan iki diğer doktora öğrencisi söz konusu cevapları birlikte inceleyip tartışarak fikir birliğine ulaşmışlardır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Araştırma ve süreçleri Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 05.04.2022 tarih ve 15 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallar hassasiyetle uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın konusu ve süreç hakkında detaylı bilgi verilmiş, rızaları alınmış, kişilik hakları ve özel bilgileri korunmuştur.

## 3. Bulgular

Araştırmanın konusu olan “İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce öğretim programı hakkında görüşleri nelerdir?” problemi için gönüllü katılımcı öğretmenler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında katılımcı öğretmenlere ilk soru olarak “Ders yürüttüğünüz düzeyde/ düzeylerde öğretim programını incelediniz mi? En son ne zaman incelediniz? Niçin? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

**Tablo 4.** Öğretim programını inceleme durumları

Kategoriler	Frekans
Evet	1
Kısmen	1
Hayır	17

Tablo 4'te görüldüğü üzere yalnızca bir katılımcı İngilizce Öğretim Programını incelediğini beyan etmiştir. Bir katılımcı ise kısmen incelediğini “İlk yayınlandığında şöyle bir hızlı hızlı sayfaları geçmiştim diye hatırlıyorum yani” ifadesi ile aktarmıştır. 17 katılımcı ise incelemediklerini belirtmişlerdir. Aynı sorunun devamında yöneltilen “Niçin?” sorusuna ise program ile ders kitabının bire bir aynı olduğunu düşündükleri için inceleme gereği duymadıklarını aktarmışlardır.

“Hayır. Yani kitap ile aynı zaten.” K2

“Hayır. Kitapla aynı değil mi zaten?” K5

“Hayır incelemedim. Dersleri kitaptan yürüttüğüm için. Onlar da aynı zaten.” K7

“Hayır. Kitap yeterli bence.” K11

“Hayır. Ben kitaptan takip ettiğim için bakmadım.” K12

“Hayır. Gerek duymadım. Yıllık plan var.” K15

Katılımcı öğretmenler derslerini kitaba göre yürüttüklerini, kitabın ilk sayfalarında da tema, hedef ve kazanımların yer aldığını, o nedenle ayrıca açıp öğretim programını incelemeye ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. “Kısmen” ve “evet” cevabı veren katılımcılar ise program ilk

yayınlandığında “acaba ne gibi değişiklikler yapılmıştır?” merakı ile incelediklerini, eski programa göre çok fark göremediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen ikinci soru: “Ortaöğretim İngilizce öğretim programı uygulamaya dönük müdür, uygulaması kolay mıdır? Sorunlar varsa nelerdir?” sorusudur. Bu soruya tüm katılımcılar programın uygulamaya dönük olduğunu belirtmişlerdir. Ancak uygulamanın kolaylığı konusunda katılımcılar sınıflar arasında farklılıklar olduğunu aktarmıştır. 9.sınıf öğretim programının uygulamaya dönük ve uygulamasının da kolay olduğu konusunda tüm katılımcıların hemfikir oldukları görülmüştür. Konuların basit olduğu, öğrencilerin bu konularda hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olduğu, konuların dört temel beceri esasında uygulamaya çalışıldığı ve bu konuda çok sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

*“9larınki çok güzel. Basit, kolay, öğrenci hazır. Yapabildikleri için ders işlerken zevk alıyorlar.”*

K14

*“9larda ders akıp geçiyor.”* K11

*“Kendilerinin diyalog yapmaları isteniyor. O diyalogu taklit etmeleri isteniyor.”* K7

*“Diyalog etkinlikleri var, paragraflar var sürekli.”* K9

*“Yani listening(dinleme) ağırlıklı, writing (yazma) var. Speaking (konuşma) de var evet. Gayet iyi yani.”* K12

*“Öğrencilere kolay geldiği için akıcı bir şekilde geçiyor.”* K13

Ancak 10.sınıf İngilizce öğretim programı konusunda durumun tamamen farklı olduğu katılımcılar tarafından öne sürülmektedir.

*“Uygulamaya dönük ama biz yaptırıyoruz. Sınıfta herkesi konuşturursak, imkânı yok. Zaman yetiştirmez. Sınıflar kalabalık.”* K16

*“Bence uygulaması kolay ama sınıf mevcutları yüzünden zorlanıyoruz.”* K10

*“Ama 40 kişilik sınıfta herkese zaman yetmiyor. Tabii ki yani. 5 - 10 öğrenci aralarından seçmen gerekiyor. Bunları yaptırmak için dolayısıyla diğerlerine çok zaman kalmıyor.”* K11

*“Daha çok kelime bilgisini arttırmaya yönelik gibi geliyor bence. Yani dinleme ve konuşma becerilerinin çok arttırmaya yönelik değil bence. Daha çok devlet kitabından benim algıladığım o şimdi.”* K8

*“Uygulamaya dönük ama biz tam yapamıyoruz. Birinden birisi eksik kalıyor. Sınıf mevcudundan dolayı hepsini yetiştiremiyoruz.”* K13

9.sınıf İngilizce Öğretim Programına nazaran 10.sınıf programının çok ağır olduğu, kelimelerin çok yoğun olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf öğrenci mevcutlarının 40 öğrenci civarında olmasının da programın uygulanmasında sorunlar oluşturduğu belirtilmiştir. Etkinliklerde tüm öğrencilere uygulama şansı veremediklerini, dolayısıyla kazanıma istendiği oranda ulaşılamadığını aktarmışlardır. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde programın tam olarak uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı en temel sorunun sınıftaki öğrenci mevcudu olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Dersin öğrencileriyle dersin programını, kazanımlarını paylaşıyor musunuz? Neden?” sorusuna katılımcıların tamamı olumsuz cevap vermişlerdir.

*“Hayır. Anlamazlar ki!”* K1

*“Gerek var mı?”* K2

“Şimdi bunu niye söyledi ki demezler mi?” K6

“Sene başında genel bir bilgilendirme yapıyorum, başka da yok.” K8

“Çok ilgilenmiyorlar ki zaten bu gibi şeylerle.” K9

“Nerede kalmıştık, oradan devam.” K10

“Hayır. Çok önemsemiyorlar ki.” K13

“Hayır. Söylesem ne değişecek.” K14

“Dersi çok önemsemedikleri için yapmıyorum. Yıllarca gördükleri için ders onlara anlamsız geliyor sanki.” K17

“Hayır. Nerede kalmıştık diye sorup derse devam ediyorum.” K19

Odak grup görüşmeleri sırasında bu soruya verilen cevaplar ve tartışmalarda öğrencilerin program ve kazanım kelimeleri ile bunların önemi konusunda bilinçsiz oldukları, önemsemedikleri ve bunları vermenin öğrencilerde anlamlı bir değişiklik sağlayacağını düşünmedikleri açığa çıkmıştır.

Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programı hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı odak grup görüşmesi sırasında dördüncü soru olarak “Hedefler, içerik, öğrenme – öğretme süreçleri, değerlendirme etkinliklerini göz önüne aldığımızda 9.sınıf İngilizce öğretim programı hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu soru için katılımcılar:

“Sarmal hissediyorum ben mesela 9da öğrettim; 11de tekrar öğretiyorum. 10da öğrettim; 12de yeniden öğretiyorum.” K5

“Çok temel seviyede kendini tanıtın diye hazırlanmış herhalde.” K6

“Evet, onu hissedebiliyorsunuz.” K7

“Önceki yedi yılın genel bir tekrarı yapıyor.” K11

“Genel bir tekrar.” K14

“Basit bir program. Zaten geçmişin tekrarı.” K16

“Genel tekrar mahiyetinde bir program. İçerik basit, yürütmesi kolay. Yetiştirmek problem olmuyor.” K18

“Basit ve kolay.” K19

Katılımcıların bu soruya genel geçer cevaplar verdikleri dikkat çekmektedir. İlk soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını incelemedikleri anlaşıldığından bu soruya detaylı cevaplar alınamamıştır. Ancak 9.sınıf öğretim programının hedefler ve içerik bağlamlarında basit ve kolay olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öğrenme ve öğretme süreçleri ile değerlendirme etkinlikleri konusunda net cevaplar alınamamıştır. Yalnızca bir katılımcının değerlendirme konusunda verdiği cevap araştırmacının dikkatini çekmiştir.

“Yine değerlendirme olarak. Mesela hiçbir zaman ölçtüğümüz gibi anlatmıyor ya da anlattığımız gibi ölçmüyor. En büyük sıkıntılarımızdan birisi bu. Mesela portfolyo diyoruz, işte, alternatif ölçme yöntemleri diyoruz ama bunların hiçbirini kullanmıyoruz.” K13

K13 ile aynı odak grup görüşmesinde yer alan diğer katılımcılar da bu yorumu haklı bulduklarını, aynı durumda olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf mevcutları, öğretmen, öğrenci ve velilerdeki alışkanlıkların da buna sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise zaman zaman okul idaresinin de bu konuda olumsuz etki yaratabildiğini aktarmıştır. Sınavların klasik, bilindiği şekli ile

yürütülmesini istediklerini, kanıtlayıcı belgeye ihtiyaç duyacaklarını, dijital ortamda verilerin değerlendirmeye esas tutulamayacağını ilettiklerini ifade etmiştir.

*“Müdürü ne yapacağız? Sınav kâğıdı istiyor. Konuşma becerisini ölçerken bile sıkıntı yaşıyoruz.” K12*

*“Öğrencilere video falan çektirmeyin hocam, ne olur ne olmaz? Öğrencinin videoyu nasıl kullanacağı belli olmaz. Sonra sorun olmasın, diyorlar.” K13*

Odak grup görüşmeleri sırasında beşinci soru olarak “Öğretim programı öğrencinin hangi becerilerini daha çok geliştirmeye yöneliktir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruda tüm katılımcıların da öğretim programının 4 beceriyi de (dinleme – konuşma – okuma – yazma) kapsadığı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

*“Dört beceri de gözetilmiş bence.” K4*

*“Kelime bilgisi de artırılmak için bir çaba var.” K6*

*“Dört beceri de var bence.” K9*

*“Bence tüm beceriler dengeli bir şekilde veriliyor.” K13*

*“Dört beceri de var.” K16*

İki katılımcının bu soru için verdikleri cevaplar dikkat çekmektedir.

*“Kelime bilgisi de artırılmak için bir çaba var.” K3*

*“Daha çok kelime bilgisini artırmaya yönelik gibi geliyor bence. Daha çok devlet kitabından benim algıladığım o şimdi.” K7*

Bu iki katılımcı İngilizce Öğretim Programında kelime bilgisinin artırılması konusunda özel bir gayret gözlemlediklerini aktarmışlardır. Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde bu gayreti fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

İngilizce Öğretim Programı hakkında sorulan altıncı soru: “Hedefler, içerik, öğrenme – öğretme süreçleri, değerlendirme etkinliklerini göz önüne aldığınızda 10.sınıf İngilizce öğretim programı hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusudur. Bu soru karşısında katılımcıların hepsinin birbirine benzer düşünceler içerisinde oldukları görülmüştür.

*“Çok ağır.” K1*

*“9dan sonra çok zorlaşıyor sanki.” K5*

*“Kelimeler çok yoğun.” K6*

*“Çok sıkıcı.” K9*

*“9.sınıftan sonra birden bire çok ağırlaşıyor sanki.” K10*

*“Çok yoğun. Ve sıkıcı.” K12*

*“Yetişmiyor. Bazı etkinlikleri atlıyorum ben.” K14*

*“10 sıkıntılı işte. Çok yoğun. Bir sürü kelime var. Kitap çok sıkıcı.” K15*

*“Çok yoğun.” K17*

Verilen cevapların hedef ve içeriklere yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcılar öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme etkinlikleri konusunda çok detaylı fikir sunmamışlardır. Okuma parçalarının uzunluğu ve verilmesi beklenen kelimelerin yoğun olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Katılımcılara “Programı uygularken değişiklik yaptığınız durumlar olur mu? Evet ise, ne tür durumlarda, nasıl değişiklikler yaparsınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soru karşısında verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların programda değişiklik yapmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ancak, zaman sıkıntısı ve konunun ya da etkinliğin çok kolay olması durumlarında etkinliklere müdahale ettiklerini, kolay olan etkinlikleri atladıkları ya da zorlaştırdıklarını; bazı etkinliklerde tüm öğrencilere uygulama yaptırmadan diğer etkinliğe geçtiklerini aktarmışlardır.

“Bazen atladığım şeyler oluyor. Eğer sınıfın bildiği bir konu ise atlıyorum.” K1

“Hayır, değişiklik yapmam. Neyse o!” K5

“Kitabı birebir takip etmeye çalışıyorum.” K6

“Aynen uygulamam.” K9

“Aynen uygulamaya çalışıyorum.” K10

“Eğer sınıf için basit ise onu atlarım mesela.” K11

“Eğer öğrencilerin bildiği bir konu ise bazı alıştırmalar yapar atlarım.” K13

“Ben fırsat eğitiminden yanayım. Birbiri ile ilgili konuları birlikte veriyorum. Comperative - superlative ayrılmış mesela. Ben konuyu verirken ikisini birlikte veriyorum. Öğrenci daha kolay öğreniyor böyle olunca.” K15

“Ben kitaptan takip ediyorum. Bazen atladığım yerler oluyor. O da zaman sıkıntısından. Onu da eve ödev olarak veriyorum.” K16

“Ben birebir işlemeye çalışıyorum. Atlamadan. Ama çok zor oluyor. Yetişmiyor.” K17

“9larda farklı etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum çünkü bildikleri şeyler zaten.” K18

“10larda basitleştirmeye çalışıyorum. Kelimeleri çalışmalarını için worksheet dağıtıyorum.” K18

“Hayır, aynen devam.” K19

Görüşme formunda yer alan “Programı uygularken kullandığınız materyaller nelerdir? Başka şeyler kullanmaya ihtiyaç duyar mısınız? Öğretmen kılavuz kitabını kullanır mısınız? Neden?” sorusuna katılımcılar çeşitli cevaplar vermişlerdir.

“Yalnızca kitap.” K3

“Bazen gramer için worksheet dağıtıyorum.” K7

“Kitap ancak yetişiyor.” K8

“Çalışma kitabını ödev olarak veriyorum.” K10

“Aldırdığımız kitap, devletin gönderdiği çalışma kitabı, worksheetler” K11

“Ogmmateryal, işte ..... (mobil bir uygulama) falan” K13

“Kitap dışında ogmmateryal var, ..... (mobil bir uygulama) var. K14

“Ogm yi ben çok faydalı bulmuyorum İngilizce açısından. Nasıl desem? Neredeyse her ders değil. Yani hani dediniz ya o müfredatın hızı dediğiniz konu var ya o hızdan zaman yakalayabilirsin, yapıyorum. Ya da çocuklara bakıyorum aslında. Mesela görünüş ve karakterle alakalı olan ünitemiz var 9 sınıflarda. Oradaki kelimeleri biraz az buldum açıkçası o zaman ogm materyale yöneldim. Orada daha fazla kelime vardı, daha fazla cümle vardı. Tarif etme seçeneği vardı. O yüzden ogm materyale yöneldim.” K16

*“Bu dönem zümre de aldığımız bir karar vardı. Özellikle 9 ve 10. Sınıflar düzeyinde her konu bitiminde DynEd günü yapacağız şeklinde. Bu 2 ünitede falan mükemmel gitti, çocuklar çabalıyorlar. Gerçekten giriş yapamadığında falan uğraşılıyor, ya diyor işte, seviye tespitim kötü çıktı; ben şunları yapmak zorundayım diye. Ama teknik aksaklıklarımız var. Yani mesela o derste bitirdi diğer derslere hemen anında geçemiyor. Bazı öğrencilerimiz için burada da o fırsat eşitliğini %100 sağlamış olmuyoruz. O zaman da b planımız olan diğer uygulamaya geçiyoruz.”*  
K17

*“EBA'da normalde Ortaokullarda falan çok güzel etkinlikler var. Ama lisedeki biraz az geldi. Bana direk kitabın kendisini yazmış, sunmuş ya da direk sadece kazanım testlerimiz var.”* K18

Katılımcıların hepsinin öğretim programını uygularken ders kitabı kullandıkları görülmektedir. Kullanılan ders kitabının devlet tarafından ücretsiz dağıtılan kitaplar olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılardan yalnızca üç tanesi devlet kitabının yerine başka bir kitap kullandıklarını, devletin gönderdiği çalışma kitabını da bu kitapla birlikte kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsi dilbilgisi konuları için çalışma kâğıtları (worksheet) dağıttıklarını aktarmışlardır. Bunların dışında MEB tarafından internet ortamında sunulan ogmmateryal sitesine eriştiklerini, oradan bazı etkinlikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir grup okulda zümre olarak karar aldıklarını ve bu karar doğrultusunda yine MEB tarafından sağlanan DynEd Portalını kullandırmaya çalıştıklarını ancak sistemsel sorunlar nedeniyle beledikleri verimi alamadıklarını, bu durumlarda ücretsiz bir sanal uygulamaya öğrencileri yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar sürekli öğrencilerin durumlarını gözlemlediklerini, bazı hedef ve kazanımlar için etkinlikleri çeşitlendirmeleri ya da seviyesini değiştirmeleri gerektiğinde farklı kaynaklara yöneldiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen kılavuz kitabı ile ilgili kısım için yalnızca bir katılımcı bu kılavuz kitaba erişebildiğini ve kendisinde bulunduğunu belirtmiştir. Zaman zaman bu kitaba baktığını, ancak sürekli kullanmadığını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar öğretmen kılavuz kitaplarının kendi okullarına ulaşmadığını aktarmıştır. Kılavuz kitap ellerine geçmesi halinde tabi ki faydalanacaklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmacı tarafından yapılan araştırmalar sonucunda öğretmen kılavuz kitabının EBA portalında dijital formatta bulunduğu ayrıca kitap dağıtım deposunda da bu kitaptan bulunduğu, okullar tarafından teslim alınmadığı açığa çıkarılmıştır.

Görüşmelerde katılımcılara son olarak “Programı hazırlayan kurulda olsa idiniz; neleri değiştirdiniz / neler aynı kalırdı?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya katılımcıların verdiği bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur.

*“9 iyi, güzel ama 10.sınıf için kesin birşeyler yapardım.”* K3

*“10.sınıfa kesinlikle müdahale edilmeli.”* K5

*“9.sınıfı biraz zorlaştırdım, 10.sınıfa hazırlık olması için.”* K10

*“10.sınıfı kolaylaştırdım.”* K12

*“10.sınıf kitaptaki metinlere müdahale eder, kısaltırdım. Ya da kolaylaştırdım.”* K14

*“9.sınıf genel tekrar mahiyetinde olduğu için 10.sınıf birden zorlaşıyor sanki. 9u biraz zorlaştırmak yerinde olabilir.”* K15

*“9u biraz zorlaştıralım, 10u biraz hafifletirelim bence.”* K17

Katılımcıların cevapları incelendiğinde hepsinin 9 ve 10.sınıf İngilizce öğretim programları hakkında hemfikir oldukları görülmektedir. Katılımcılar 9.sınıf programının genel tekrar kapsamında olduğu, öğrencilere kolay geldiğini ifade etmişlerdir. Ancak 10.sınıf programının 9.sınıfa kıyasla birden



zorlaştığı, okuma metinlerinin uzun olduğu ve yeni kelimelerin çokluğu nedeniyle öğrencilere zor geldiğini aktarmışlardır.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

“İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce öğretim programı hakkında görüşleri nelerdir?” üzerine yürütülen bu çalışma 4 farklı devlet ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda görev yapan ve 9-10.sınıf düzeyinde derslere giren 19 İngilizce öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda İÖP ve öğretmenlerin İÖP hakkındaki görüşleri üzerine çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun İÖP’yi incelemedikleri, program ile ders kitabının aynı olduğunu düşündükleri, bu nedenle derslerini ders kitabına göre yürüttükleri, kitabın ilk sayfalarında yer alan tema, hedef ve kazanımları takip ettikleri, önceki programa göre çok fark görmedikleri belirlenmiştir.

Programın uygulamaya dönüklüğü ve uygulama kolaylığı konusunda 9.sınıf İÖP’nin uygulamaya dönük ve uygulamasının da kolay olduğu, konuların basit olduğu, öğrencilerin bu konularda hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olduğu, konuların dört temel beceri esasında uygulamaya çalışıldığı ve bu konuda çok sorun yaşanmadığı açığa çıkmıştır. Ancak 10.sınıf İÖP’nin çok ağır olduğu, yeni kelimelerin çok yoğun olduğu, sınıftaki öğrenci mevcudunun yüksek olması nedeniyle programın hayata geçirilmesinde zorluklar yaşandığı, kazanımlara istenen oranda ulaşamadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ile paralel olarak Ertem (2023) ve Türkben (2019) da çalışmalarında İÖP’nin uygulamaya dönük olduğunu, özellikle konuşma becerisinin öne çıktığını tespit etmişlerdir. Yıldız ve Korkmazgil (2021) ile Koç (2019) da İÖP’nin dört beceriyi geliştirmeye yönelik hazırlanmış olduğunu belirtirken Ağcam ve Babanoğlu (2020) da konuşma becerisinin öne çıkarıldığını belirtmiş olması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin dersleri yürütürken, yeni bir temaya başlarken, o temada öğrencilerin kazanması beklenen kazanımları öğrenciler ile paylaşmadıkları çünkü öğrencilerin program ve kazanım kelimeleri ile bunların önemi konusunda bilinçsiz oldukları, önemsemedikleri ve bunları vermenin öğrencilerde anlamlı bir değişiklik sağlayacağını düşünmedikleri belirlenmiştir. Öğrencinin derse olan ilgisizliği ve motivasyon eksikliği konusunda Çarıkçıoğlu (2019), Türkben (2019) ve Koç (2019) da benzer olumsuzluklardan bahsetmişlerdir. Oysa öğrenciler bu kavramları tanımasalar da hedef kazanımın öğrencilere ilan edilmesi öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilecek, ders sırasında üzerinde çalışmalarını beklenen etkinlikleri anlamlandırmalarını sağlayacaktır. Böylelikle hedef kazanıma erişim daha kolay hale gelebilecektir.

9.sınıf İÖP’nin hedefler ve içerik bağlamlarında basit ve kolay olduğu ancak programın öğrenme ve öğretme süreçleri ile değerlendirme etkinlikleri konusunda net cevaplar verilemediği belirlenmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerinde dört becerinin verilmeye çalışıldığı, sınıf mevcutlarının yoğunluğu nedeniyle istendiği oranda uygulama yaptırılmadığı tespit edilmiştir. Gürel ve Demirhan İşcan (2020) ile Türkben (2019) da çalışmalarında İÖP’de öne çıkarılan İletişimsel Dil Yaklaşımı uygulamalarında sıkıntılar yaşandığını, bu nedenle dört becerinin hepsinin birbirine paralel bir şekilde geliştirilmesi için yeterli uygulama yaptırılmadığını tespit etmişlerdir.

İÖP’de yer alan değerlendirme boyutunda alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda beklentiler, alışkanlıklar, fiziki imkânlar vb. nedenlerle öğrencinin kendisi, veli veya okul idaresinin de olumsuz etki yaratabildiği belirlenmiştir. Gürel ve Demirhan İşcan (2020) ile Koç (2019) da alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmadığını aktarmışlardır. Ancak programda öne çıkarılan yaklaşım ve dört dil becerisinin geliştirilebilmesi için sınıf ve okul yeterli olamamakta, öğrencinin dil becerilerini günlük hayatta ve okul dışında da uygulamaya koşması

gerekmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretmenleri, öğrenciler ve okul yöneticileri alternatif değerlendirme yöntemleri ve önemi konusunda daha fazla bilgilendirilmeli ve kullanmaları konusunda destek sağlanmalıdır.

2018 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim İÖP’de dört becerinin de geliştirilmesinin esas alındığı tespit edilmiştir. Yıldız ve Korkmazgil (2021), Koç (2019), Türkben (2019) ve Alan (2019)da İÖP’de dört becerinin desteklendiğini, etkinliklerin kazanımlar ile uyumlu olduğunu aktarırken Türkben (2019) ve Alan (2019) öğretmenlerin klasik dil öğretim yaklaşımları, dersliklerin fiziki imkanları ve sınıf mevcutlarının yoğunluğu nedeniyle bu becerilerin istendik oranda geliştirilemediğini tespit etmişlerdir.

10.sınıf İÖP’nin hedefler ve içerik bağlamlarında ağır ve yoğun olduğu belirlenmiştir ancak programın öğrenme ve öğretme süreçleri ile değerlendirme etkinlikleri konusunda net cevaplar verilemediği görülmüştür. Öğrenme öğretme süreçlerinde dört becerinin verilmeye çalışıldığı ancak yeni kelime sayısı ve seviyesinin ağır olması, sınıf mevcutlarının yoğunluğu nedeniyle istendiği hızda ilerlenemediği, konuların yetiştirilemediği, öğrencilere yeterli oranda uygulama yaptırılmadığı tespit edilmiştir. 10.sınıf İÖP değerlendirme boyutunda da alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda beklentiler, alışkanlıklar, fiziki imkanlar vb. nedenlerle öğrencinin kendisi, veli veya okul idaresinin de olumsuz etki yaratabildiği belirlenmiştir.

Katılımcıların İÖP’nin uygulanması sırasında programda herhangi bir değişiklik yapmadıkları ancak zaman sıkıntısı, konu veya etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olmaması durumlarında etkinliklere müdahale ettikleri, kolay olan etkinlikleri atladıkları ya da zorlaştırdıkları; bazı etkinliklerde tüm öğrencilere uygulama yaptırmadan diğer etkinliğe geçtikleri tespit edilmiştir. Tokur Üner ve Aşlıoğlu (2022), Gürel ve Demirhan İşcan (2020), Alan (2019) İÖP’de yer alan kazanımların öğrenci seviyelerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Türkben (2019) ve Alan (2019) öğretmenlerin klasik dil öğretim yaklaşımları, dersliklerin fiziki imkanları ve sınıf mevcutlarının yoğunluğu nedeniyle de tüm dil becerilerinin beklendiği oranda desteklenemediğini tespit etmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretim programını uygularken devlet tarafından ücretsiz dağıtılan ders kitabının kendisini kullandıkları, dilbilgisi konuları için çalışma kâğıtları (worksheet) dağıttıkları, MEB tarafından internet ortamında sunulan ‘ogmmateryal’ sitesine eriştikleri, yine MEB tarafından sağlanan DynEd Portalını kullandırmaya çalıştıkları ancak sistemsel sorunlar, okul ve öğrencilerin fiziki imkanları nedeniyle bekledikleri verimi alamadıkları, sürekli öğrencilerin durumlarını gözlemledikleri, bazı hedef ve kazanımlar için etkinlikleri çeşitlendirmeleri ya da seviyesini değiştirmeleri gerektiğinde farklı kaynaklara yöneldikleri açığa çıkarılmıştır. Öte yandan İÖP’nin etkililiğini artıracak düşünülen öğretmen kılavuz kitaplarının okullara ulaşmadığını belirttikleri ancak söz konusu kılavuz kitabın MEB tarafından sunulan EBA portalında dijital formatta bulunduğu ayrıca kitap dağıtım deposunda da bu kitaptan bulunduğu, okullar tarafından teslim alınmadığı anlaşılmıştır. Bunlarla ilgili olarak Gürel ve Demirhan İşcan (2020), Çarıkcıoğlu (2019), Türkben (2019) ders kitabında yer alan etkinliklerin kazanımlar ile uyumlu olmadığını aktarırken; Koç (2019) ve Civriz (2019) temaların öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olduğunu, etkinlikler ile kazanımların da birbirine uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

## 5. Öneriler

İÖP ile devlet tarafından öğrencilere ücretsiz ulaştırılan kitapların tema adları, içerik ve kazanımlar açısından birbirine paralel olduğu görülmektedir. Ancak programın yürütülmesi sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar ve bunlara ilişkin açıklamaların ders kitaplarında yer almadığı da araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Dolayısıyla İÖP’nin incelenmemesi durumunda derslerin yürütülmesi sırasında İÖP’nin uygulanmasında özellikle dikkat edilmesi gereken bazı hususlar gözardı

edilebilecek ve bu durum ise programın etkililiğini azaltabileceği araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere öğretim programının tanıtılması ve dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat çekilmesi amacıyla hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmelidir.

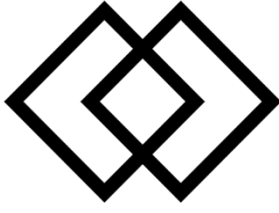
Katılımcıların 9 ve 10.sınıf İngilizce öğretim programı konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Katılımcılar 9.sınıfın genel bir tekrar olduğu, bu nedenle öğrencilere kolay geldiğini ancak 10.sınıfın birdenbire zorlaştığını, metinlerin uzun ve yeni kelimelerin çok olduğunu belirtmektedirler. 9.sınıftan 10.sınıfa geçişi daha dengeli hale getirmek adına bu iki sınıf düzeyindeki programların gözden geçirilmesi; 9.sınıfın biraz daha zorlaştırılması, 10.sınıfın biraz kolaylaştırılması daha yerinde olabilecektir.

2018 yılından itibaren uygulamaya konulan İÖP'nin dört temel beceriyi esas aldığı, iletişimsel yaklaşımı öne çıkardığı, öğretmenlerin bu durumdan memnun oldukları söylenebilir. Ancak İÖP'nin etkililiğini sağlamak ve artırmak adına öğretmenlere ve idarecilere İÖP hakkında etkili bilgilendirmeler sağlanmalı, gerekirse hizmetiçi eğitimler düzenlenmeli, İngilizce öğretimi konusunda MEB tarafından sağlanan portallardaki sistemsel sıkıntılar giderilmeli, 9 ve 10.sınıf programları sınıflar arasındaki farkın azaltılması ve geçişin daha dengeli olabilmesi için gözden geçirilmeli, bazı iyileştirmeler yapılmalı, öğrencilerin beceriler üzerinde daha fazla uygulama yapabilmelerini sağlamak için iletişimsel yaklaşımı temel alan yeni etkileşimli etkinliklerin geliştirilerek programa uyarlanması sağlanmalıdır.

## 6. Kaynakça

- Ağcam, R., & Babanoğlu, M. P. (2020). Türkiye’de İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi: Beceri ve ödev önerileri üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 431-441. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3635>
- Alan, F. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanan yeni İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No.564567) [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4.baskı). Seçkin.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No.600891) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çarıkcıoğlu, M. (2019). *2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No.590611) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertem, Z. S. (2023). Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1402-1418. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1253217>

- Gürel, E., & Demirhan İşcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with Stake's responsive evaluation model according to teachers opinions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 501-554. <https://doi.org/10.14812/uefd.623396>
- Koç, N. (2019). *Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması* (Tez No.588786) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MEB. (2022). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden 26 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4<sup>th</sup> ed.). Jossey Bass.
- Tokur Üner, B., & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (89), 25-50.
- Türkben, A. (2019). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No.584673) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, H., & Korkmazgil, S. (2021). İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi eğitim programına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 302-330. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.916712>
- Yüce, E. (2018). *Türkiye'deki lise 9. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ilkelerine göre değerlendirilmesi*. (Tez No.515660) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım A., & Şimşek, H., 2013. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Seçkin.



## “YEDİ İKLİM” VE “ALTIN KÖPRÜ” YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM C1 SETLERİNDE KULLANILAN MECAZ İFADELERİN KARŞILAŞTIRILMASI<sup>1</sup>

Esra BİÇERYEN\*, Kerim TUZCU\*\*

### Öz

*Bu çalışmada, Yunus Eme Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi ile yine Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi tarafından hazırlanan Altın Köprü Yabancılar Türkçe Öğretimi setlerinin C1 seviyesindeki ders kitaplarında yer alan mecazlı ifadeleri belirlemek ve bu iki setin söz konusu ifadelerin kullanımı yönüyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yabancı dil eğitimi sırf hedef dilin gramer yapısını ve kurallarını öğrenmek değil, aynı zamanda o dilde konuşan insanların kültürünü ve medeniyetini de tanımak anlamına gelir. Dildeki mecazlı ifadeler ise bir toplumun kültürünü ve değerlerini yansıtan unsurların başta gelenlerinden sayılır. Buna binaen yabancı dil öğretiminde ve kültür aktarımında faydalanılacak unsurlardan en önemli malzemelerden birisi de dildeki mecazlardır. Yabancılar Türkçe öğretiminde en çok başvurulan ve yararlanılan kaynaklardan biri olan ders kitapları ise bu mecazların sıklıkla yer aldığı araç gereçlerdendir. Bu maksat doğrultusunda seçilen yöntem, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Araştırma verileri, C1 seviyesindeki ders kitaplarında bulunan mecazlı ifadeleri belge tarama tekniği ile toplayarak elde edilmiştir. Bu çalışma sonucunda; Yedi İklim C1 ders kitabında toplam 946 adet mecazlı ifade olduğu ortaya çıkmıştır. Bulunan mecazlı ifadelerin dil becerilerine göre dağılımı; dinleme becerisinde 369, konuşma becerisinde 29, okuma becerisinde 504 ve yazma becerisinde 44'tür. Altın Köprü C1 ders kitabında ise toplam 821 mecazlı ifade tespit edilmiştir. Tespit edilen mecazlı ifadelerin dil becerilerine göre dağılımı ise şöyledir: Dinleme becerisinde 352, konuşma becerisinde 8, okuma becerisinde 358 ve yazma becerisinde 103'tür. Sonuç olarak Yedi İklim C1 ders kitabında, Altın Köprü C1 ders kitabına göre daha çok mecazlı ifade kullanıldığı görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Altın köprü, Mecaz, Türkçe, Yedi iklim.

### **Comparison of Figurative Expressions Used in "Seven Climates" and "Golden Bridge" C1 Sets for Teaching Turkish to Foreigners**

#### **Abstract**

*In this study, it is aimed to determine the figurative expressions in the C1 level textbooks of Yedi İklim Teaching Turkish to Foreigners prepared by Yunus Eme Institute and Altın Köprü Teaching Turkish to Foreigners prepared by Kyrgyzstan-Turkey Manas University and to compare these two sets in terms of the use of these expressions. Foreign language education means not only learning the grammatical structure and rules of the target language, but also getting to know the culture and civilisation of the people who speak that language. Metaphorical expressions in language are considered to be one of the leading elements reflecting the culture and values of a society. Therefore, one of the most important materials to be used in foreign language teaching and culture transfer is metaphors in the language. Textbooks, which are one of the most frequently used and utilised resources in teaching Turkish to foreigners, are among the tools in which these metaphors are frequently included. The method chosen for this purpose is a case study, which is one of the qualitative research methods. The research data were obtained by collecting the figurative expressions in C1 level textbooks by document scanning technique. As a result of this study, it was revealed that there are 946 figurative expressions in Yedi İklim C1 textbook. The distribution of figurative expressions according to language skills is 369 in listening skill, 29 in speaking skill, 504*

<sup>1</sup> Bu çalışma, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Kerim TUZCU danışmanlığında Esra BİÇERYEN tarafından hazırlanmış olan “Yabancılar Türkçe Öğretim Ders Kitaplarında Mecaz İfadelerin Kullanımı: Yedi İklim ve Altın Köprü Türkçe Öğretim C-1 Seviyesi Setlerinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

\* Öğretmen, MEB, [esra\\_8074@hotmail.com](mailto:esra_8074@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8023-8067>

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, [kerimtuzcu@hotmail.com](mailto:kerimtuzcu@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8432-2602>

*in reading skill and 44 in writing skill. In the Golden Bridge C1 textbook, a total of 821 figurative expressions were identified. The distribution of figurative expressions according to language skills is as follows: 352 in listening skill, 8 in speaking skill, 358 in reading skill and 103 in writing skill. As a result, it was observed that Yedi İklim C1 textbook used more figurative expressions than Altın Köprü C1 textbook.*

**Keywords:** Altın köprü, Metaphor, Turkish, Yedi iklim.

## 1. Giriş

Mecaz ifadelerin yabancı dil öğretiminde kullanımı, hedef dilin kültürünü anlamak ve iletişim becerilerini geliştirmek isteyen dil öğrencileri için hiç de yadsınamayacak kadar değerli ve önemlidir. Mecaz ifadeler, bir dilin zenginliğini ve anlam çeşitliliğini yansıtan, kelimelerin temel anlamından daha farklı bir anlam taşıyan sözcük veya ifadelerdir. Örneğin, "ağzı laf yapmaz" ifadesi mecazi bir anlam içerir; ağzın gerçekten laf yapamayacağı bilinir, ancak bu ifade bir kişinin konuşkan olmadığını veya konuşmaktan kaçındığını ifade eder (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Yabancı dil öğretiminde veya öğreniminde mecaz ifadelerin kullanımı, öğrencilere hedef dildeki kültürel bağlamları ve deyimleri anlama konusunda yardımcı olur. Ayrıca mecaz ifadeler, öğrencilerin daha yenilikçi ve buluşçu, düşünceli şekillendirici ve akıcı bir şekilde iletişim kurmalarına imkân tanıyarak dilin doğal kullanımını yansıttığı için öğrencilerin gerçek hayattaki iletişim durumlarında başarılı olmalarına destek olur.

Yabancı dil öğretimi, sadece sınıfın dört duvarı içinde sınırlı kalmamalıdır. Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde amaç, dili kurallarıyla öğrenirken bunun yanında o dilin kendi deneyimleriyle öğrenilmesidir. Öğrencilerin, dil derslerinde kendi kültürlerine dair bilgi edinmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda hedef dildeki yeni bir dil bilgisi sistemini, hedef kültürün ve dilin davranış biçimlerini keşfetmeleri beklenir (Zeyrek, 2020).

Mecaz ifadelerin yabancı dil öğretiminde kullanımı, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları dil davranışlarına hâkim olmalarını sağlamak ve doğal dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için önemlidir. Mecazlar, bir dilin gerçek kullanımında yaygın olarak kullanılan ifadelerdir ve öğrencilere dil öğrenirken günlük iletişimde daha rahat hissetmelerine yardımcı olabilmektedir.

### 1.1. Kültürel Değerlerin Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretmedeki Rolü

Kültür ve medeniyet; toplumları ayakta tutan en temel unsurdur. Bunun yanında o toplumun fertlerine toplum olma bilinci veren de yine bu değerlerdir. Kültür ve medeniyetin bu işlevi sadece ana diliyle sınırlı kalmayıp yabancı bir dili öğrenme ve öğretme sürecinde de önemlidir ve üzerinde titizlikle durulmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde veya öğreniminde kültür ve medeniyet unsurlarının aktarımı üzerine bugüne kadar yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Öztürk (2015), Divanü Lügati't-Türk'te yer alan atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretimindeki kültür aktarımına katkısını belirlemeye çalışmış; Tosun (2016), ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1, B2 ve C1 düzeyi kitaplarında kullanılan metinlerin kültür ve medeniyet değerlerinin aktarımına hizmet edip etmediğini inceleyen bir çalışma yapmıştır.

Yine, Demirtaş (2021), Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim Türkçe öğretim seti (C1 ve C2) ve İstanbul Üniversitesi DİLMER tarafından hazırlanan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'nde (C1 ve C1+) yer alan ve içinde bolca mecaz ifade barındıran atasözleri ve deyimlerin, dil-kültür ilişkisi de göz önüne alınarak kültür aktarımına katkısını incelemiştir. Bunun yanında Uygun (2022), Metropol Yayınları tarafından hazırlanan TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (A1-A2)

ders kitabını yabancılara Türkçe öğretiminde kültür değerlerinin aktarımı noktasında incelemiştir. Bir diğer taraftan İşcan ve Yassıtaş (2018), yaptıkları çalışmada, Yedi İklim B1 ve B2 yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı hazırlanmış ders kitaplarında kültür unsurlarına ne kadar yer verildiğini ve aynı zamanda da bu kültürel değerlerin hedef kitleye nasıl aktarıldığını incelemiştirlerdir.

Dil öğretim sürecinde, dili ve kültürü birbirinden ayırarak dilin sadece gramer tarafıyla ilgilenmek sağlıklı sonuçlar doğurmayacaktır. Herhangi bir dili öğrenirken o dile ait birçok deyim, atasözü, mecaz, teşbih gibi ifadeleri öğrenmekten kaçınamayız (Çakır,2011). Her dilde az ya da çok bulunan bu ifadeler, kültür ve medeniyetin dile yansımalarıdır. Eğer kültür ve medeniyete ait unsurlar yeterince öğretilmezse, öğrencinin hedef dili konuşması, kendi kültürünün çerçevesinden gördüğü bazı kavramları sadece farklı sembollerle ifade etmekten başka bir şey olamaz (Brooks,1986). Deyimler, benzetmeler, mecaz anlamlı ifadeler ve benzeri sözler, hedef dilin kültür ve medeniyet değerleri bilinmeden tam olarak anlaşılacakları veya bazılarının yanlış anlaşılacağı açıktır (Çıfci vd., 2013).

Kendini ifade etme noktasında sınırlı sözcükler kullanmak durumunda kalan yabancı dil öğrencileri, hedef dilde konuşulanların muhtemelen büyük bir çoğunluğunu anlayamayacak ve benzer durumlarla karşılaştığında ne yapması gerektiğini bilemediğinden iletişim onun için sıkıntılı bir süreç hâline gelecektir. Hedef dili, o dilin konuşulduğu ülke ve o kültürün içinde öğrenen fertler, günlük hayata kolaylıkla intibak edebilirler ve günlük konuşmalara nispeten daha kolay hâkim olabilirler. Fakat herkesin, yabancı dili, o dilin konuşulduğu bir yerde öğrenme imkânı olmadığı için, hedef dilin öğrenilmesiyle paralel olarak kültür ve medeniyet değerlerinin aktarılması gereği ortaya çıkmıştır (Tuzcu, 2021).

### **1.1.1. Mecaz İfadelerin Kültürel Değerleri Taşıma ve Aktarmadaki Yeri**

Mecaz, bir sözcüğün gerçek anlamı dışında ve sözlükte verilen ilk anlamından uzaklaşarak kazandığı yeni anlamdır. Bir başka deyişle, bir sözcüğün duyulduğunda, zihinde uyandırdığı ilk anlamında kullanılmaması; başka anlamlara gelecek şekilde kullanılmasıdır. Mecaz ifadeler aynı zamanda dilin zenginliğinin göstergelerindedir. Aynı sözcük, farklı cümlelerde birbirinden tamamen farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılabilir. Dildeki mecazlar, o dilin kullanıcıları arasında rahatlıkla kullanılabilir ve iletişimde herhangi bir soruna yol açmazken yabancı dil öğrencileri arasında anlamayı ve anlaşılmayı zorlaştırdığı için iletişimde sorunlara yol açmaktadır.

Yazılı ve sözlü edebî eserlerde mecazlar sıklıkla kullanılmıştır. Mecaz ifadeler edebî metinlere estetik açıdan güzellik, manaya derinlik katar. Bu derinliği anlamak için okuyucu zihinsel olarak etkin durumdadır. Mecazlar; okuyucunun metin üzerinde düşünmesini, yorum yapmasını, esere başka pencerelerden bakmasını sağlar. Mecazlı ifadelerin kullanımının en başta gelen amacı; anlatımı daha zengin, etkili ve sanatlı bir hale getirmesidir. Mecazlı ifadeler, bir sözcüğün gerçek anlamından uzaklaşarak yeni ve soyut bir anlam kazanmasını sağlar. Böylece dilin zenginliğini ve anlam derinliğini artıran mecazlar; edebiyat, şiir, deyim ve atasözleri gibi alanlarda sıkça kullanılır. Bu konu ile doğrudan veya dolaylı olarak yapılan çalışmalara baktığımızda Akpınar (2010), Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” (2008, Ankara) eğitim seti, Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe” (2006, Ankara) eğitim seti, TİKA'nın hazırlanmış olduğu “Orhun Yabancılar İçin Türkçe” (2004, Ankara) eğitim setlerindeki deyim ve atasözleri kullanımını tespit etmeye çalışmıştır.

Bunun yanı sıra Dağdeviren (2019), ilgili çalışmada efsaneler üzerinden örnek ders malzemesi oluşturmuştur. Daha sonra da bu efsanelerin dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında nasıl kullanılabileceğini inceleyerek bu türlerin verimli olup olmayacağını ortaya çıkarmayı amaçlarken, Erdoğan (2019), yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitapları olarak kullanılan Gazi Üniversitesi bünyesinde hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe

Ders Kitabı ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2, B1-B2, C1) bulunan okuma ve dinleme metinlerini deyim ve atasözlerine yer verme ve kullanma noktasında incelemiştir.

Ayrıca, Nasuh (2019), Türkiye'nin dışı veya içindeki tüm yabancılara Türkçenin öğretilmesi amacıyla hazırlanmış olan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti A1/A2/B1/B2 ders kitaplarında yer alan kalıp sözleri (ilişki sözleri) ve deyimleri tespit ederek bunların kullanım aralıklarını mukayese etmiştir. Sezen (2020), ise içinde bolca deyim ve atasözü barındıran 'Aslan Ailem' isimli TV dizisinin yabancılara Türkçe öğretiminde deyim ve atasözü öğretimine katkısı ve kültür aktarımına yaptığı katkılar yönleriyle incelemiştir.

Bunlardan başka ise Demiralay (2016), 'Çok Anlamlılık' başlığı altında bir çalışma yapmıştır. Söz konusu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde mecazlarla ilgili karşılaşılan problemlere ve çözüm önerilerine yer vermiştir. Yine buna paralel bir çalışma olarak Atagül (2015), de yabancılara Türkçe öğreticilerinin görüşlerinden hareketle en sık kullanılan 150 deyim ve 150 atasözünü belirlemiş ve daha sonra yabancılara Türkçe öğretimi alanında oluşturulacak ders kitapları ve bu alanda çalışan Türkçe öğreticilerine bir kılavuz olması amacıyla listeler oluşturmuştur.

Her milletin kendine özgü yaşayış tarzı, kutsalları, değerleri, gelenek ve göreneklere vardır. Bunlar; o milleti diğer milletlerden ayıran, içinden çıktığı milletin imzası niteliğini taşıyan kültürel mirastır. Kültürel miras, nesilden nesile dil yoluyla aktarılır. Bu aktarımın yapıldığı dil varlıklarından en başta gelenleri deyimler ve atasözleridir. Atasözleri, atalarımızın uzun deneyimlere dayalı değerlendirmelerini bir düşünce veya nasihat olarak ifade eden ve genel olarak kabul gören özlü ifadelerin kalıplaşmış biçimleridir (Aksoy, 1988). *"Eski eserlerde 'sav' olarak adlandırılan bu güzel sözcükler, daha sonra 'mesel / darb-ı mesel' olarak da bilinen, farklı hayat felsefelerini ifade eden bu özlü cümlelerin günümüze yansıttığı gerçekler, yılların bilgelik, kültür ve deneyimleri ile zenginleşmiş olup, halk hafızasında hala varlığını sürdürmektedir"* (Ağca, 2001, s.112).

Deyimler; herhangi bir durumu kısa ve öz bir şekilde anlatmamıza yarayan kalıplaşmış sözcük gruplarıdır. Bu ifade türleri, birden fazla kelimedenden oluşan bir söz varlığı unsurlarıdır. Hislerimizi, fikirlerimizi daha da ilgi çekici bir şekilde dile getiren isim, sıfat, zarf, basit ve bileşik fiil biçimleri gibi dilbilgisi öğeleridir (Elçin, 2019). Yine deyimler; bir kavramı, bir durumu ya güzel bir söyleyişle ya da özel bir yapıda ifade eden ve çoğunun gerçek anlamlarından farklı bir anlamı olan yerleşik sözcük grubu ya da cümle biçimindeki ifadelerdir (Aksoy 1988). Bir milletin ve toplumun geçmiş hayatında yaşadıklarından çıkardıkları dersler, edindikleri tecrübeler, yaşayış tarzları, olaylar karşısında verdikleri tepkiler, takındıkları tutumlar gibi unsurlar, atasözlerinin ve deyimlerin içinde rahatlıkla görülebilmektedir. İnsanlar, her olayı doğrudan tecrübe etme veya gözlemlene fırsatına sahip olmayabilirler ancak fertlerin kendi yaşantılarından elde ettikleri bilgi ve tecrübelerin bir ürünü olan atasözleri, yaşanan olayları ve karşılaşılan durumları tanımlar. Bu atasözleri, karşılaşılan durumlar hakkında duygularımızı ve düşüncelerimizi ifade etmemize imkân verirken tecrübeler aracılığıyla sosyal öğrenme sürecinde benzer durumlar hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Uzun yıllar boyunca milletlerin kültürel birikimleri ve tecrübeleri sonucu ortaya çıkan bu atasözleri ve deyimler, dil yoluyla gelecek kuşaklara aktarılır ve böylece kültür mirası sürdürülmüş olur.

Bir millete ait kültür ve medeniyet unsurlarını yansıtmada mecaz ifadeler en önde gelen kelime veya kavramlardır çünkü mecazî ifadelerin söz varlığında yer akabilmesi için çok uzun bir süreç geçmiş olması gerekmektedir. Doğrudan doğruya mecaz sayılan ifade ve kelimelerden başka yazılı veya sözlü metinlerde mevcut bağlamsal mecazlarla birlikte deyimler ve atasözlerindeki mecazî ifade ve ibareler de dilin mecaz varlığını oluşturmaktadır. Buna binaen denilebilir ki dilin mecaz varlığını oluşturan deyimler ve atasözlerinin nesilden nesile aktarımı da bir noktada kültürel değerlerin aktarımı anlamına gelmektedir.



## 1.2. Problem Durumu

Mecazlı ifadeler, bir toplumun dilinin görünen yüzünün de ötesinde derin bir kültürel ve medeniyet mirasını yansıtır. Bu ifadeler; içerdikleri ve ifade ettikleri semboller, metaforlar ve örtülü anlamlar aracılığıyla toplumun tarihini, deneyimlerini ve düşünce tarzını yansıtır. Mecazların; hikâyeleri, gelenekleri, inançları ve değerleri ifade etme şekli, hedef dil öğrencilerine bu toplumların derinliklerine bakma fırsatı sunar. Bu mecazları kavradıkça hedef dilin öğrencileri, içinde büyüdükleri kültürün ve medeniyetin zenginliği hakkında daha fazla bilgi edinirler. Böylece, kendi kültürleriyle öğrendikleri dilin kültürü arasında karşılaştırmalar yapma fırsatına sahip olurlar. Bu karşılaştırmalar, farklı kültürlerin benzersizliklerini keşfetme ve kavrama yolunu açar. Ayrıca, bu mecazların dil öğrenme deneyimini daha ilginç ve anlamlı hâle getirdiği unutulmamalıdır. Dil, sadece kelime ve gramer kurallarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda bir toplumun tarihi, değerleri ve dünya görüşü ile derin bir bağlantı içerir.

## 1.3. Araştırmanın Amacı ve Sınırlılıkları

Bu çalışmada temel amaç; Yedi İklim ve Altın Köprü yabancılar Türkçe öğretimi setlerindeki C1 seviyesi kitaplarında bulunan mecazlı ifadeleri tespit etmektir. Çalışmanın alt amaçları; setlerde yer alan mecazlı ifadelerin dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) alanlarına dağılımları ve bunların karşılaştırılmasıdır.

Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan setlerden yola çıkarak çalışmamızda;

1. Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında mecazlı ifadelerin kullanımının ne düzeyde olduğu,
2. Hazırlanan setlerdeki mecaz ifadelerin dil beceri alanlarına göre dağılımlarının nasıl şekillendiği
3. Yedi İklim ile Altın Köprü setleri C1 seviyesi Yabancılar Türkçe öğretimi kitap setlerinin mecazlı ifadelerin kullanımı yönünden aralarındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu sorularının cevabı aranmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Çalışmaya ilişkin literatür çalışması yapıldıktan sonra Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ve Altın Köprü Yabancılar Türkçe Öğretimi C1 düzeyi ders kitaplarında kültürel öğelere ait ‘mecazlı ifadeler’ tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarındaki ünite veya bölümlerdeki metinler ve etkinliklerdeki bu ifadeler dil beceri alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel yöntem, sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmacı, doğal ortamlarda gözlem, görüşme ve belge çözümleme gibi teknikleri kullanarak araştırma sorularına cevap arar. Bu yöntem, araştırma konusunun daha derinlemesine anlaşılmasını ve katılımcıların bakış açıları, deneyimleri ve anlamları gibi unsurların ortaya çıkarılmasını amaçlar (Sak vd., 2021). Durum çalışması, bir araştırmacının bir durumu, bireyi, kurumu, rolü, ulusu veya başka bir olguyu kapsamlı bir şekilde incelemesini sağlar. Bu yöntemde kullanılan veriler genellikle betimsel ve içerik çözümlemesi gibi nitel araştırma yöntemleriyle analiz edilir. Betimsel çözümleme, verilerin sınıflandırılması, özetlenmesi ve yorumlanmasıyla anlamlı bir bütün oluşturmayı amaçlar. İçerik tahlili ise verilerin belirli konular, kavramlar ve alanlar altında tasnif edilmesini, karşılaştırılmasını ve ilişkilerinin meydana çıkarılmasını içerir (Sak vd., 2021). Yine, Creswell’e göre (2007) durum çalışması, araştırmacının zaman kısıtları

dâhilinde bir veya birkaç durumu farklı veri kaynaklarıyla teferruatlı bir şekilde değerlendirdiği, durumların ve durumla bağlantılı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma tekniğidir.

Tarama araştırmaları, araştırma konusuyla ilgili mevcut durumu betimlemek için genelde durumun bir fotoğrafını çekmeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada; ilgili Türkçe öğretim setlerindeki mecaz ifadelerin dil beceri alanlarına göre sınıflandırılarak ortaya koyulması amaçlandığından nitel araştırma yöntemi, belge inceleme deseni belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Çünkü belgesel tarama tekniği, araştırmaya konu olan yazılı malzemelerin ayrıntılı şekilde çözümlenerek bilgilerin ortaya konulmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Kendi içinde bölümlere ayrılan ders kitapları ve bu ders kitaplarındaki metinlerde yer alan mecazlı ifadelerin temel dil becerileri de dikkate alınarak sınıflandırılması yoluna gidilmiştir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Yunus Emre Enstitüsü yayın kurulunca yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretimi seti ile yine Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe Koordinatörlüğü tarafından yabancılara ve soydaşlara Türkiye Türkçesi öğretmek amacıyla hazırlanmış Altın Köprü Yabancılara Türkçe Öğretim seti oluşturmaktadır. Bu setlerin ise C1 seviyesi ders kitapları çalışmanın örneklemini meydana getirmiştir.

## 2.3. Araştırma Süreci

Bu çalışmaya konu olan Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretim Seti ile Altın Köprü Yabancılara Türkçe Öğretim Setleri C1 düzeyi ders kitaplarındaki mecazlı ifadeleri, belgesel tarama (doküman incelemesi) yöntemi kullanarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Mevzubahis ders kitaplarından Yedi İklim seti açık erişim yoluyla elde edilmiş; yine diğer ders kitabı olan Altın Köprü ise Manas Üniversitesinden yetkililerce irtibat kurularak temin edilmiştir. Daha sonra bu setlerin C1 düzeyi ders kitapları tek tek incelenmiştir. İncelenen yabancılar için hazırlanmış Türkçe öğretim setleri C1 düzeyi ders kitaplarında metinler; bu metinlere bağlı etkinlikler ve değerlendirme çalışmaları yer almaktadır.

Çalışmaya ilişkin literatür çalışması yapıldıktan sonra Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ve Altın Köprü Yabancılara Türkçe Öğretimi C1 düzeyi ders kitaplarında kültürel öğelere ait ‘mecazlı ifadeler’ tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarındaki ünite/bölümlerdeki metinler ve etkinliklerdeki bu ifadeler dil beceri alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Her iki ders araç gerecinde yer alan metinler baştan sona taranarak ele alınmıştır. Bu setlerin C1 düzeyi ders kitapları tek tek incelenmiştir. İncelenen yabancılar için hazırlanmış Türkçe öğretim setleri C1 düzeyi ders kitaplarında metinler; bu metinlere bağlı etkinlikler ve değerlendirme çalışmaları yer almaktadır.

Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabı 8 üniteye (bölüm) ayrılmıştır. Bu bölümlerde, metinlere ve bu metinlere bağlı etkinliklere temel dil beceri alanlarına dikkat edilerek yer almıştır. Her bölümün sonunda, “Değerlendirme” başlığı altında metinler ve bu metinle alakalı sorulara yer verilmiştir. Bu başlık altında öğrencilerin süreç sonunda hedeflenen davranışı kazanıp kazanmadıklarını kendilerinin değerlendiği “Kendimi Değerlendiriyorum” kısmı da yer almıştır. Yabancılar için hazırlanmış Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabı, 6 üniteye (bölüm) ayrılmış ve her bir ünite içinde 3 tane metne yer verilmiştir. Bu ünitelerin sonunda “Genel Alıştırmalar” başlığı altında etkinlikler yer almıştır.

## 2.5. Verilerin Çözümlemesi

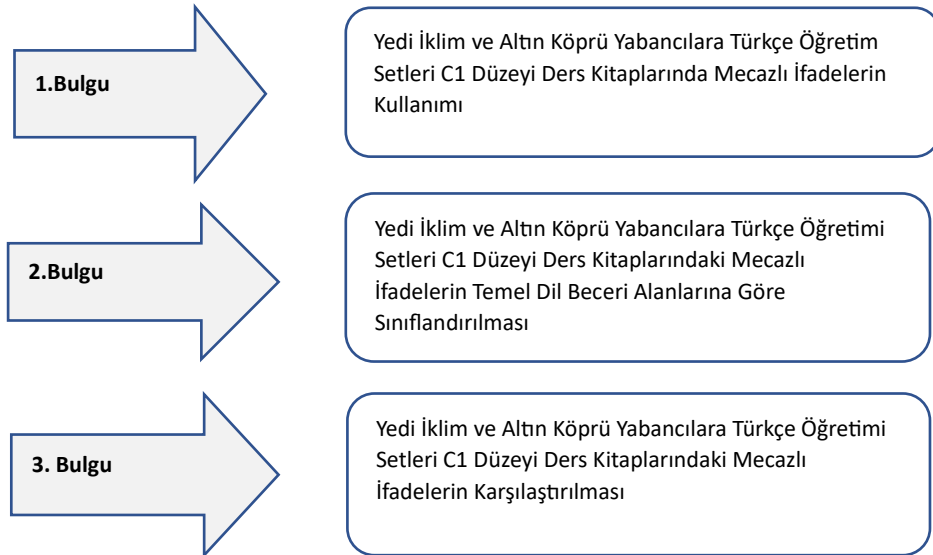
Bu çalışmada, yukarıda sınırlılıklarda belirtilen ders araç gereçleri, içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak her iki Türkçe öğretim setindeki metinler ayrıntılı olarak incelenmiş, mecazlı ifadeler belirlenmiş ve bu ifadelerin örnekleri çıkarılmıştır. İçerik çözümlemesi, bir nitel veri içerisindeki kelime, konu ve kavramları; anlamları ve kendi aralarındaki ilişkileri bulmaya ve bir değerlendirme yapmaya yönelik kullanılan bir tür araştırma yöntemidir (Zülfikâr, 2020). Çalışmada, metinler, metinlere bağlı etkinlikler ve değerlendirme çalışmaları gözden geçirilmiş ve bu etkinliklerin öğrencilerin mecaz kavramları anlama ve kullanma becerilerine yaptığı etki değerlendirilmiştir. Daha sonra da her iki Türkçe öğretim setindeki metinler özellikleri bakımından karşılaştırılmış ve hangi setin daha fazla mecazlı ifade içerdiği, öğrenci değerlendirme bölümlerinin etkinliği gibi konular değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, her iki setin mecaz anlamlı kelimelerin öğretimi açısından değerlendirilmiş; dil beceri alanlarına göre tespit edilen mecazlı ifadeler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Türkçenin kadim bir sözlü kültür geleneği olduğu düşünüldüğünde günümüzdeki yazılı edebiyat eserlerinde bütün mecazlı ifadelerin kullanıldığını ve bunlarla ilgili örneklerle tam olarak erişebileceğimizi söylemek zordur. Bundan dolayı söz konusu mecaz anlamlı kelimelerin tasnif ve çözümlemesinde Türkçe Sözlük (2011), Deyimler Sözlüğü (1988) ve Atasözleri Sözlüğü (1988) başvuru kaynakları olarak kullanılmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Çalışma etik kurul gerektirmeyen bir çalışmadır.

## 3. Bulgular

Bu setlerde yer alan mecazlı ifadeler, dil becerileri alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Setlerdeki mecazlı ifadelerin dil beceri alanlarına göre sınıflandırılması sonucunda elde edilen sayısal veriler tablolar halinde sunulmuştur. Daha sonra her iki kitap setindeki mecazlı ifadelerin karşılaştırıldığı tabloya yer verilmiştir.



**Şekil 1.** Yedi İklim ve Altın Köprü yabancılar Türkçe öğretim setleri C1 düzeyi ders kitaplarındaki mecazlı ifadelerin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular

### 3.1. Yabancılara Türkçe Öğretim Setleri C1 Düzeyi Ders Kitaplarında Mecazlı İfadelerin Kullanımı

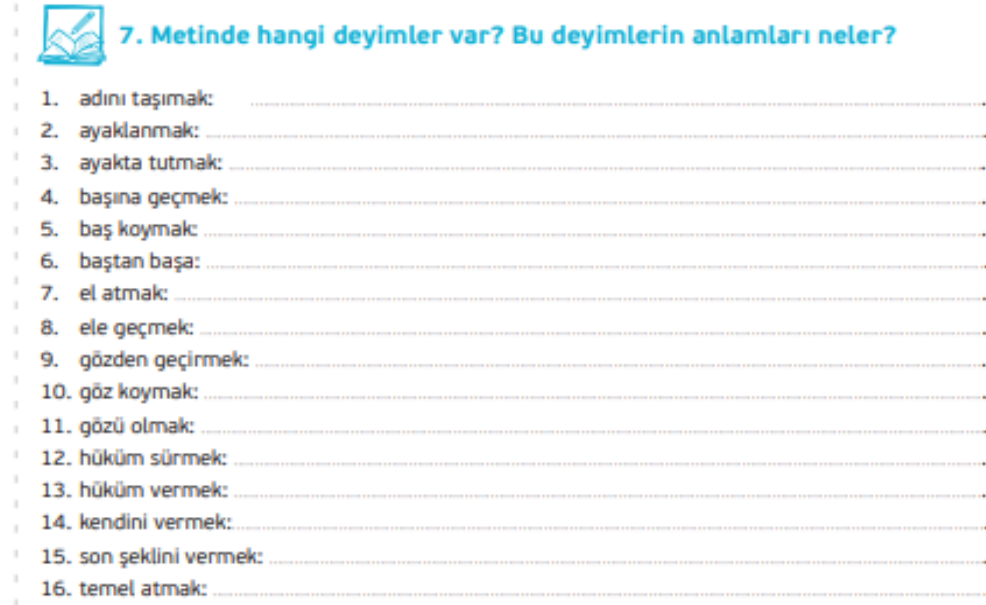
Altın Köprü Yabancılara Türkçe Öğretimi Seti C1 düzeyi ders kitabında 821, Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabında 946 tane mecazlı ifade olduğu tespit edilmiştir. Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabı 8, Altın Köprü Yabancılara Türkçe Öğretim Seti ders kitabı 6 bölümden oluşmaktadır. Tablo 1’de Yedi İklim ve Altın Köprü Yabancılara Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitaplarında tespit edilen mecazlı ifadelerin sayısal verilerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Yedi İklim ve Altın Köprü yabancılara Türkçe öğretim seti C1 düzeyi ders kitaplarında tespit edilen mecazlı ifadelerin sayısı

Ders araç gereci	Tespit edilen mecazlı ifade sayısı
Yedi İklim	946
Altın Köprü	821

#### 3.1.1. Yedi İklim ve Altın Köprü Yabancılara Türkçe Öğretim Setleri C1 Ders Kitaplarında Deyimler

Yedi İklim C1 ders kitabında mecazlı ifadelerden olan deyimlere etkinliklerde yer verilmiştir. Yedi İklim C1 ders kitabı sayfa 109’da deyimler ile ilgili etkinlik yer almıştır. Etkinlikte, deyimler alt alta sıralanmış ve öğrencilerden bu deyimlerin anlamlarını yazmaları istenmiştir.



**Şekil 2.** Yedi İklim C1 ders kitabı deyimler etkinlik örneği

Yine sayfa 139’daki etkinlikte de deyimlere yer verilmiştir. Bu etkinlikte deyimler ve anlamları karışık olarak verilmiştir. Daha sonra ise öğrencilerden, verilen deyimleri anlamsal karşılıkları ile eşleştirmeleri istenmiştir.

1. Aşağıdaki deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

panik olmak	bir olay dolayısıyla büyük bir korku ve telaş içinde umutsuzluğa düşmek
panik yaratmak	yaptığı bir işin yanlış veya uygunsuz sonuç verdiğini anlayarak üzölmek
paniğe kapılmak	korku, dehşet uyandırmak

2. Eş anlamlı kelimeleri eşleştiriniz.

endişe etmek	duyuru
arızalanmak	gezi
seyahat	kağılanmak
anons	bozulmak

Şekil 3. Yedi İklim C1 ders kitabı deyimler etkinlik örneği

Altın Köprü yabancılar için hazırlanmış Türkçe öğretim seti C1 düzeyi ders kitabında deyimler ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Sayfa 43'te yer alan dinleme metni sonrasında etkinlikte deyimler ve anlamları verilmiş, öğrencilerden bunları anlamları ile eşleştirmeleri ve test sorusunda yukarıda cümle içinde geçen deyim anlamını aşağıdaki şıklardan bulmaları ve işaretlemeleri istenmiştir.



1. Üstesinden gelmek
  2. Elinden tutmak
  3. Başarıya imza atmak
  4. Kabuğuna çekilmek
  5. Dalga geçmek
- Muvaffak olmak.  
 Eğlenmek, alay etmek.  
 İnsanlarla sosyal ilişkiyi kesmek.  
 Yardım etmek.  
 Başarmak, becermek.

Aşağıdaki cümlelerden hangisi "Grandin, **o yollardan geçmiş** biri olarak otizmli bireylere nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili şu tavsiyelerde bulunuyor: ..." cümlesindeki altı çizili deyimle aynı anlamda kullanılmıştır?

- a) Bahsettiğin bütün o yolları denedim ama başarılı olmadım.
- b) Çocukluğumda geçtiğimiz o yolları bugün bile çok net hatırlıyorum.
- c) O yollardan ben de geçtiğim için seni çok iyi anlıyorum.
- d) Onun gittiği yol, yol değil. Söyleyin, kendine çekidüzen versin!

Şekil 4. Altın Köprü C1 düzeyi ders kitabı deyimler etkinlik örneği

Altın Köprü C1 düzeyi ders kitabı 5.bölüm sayfa 71'de deyimler etkinliği yer almaktadır. Etkinlikte deyimlerden bir görsel oluşturulmuş ve aşağıda da görselde yer alan deyimler sıralanmıştır. Öğrencilerden karışık verilen deyimler ve anlamlarını eşleştirmeleri istenmiştir.

## 26. Deyimler

## Gönül Dili Türkçe



## Eşleştirelim

- |                           |                          |   |
|---------------------------|--------------------------|---|
| 1. Alçak gönüllü          | <input type="checkbox"/> | Çabuk âşık olan kişi  |
| 2. Ayran gönüllü          | <input type="checkbox"/> | Gücenmek, alınmak, darılmak   |
| 3. Canı gönülden          | <input type="checkbox"/> | İçtenlikle, çok isteyerek, seve seve, memnuniyetle  |
| 4. Gönüller bir olsun     | <input type="checkbox"/> | İmkânı az olduğu hâlde parasını, malını esirgmeden veren kişi   |
| 5. Gönlüne göre           | <input type="checkbox"/> | Sevgiyle, aşkla bağlanmak   |
| 6. Gönül almak            | <input type="checkbox"/> | Dileğine göre, isteğine uygun olarak  |
| 7. Gönül koymak           | <input type="checkbox"/> | İç rahatlığını, huzurunu korumak  |
| 8. Gönüllü olmak          | <input type="checkbox"/> | Hiçbir zorunluluğu yokken bir işi yapmayı isteyerek üstlenmek   |
| 9. Gönül vermek           | <input type="checkbox"/> | Birine iyilik yapma ya da bir şeyi verme isteği   |
| 10. Gönlü zengin          | <input type="checkbox"/> | Âşık olmak, sevdalanmak   |
| 11. Gönlü kalmak          | <input type="checkbox"/> | Güzel bir davranış veya sözle birinin sevgisini kazanmak  |
| 12. Gönlünden kopmak      | <input type="checkbox"/> | Başkalarını küçük görmeyen, büyülenmeyen kişi   |
| 13. Gönülleri fethetmek   | <input type="checkbox"/> | Kınılan, gücenen birini güzel söz ve davranışlarla hoşnut etmek   |
| 14. Gönülünü kaptırmak    | <input type="checkbox"/> | Çok isteyip de elde edemediği bir şeye karşı isteği sürmek, onu edinmek istemek.                                |
| 15. Gönülünü ferah tutmak | <input type="checkbox"/> | Aynı ortamı paylaşamayan ama kalpleri aynı atan, gönülleri beraber olan kişilerin içinde bulunduğu güzel durum. |

Şekil 5. Altın Köprü C1 düzeyi ders kitabı deyimler etkinlik örneği

### 3.2. Yedi İklim ve Altın Köprü Yabancılar Türkçe Öğretimi Setleri C1 Düzeyi Ders Kitaplarındaki Mecazlı İfadelerin Temel Dil Beceri Alanlarına Göre Sınıflandırılması

Yedi İklim ve Altın Köprü yabancılar için hazırlanmış Türkçe öğretim setleri C1 seviyesi ders kitapları incelenmiştir. Bu incelemenin sonunda ders araç gereçlerinde yer alan mecazlı ifadeler belirlenmiştir. Tespit edilen mecazlı ifadeler, bu ders kitaplarındaki bölümler ve dil beceri alanlarına göre Tablo 2 ve Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıflandırılmıştır:

Tablo 2. Yedi İklim ders kitabında mecazların becerilere göre dağılımı

Bölümler	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
1.Böüm	56	2	80	2
2.Böüm	23	0	51	0
3.Böüm	79	8	94	9
4.Böüm	55	9	37	3
5.Böüm	38	4	39	19
6.Böüm	15	0	44	6
7.Böüm	30	3	69	7
8.Böüm	73	3	90	1
<b>Toplam</b>	<b>369</b>	<b>29</b>	<b>504</b>	<b>44</b>

**Tablo 3.** *Altın Köprü ders kitabında mecazların becerilere göre dağılımı*

Bölümler	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
1.Bölüm	71	1	70	30
2.Bölüm	62	0	28	26
3.Bölüm	87	6	42	13
4.Bölüm	20	1	46	14
5.Bölüm	73	0	89	9
6.Bölüm	39	0	83	11
<b>Toplam</b>	352	8	358	103

2. ve 3. Tablolarda da görüldüğü gibi, araştırmaya konu olan Yedi İklim ders kitabı sekiz bölümden oluşmaktadır. Buna mukabil Altın Köprü ders kitabı ise altı bölümden oluşmuştur. Bu bölümlerde tespit edilen mecazlı ifadeler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4.** *Yedi İklim ders kitabında mecazların bölümlere göre dağılımı*

1.Bölüm	140 adet
2.Bölüm	74 adet
3.Bölüm	190 adet
4.Bölüm	104 adet
5.Bölüm	100 adet
6.Bölüm	65 adet
7. Bölüm	106 adet
8. Bölüm	167 adet

**Tablo 5.** *Altın Köprü ders kitabında mecazların bölümlere göre dağılımı*

1.Bölüm	172 adet
2.Bölüm	116 adet
3.Bölüm	148 adet
4.Bölüm	81 adet
5.Bölüm	171 adet
6.Bölüm	133 adet

Çağdaş dil öğretim yöntemlerinin ortak yönü, temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerine odaklanmalarıdır. Bu becerilerin yabancı dil veya ana dil öğretiminde bütünsel ve eşzamanlı olarak geliştirilmesi, dilin iletişimdeki işlevini tam anlamıyla yerine getirebilmesi için gereklidir (Güneş, 2013). Mecazlı ifadeler ise dilin gücünü ve zenginliğini gösterir, anlatıma canlılık ve

renk katar, okuyucu veya dinleyiciyi hayal etmeye ve düşünmeye teşvik ederler. Dil öğretiminde mecazlı ifadelerin kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve dilin estetik yönünü anlamalarına yardımcı olur (Ersoy, 2021). Bu sebeple, dil öğretim malzemelerinde mecazlı ifadelerin dil beceri alanlarına göre sınıflandırılması ve öğrencilere sunulması uygun bir yöntemdir. İncelediğimiz iki kitapta da mecazlı ifadeler dil beceri alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

### **3.2.1. Dinleme Becerisi**

Yabancılar için hazırlanmış Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabında dinleme becerisi alanında, 8 bölümün toplamında 369 adet mecazlı ifade tespit edilmiştir. Diğer dil beceri alanları ile karşılaştırıldığında dinleme becerisi alanındaki mecazlı ifadelerin sayısı okuma becerisi alanındaki mecazlı ifadelerin sayısını takip ederek ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabında ise dinleme becerisi alanında, 6 bölüm toplamında 352 adet mecazlı ifade olduğu tespit edilmiştir. Yine bu ders kitabındaki dinleme alanındaki mecazlı ifadeler, okuma becerisi alanındaki mecazlı ifadeleri takip ederek ikinci sırada yer almıştır.

### **3.2.2. Konuşma Becerisi**

Yedi İklim ders kitabı 8 bölümden meydana gelmiştir. Bunlardan konuşma becerisi başlığı altında 29 mecaz ifade yer almaktadır. Altın Köprü ders kitabı ise 6 bölümden müteşekkildir ve konuşma becerisi altında 8 tane mecazlı ifade kullanılmıştır.

### **3.2.3. Okuma Becerisi**

Yedi İklim ders kitabında okuma becerisi alanında 8 bölüm toplamında 504 adet, Altın Köprü ders kitabında 358 adet mecazlı ifade kullanılmıştır. Her iki ders kitabında da en çok okuma becerisi alanında mecazlı ifade kullanıldığı tespit edilmiştir. Okuma metinler ve okuma becerisini işe koşacak etkinliklerin fazla olması sebebiyle bu beceri alanında daha fazla sayıda mecazlı ifade kullanıldığı düşünülmektedir.

### **3.2.4. Yazma Becerisi**

Yedi İklim ders kitabında yazma becerisi alanında 8 bölüm toplamında 44, Altın Köprü ders kitabında 6 bölüm toplamında 103 adet mecazlı ifade kullanıldığı tespit edilmiştir. Altın Köprü yabancılar Türkçe için hazırlanmış ders kitabı, Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ders kitabından hacimce daha az sayfadan oluşmasına rağmen Altın Köprü ders kitabında yazma becerisi alanında daha fazla mecazlı ifade kullanıldığı tespit edilmiştir.

## **3.3. Yedi İklim ve Altın Köprü Yabancılar Türkçe Öğretimi Setleri C1 Düzeyi Ders Kitaplarındaki Mecazlı İfadelerin Karşılaştırılması**

Altın Köprü yabancılar Türkçe öğretim seti C1 ders kitabı, 103 sayfa 6 bölümden; Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretim Seti C1 ders kitabı 203 sayfa 8 bölümden oluşmaktadır. Yedi İklim ders kitabındaki metinler, dil beceri alanlarına göre ayrılarak tabloda gösterilmişken aynı durum Altın Köprü ders kitabı için söz konusu değildir. Yedi İklim ders kitabında her ünite sonunda “Değerlendirme” ve “Kendimi Değerlendiriyorum” etkinlikleri, Altın Köprü ders kitabında her ünite sonunda “Genel Alıştırmalar” başlığı altında değerlendirme çalışmaları yer almaktadır.

Araştırma sonucunda Yedi İklim ders kitabında dil beceri alanlarına göre dinleme/izleme 490, konuşma 34, okuma 494, yazma 47 adet mecazî ifade belirlenmiştir. Altın Köprü ders kitabında ise dil beceri alanlarına göre dinleme/izleme 332, konuşma 11, okuma 317, yazma 148 tane mecazlı ifade olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir:



**Tablo 6.** Her iki ders kitabının mecazlı ifadeler yönünden karşılaştırılması

Ders Kitabı	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Altın Köprü	332	11	317	148
Yedi İklim	490	34	494	47

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mecazlar, dilin zenginliğini ve kültürel özelliklerini gösteren unsurlardır ve kullanımlar her dilde farklılık gösterebilir. Bazı dillerde daha yaygın ve çeşitli olabilirken bazı dillerde daha az veya daha sınırlı olabilir. Bunun sebepleri olarak ise o dilin yaygınlığı, kökeni, yapısı, tarihi, coğrafyası, etkileşimde bulunduğu diğer diller, kültürler vb. sayılabilir.

Yedi İklim ve Altın Köprü yabancılar Türkçe öğretim setleri C1 düzeyi ders kitapları incelenmiş ve Yedi İklim ders kitabında 946, Altın Köprü ders kitabında 821 adet mecazlı ifade tespit edilmiştir. Aynı seviye için hazırlanan bu iki ders kitabındaki mecazlı ifade sayılarının farklılığı tabiidir ancak dilimiz içinde önemli bir yeri olan mecazlı ifadeler ve bunlarla ilgili etkinliklere her iki ders kitabında da yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma, dil öğretim sürecinde, kültür ve medeniyet değerlerinin aktarımının ihmal edilemeyecek derecede ehemmiyetli olduğunu göstermiştir. Süreç içinde, kültür aktarımının da paralel olarak yapılması gerektiği ve ancak bu yolla bir dilin incelik ve güzelliklerinin öğrencilere aktarılacağı sonucuna varılmıştır. Bu ve buna ilişkin konularda bu araştırmayı destekleyen, benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar da görülmüştür. Özdemir'in (2013) "Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi" adlı çalışmasında; folklorumuza ait unsurların, kültüre ait öğeleri gelecek nesillere aktarma, toplumumuza ait gelenek ve görenekler hakkında bilgi verme gibi görevleri üstlendiği, yabancılar Türkçe öğretimini de destekleyen ve katkı sunan öğeler olduğu sonucuna varılmıştır. Özdemir'in ulaştığı sonucun bu çalışmayla uyumlu olduğu görülmektedir. Ayhan ve Arslan (2014), "Edebî Metin Olarak Masalların Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dilsel ve Kişisel Becerilerin Gelişimine Etkisi" isimli çalışmalarında masalların dilin ruh hali hakkında bilgi verdiğini belirtmiş ve masalların kültür aktarımında ve dilsel becerilerin gelişmesinde çok önemli bir rol üstlendiği sonucuna varmışlardır. Zeyrek (2020), "Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi" çalışmasında öğrencilerin onlara yabancı gelen bir dil bilgisi sistemini, hedef kültürün ve dilin davranış biçimlerini keşif yoluyla öğrendiğini belirtmiştir. Bu nedenle Türk dili öğretilirken bir yandan da Türk kültürünün de aynı süreçte öğretilmesi ve aktarılması gerektiğini belirterek bu hususta yabancı dil öğreticilerine büyük bir sorumluluk düştüğü sonucuna varmıştır.

Türkay Yavuzel (2020), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürel Aktarım Açısından Türkülerin Önemi" isimli tez çalışmasında dil ve kültürün birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği, türkülerin kültürümüzün önemli parçalarından biri olması ve bizden bir şeyler barındırması sebebiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarım aracı olarak kullanılacağına belirtmiştir. Bu da yine araştırmanın sonuçlarını destekler mahiyettedir.

Yabancı dil öğretiminde amaç dili salt kurallarıyla öğrenmek olmamalıdır. Yabancı dil öğrenirken asıl amaç; hedef dili kendi dünyası içinde yaşadıklarından edindiği tecrübeler ile öğrenmek olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde mecaz ifadelerin kullanımı, öğrencilerin dilin gerçek hayattaki kullanım inceliklerine sahip olmalarını sağlamak ve doğal dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için önemlidir. Nitekim, Nasuh'un (2019), dil öğretiminde deyimlerin ve kalıp sözlerin kullanımı; Demirtaş'ın (2021), atasözleri ve deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Erdoğan'ın (2019), yabancılar

için hazırlanan ders araç gereçlerinin deyim ve atasözleri açısından incelenmesi konularında yaptıkları çalışmalarda da aynı noktaya vurgu yapmaktadır.

Bu ders kitaplarındaki mecazlı ifadeler dil beceri alanlarına göre sınıflandırıldığında “Konuşma” becerisi ile “Yazma” dil beceri alanlarında kullanılan mecazlı ifadelerin az olması dikkat çekmektedir. Oysaki konuşma ve yazma becerileri fertlerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan dil becerileridir. Bu iki beceri alanında az sayıda mecazlı ifade kullanılması bu dil becerilerinin ihmal edildiğini düşündürmüştür. Bu hususta da Tüm ‘ün (2010) atasözlerinin dil öğretimindeki yerini; Bayraktar’ın (2020) kalıp sözlerle ilgili ve yine İnal’ın (2020) konuşma becerileri yönünde yaptıkları çalışmalarına baktığımızda konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilebilmesinin ilgili metinlere ve çalışmalara daha fazla yer verilmesi lüzumu üzerinde durdukları görülmektedir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

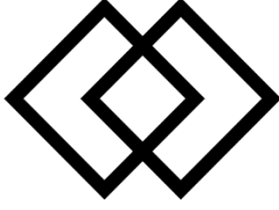
1. Yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken sınıf ortamına öğrencilerin eğlenirken öğrenebileceği etkinlikler eklenmeli ve bu etkinlikler sınıf içinde uygulanmalıdır. Bu yaklaşım, dil öğretim sürecine olumlu bir katkıda bulunarak öğrencilerin ders ve öğrenilen dile olan ilgisini artırabilir. Bu nedenle, kültürümüze ait unsurları içerdiği bilinen sanatçıların müzik eserleri sınıfa taşınabilir ve bu değerlerimizin öğretimi daha keyifli bir ders atmosferinde gerçekleşebilir.
2. Dilde önemli bir yere sahip olan atasözleri ve deyimler, genellikle mecazlı ifadeler içerdikleri için sınıf içinde dinleme metinleri ve bu metinlere dayalı etkinliklerle öğrencilere sunulmalıdır. Aynı zamanda, bu öğelerden zengin okuma metinleri de sınıf içine taşınmalı ve bu metinler üzerinden etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinlikler, öğretilen deyim ve atasözlerinin uygun uygulama ortamları sunarak öğrencilere bu ifadeleri bağlam içinde kullanma becerisi kazandırmalıdır. Bu şekilde, öğrenilen deyim ve atasözlerini doğru bir şekilde kullanabilen öğrencilerin bu değerleri öğrenmeleri ve hatırlamaları kolaylaşacaktır.
3. Yedi İklim yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretim seti, dinleme metinlerine internet ortamında hem sesli hem de yazılı halleriyle ulaşılabilirken Altın Köprü yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretim setine internette açık erişim imkânı yoktur. Bu öğretim setine de ilgili kurum tarafından erişim imkânı sağlanabilir.

## 5. Kaynakça

- Açıkgöz, H. (1993). *Cemil Meriç ile sohbetler*. Seyran.
- Ağca, H. (2001). *Türk Dili*. Gündüz Eğitim.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* (Tez No. 278095) (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı* (3.baskı). Engin.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (6. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Altın Köprü Türkçe öğretimi portalı (2023). <https://www.turkceogretimi.com/> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Atagül Yılmaz, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin sıklık analizi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 1021-1036.
- Bayraktar, S. (2020). Yabancı dil öğretiminde ve yabancılara Türkçe öğretim setlerinde kalıp sözler. *Dil Araştırmaları*, 27, 171-197.
- Brooks, N. (1986). *Culture in the classroom*. In Joyce Merrill Valdes (Ed.), *Culture Bound* (ss. 123-129). Cambridge University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). SAGE.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Millî Eğitim*, (190), 248-255.
- Çifci, M., Batur, Z., & S. Keklik (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür, yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (Ed.: Mustafa Durmuş & Alpaslan Okur). Grafiker.
- Dağdeviren, İ. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde efsane türü metinlerden hareketle kültür aktarımının değerlendirilmesi* (Tez No. 579053) (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiralay, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamsal açıdan karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Aydın TÖMER*, 1(2), 33-40.
- Demirtaş, İ. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı* (Tez No. 687429) (Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, G. (2016). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi* (Tez No. 447600) (Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elçin, Ş. (2019). *Halk edebiyatına giriş* (16. baskı). Akçağ.
- Erdoğan, G. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi* (Tez No. 574150) (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, A. (2021). Ahmed-i Dâ'î'nin Türkçe divanındaki mecaz anlamlı isim tamlamaları ve kullanımları üzerine. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 4 (2021), 298-310.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Zülfikâr, H. (2020). *İçerik çözümlemesi*. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/> adresinden 25.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: öğretici yeterlikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 189-204.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, S.2(4), 29-36.

- İşcan, A. & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi), *Aydın TÖMER*, 3(1), 47-66.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 25(97), 167-177.
- Kara Özkan, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir değerlendirme. *BAYTEREK | Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 126-139.
- Nasuh, Y. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında dil düzeylerine göre deyim ve kalıp söz kullanımı* (Tez No. 590679) (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sezen, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde TV dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (Aslan ailem TV dizisi örneği)* (Tez No. 626924) (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük* (11. baskı) (Komisyon). Türk Dil Kurumu.
- Tuzcu, K. & Biçeryen, E. (2023). Yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak işlevsel dil bilgisinin kullanımı. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi Dergisi (TDTÖ)*, 2(1), 74-91.
- Tuzcu, K. (2021). Türkçenin yabancılara öğretiminde öğreticilerin ana dillerine ve kültür değerlerine hâkimiyetleri meselesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 45-55.
- Tüm, G. (2010). Atasözlerinin değişik kültür ve dilleri anlamadaki rolü. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 663-678.
- Türkay Yavuzel S. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel aktarım açısından türkülerin önemi* (Tez No. 640966) (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uygun, M. (2022). *Metropol yayınları TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti (A1-A2) ders kitabının yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında incelenmesi* (Tez No. 736345) (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- YEE (2023). Yunus Emre enstitüsü. <https://www.yee.org.tr/> adresinden 15.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(2), 165-186.



## ANTALYA ETNOGRAFYA MÜZESİNDE SERGİLENEN ÇALGILARIN ÖZELLİKLERİ VE YÖREDEKİ KULLANILMA DURUMLARI\*

Hazan KURTASLAN\*\* - Deniz Berk ALDUT\*\*\*

### Öz

Kültürün bir yansıması olan yöresel çalgılar, halk kültürünün önemli öğelerindedir. Köklü geçmişe sahip olan bu çalgılar, yörelere göre farklılaşmakta iken bu aynı zamanda kültürün zenginleşmesi anlamına da gelmektedir. Bir kültür mirası olan halk çalgılarının örnekleri kişisel arşivlerde saklanmakta ya da etnografya müzelerinde sergilenmek suretiyle korunmaktadır. Antalya şehrinde bulunan Etnografya Müzesinde yöreye ait Türk halk müziği çalgıları sergilenmekte ve aynı zamanda müzede korunmaktadır. Antalya Etnografya Müzesinde nefesli çalgılardan ahşap ve pirinç kaval, ahşap zurna, kamış ve kemik düdük, kamış sipsi; yaylı çalgılardan kabak kemane, ahşap-deri kemençe; mızraplı (tezeneli) telli çalgılardan bağlama; vurmali çalgılardan davul olmak üzere 8 tane yöreye ait çalgı sergilenmektedir. Müzede sergilenen çalgıların özelliklerinin ve yöredeki kullanıma durumlarına yönelik bilgilerin ortaya konulması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen çalgıların bu yöreye has olması bakımından önemlidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fiziksel (fiziki, görsel) artefaktların incelendiği kültür analizi deseni kullanılmıştır. Fiziksel artefaktlar; kültürün içerisinde kullanılan araç gereçler, işin yapılma şekli, iş yapılırken kullanılan yöntem ve teknikleri ifade etmektedir. Antalya yöresinde kullanılan çalgılar o yörenin aynı zamanda halk kültürünü de yansıtmaktadır. Araştırma kapsamında tespit edilen çalgılar; yöre kültürünü yansıtan bir araç olarak; ritüellerde, halk oyunlarında ya da diğer etkinliklerde eğlence amacıyla ve belli tekniklere göre kullanılmaktadır. Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Antalya Etnografya Müzesinde 8 çalgının sergilendiği tespit edilmiştir. Bu çalgıların Orta Asya kökenli oldukları, çalgıların yapımında kemik ve çeşitli ağaçların kullanıldığı, yörede kına, gelin alma, düğün, asker uğurlama, şenlik ve festival gibi etkinliklerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler ışığında müzede sergilenen çalgılara yönelik detaylı açıklamaların olduğu broşürlerin hazırlanması ve ziyaretçilere sunulması fikri ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Antalya etnografya müzesi, Yöresel çalgılar, Sipsi, Kabak kemane, Davul.

### Characteristics and Usage of Instruments Exhibited at the Antalya Ethnography Museum and Their Cultural Significance

#### Abstract

Regional instruments, as reflections of culture, play a significant role in folk culture. With a rich history, these instruments vary across regions, contributing to the diversity of culture. Examples of folk instruments, considered cultural heritage, are preserved in personal archives or displayed in ethnography museums. The Ethnography Museum in Antalya showcases and preserves Turkish folk music instruments specific to the region. The museum features a variety of instruments, including woodwind and brass instruments like the wooden and brass flute, wooden reed, reed and bone whistle, and reed mouthpiece; string instruments like the gourd fiddle and wooden-skin fiddle; and percussion instruments like the drum, totaling eight instruments unique to the region. This research aims to uncover the characteristics of these exhibited instruments and their usage in the local context.

\* Bu çalışmanın yalnızca özeti 22-24 Aralık 2023 tarihinde düzenlenen V. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongre bildiri kitabında yayınlanmıştır.

\*\* Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, [hazankurtaslan@akdeniz.edu.tr](mailto:hazankurtaslan@akdeniz.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1216-6142>

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı, [deniz.berk.aldut@hotmail.com](mailto:deniz.berk.aldut@hotmail.com) <https://orcid.org/0009-0009-2156-014X>

*The study is important because the instruments exhibited in the Antalya Ethnography Museum belong to this region. In this study, a cultural analysis pattern, examining physical (tangible, visual) artifacts, was employed as a qualitative research method. Physical artifacts represent tools, techniques, and methods used within a culture. The instruments used in Antalya reflect not only the region's musical culture but also its overall folk culture. The identified instruments in the research serve as cultural tools in rituals, folk dances, and other events for entertainment purposes, following specific techniques. Data were collected through document analysis and analyzed through descriptive analysis. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. It was determined that the Antalya Ethnography Museum exhibits eight instruments, with Central Asian origins. The study revealed that these instruments are made using bone and various types of wood, and they are used in local events such as henna nights, bride fetching, weddings, military send-offs, festivals, and celebrations. In the light of the data obtained in the study, the idea of preparing brochures with detailed explanations about the instruments exhibited in the museum and presenting them to visitors emerged.*

**Keywords:** *Antalya ethnography museum, Regional instruments, Mouthpiece, Gourd fiddle, Drum.*

## 1. Giriş

Kültür kavramı bir ihtiyacı ve bu ihtiyacı sistemli bir şekilde karşılamayı belirtir. Kültür içerisinde öğrenim vardır, sürekliliği ve değişimi ifade etmektedir. Böylelikle de kültür bir tarihe sahiptir (Güvenç, 1974, Akt. Baykara, 2021). Türkler Orta Asya'dan Avrupa'ya ve oradan da çok geniş coğrafyalara ulaşmış kültürlerini yaşamışlardır. Türk halk kültürü, tarihsel süreç içerisinde insanlığın başlangıcından bu yana Türklerin buldukları her toprakta varlığını sürdürmüş ve halka özgü yaşayış faaliyetleriyle yayılmıştır (Kazmaz, 2001). Yani kültür; toplumların gelenek, görenek, düşünce, inanç, giysi, yemek, miras gibi birbirinden ayıran farklı yaşam tarzlarını maddi ve manevi şekilde nesilden nesle aktarabilmeye denmektedir. Türk kültüründe herkesin belli bir yaşayış biçimi ve bu kültüre has öğeleri vardır. Örnek olarak Antalya'ya özgü bir müzik aleti ve bu müzik aletinin icrası Antalya dışında da karşımıza çıkabilmektedir ama bu çalgı ve icrası Antalya'ya özgüdür ve Antalya'nın kültürünü yansıtmaktadır. Başka şehirlerde karşılaşılsa da bu gerçek değişmemektedir.

Bir toplumun müzik kültürü o topluma yönelik duygu ve düşünceleri, gelenek ve görenekleri içermektedir. Sözlü ve yazılı ezgilerle aktarımının yapılmasını sağlamaktadır. Türk halk müziğinde de ortak bir mesele olan kültür kavramı, insanların hayati olaylarını, acılarını, sevgilerini, aşklarını, özlemlerini ve düşüncelerini yörelere has olarak tarihi süreç içerisinde yansıtmaktadır (Yener, 2006, Akt. Evsen, 2018).

Türk Halk Müziği içerisindeki yörelere has olan çalgılar o yörenin kültürünü, müziğini, törenlerini ifade etmektedir. Türkiye'de yer alan bölgelerin çalgılarına bakıldığında: Doğu Anadolu Bölgesi halk müziğinde davul, zurna, klarnet, bağlama, kaval çalgıları yaygındır. Erzurum ve Elazığ'da ud, kanun, keman (Kemene) çalgıları kullanılmakta olup kemik düdük (çığırtma) çalgısı da Elazığ'da kullanılan bir çalgıdır. Güney Doğu Anadolu Bölgesi halk müziğinde cümbüş, tanbur, keman, ud, kanun, kaval, mey, ney, bağlama, def, davul ve zurna çalgıları kullanılmaktadır. Davul ve zurna çalgıları özellikle halaylarda görülmektedir. Karadeniz Bölgesinde genel olarak diyatonik dilli kaval, kemençe, davul ve zurna; Doğu Karadeniz'de de (Rize, Artvin, Trabzon, Ordu, Giresun, Gümüşhane ve Bayburt) cura zurna denilen küçük zurna, davul, kemençe, tulum ve akordeon çalgıları görülmektedir. İç Anadolu Bölgesi halk müziğinde başta bağlama olmak üzere davul, zurna, klarnet, zilli maşa ve kaval çalgıları yoğun olarak kullanılmaktadır. Ege Bölgesi halk müziğinde bağlama, zurna, kaval, davul ve klarnet gibi çalgılar yer almakta olup Muğla ve Denizli'de de Sipsi ve Parmak Curası çalgıları görülmektedir. Marmara bölgesinde ise bütün halk müziği ve klasik Türk müziği çalgıları yer almaktadır. Akdeniz Bölgesi halk müziğinde davul, zurna, kaval, bağlama, klarnet, keman gibi çalgılar kullanılmaktadır (Çimrin, 2010; Demir, 201; Eroğlu, 2017; Kastelli, 2014).

Türk Halk Müziğinde önemli bir yeri olan teke bölgesi içerisinde de Antalya, Burdur, Isparta, Denizli ve Muğla gibi şehirler ve bu şehirlerde görülen yöreye has çalgılar ve bu çalgıların

kullanıldıkları alanlar yer almaktadır. Yörük yaşamının hüküm sürdüğü bu bölgede zamanında konar-göçer bir yaşam tarzı benimsenmiş ve bu yaşam tarzında hayvancılık ve çobanlık mesleği ön planda olmuştur. Çobanlık mesleğini ve yöreyi yansıtan nefesli çalgılar arasında düdük, çığırta, sipsi ve kaval gibi çalgılar yer almaktadır (Çimrin, 2010; Evsen, 2018). Bu çalgıların dışında Teke yöresinde yer alan diğer çalgılar ise bağlama, cura, zurna, davul, def, darbuka, kabak kemane, tırnak kemane gibi çalgılar olmaktadır. Antalya yöresinde de mızraplı-telli çalgılardan bağlama, cura ve 3 telli bağlama; nefesli (üfleli) çalgılardan çığırta, sipsi, kaval (dilli-dilsiz) ve zurna; vurmali çalgılardan davul, def (tef), zilli maşa ve kaşık; yaylı çalgılardan ise kemane kullanılmaktadır (Çimrin, 2010; Evsen, 2018; Gök, 2015; Gök & Savaş, 2023). Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen çalgılara bakıldığında nefesli çalgılardan ahşap ve pirinç kaval, ahşap zurna, kamış ve kemik düdük, kamış sipsi; yaylı çalgılardan kabak kemane, ahşap-deri kemençe; mızraplı (tezeneli) çalgılardan bağlama; vurmali çalgılardan davul olmak üzere 8 tane yöreye ait çalgı sergilenmektedir. Müzede sergilenen telli-mızraplı, yaylı, nefesli ve vurmali çalgılar Antalya ve ilçelerinde (Korkuteli, Elmalı, Döşemealtı, Alanya, Serik, Kumluca, Gazipaşa...) kına gecesi, gelin alma, düğün, asker uğurlama, teke oyun havaları, zeybekler, gurbet havaları, boğaz havaları, şenlikler ve festivaller gibi etkinliklerde kullanılmaktadır (Çimrin, 2010; Evsen, 2018; Gök, 2015; Gök & Savaş, 2023). Korkuteli'ndeki düğünlerde kadınlar ayrıca leğen, güğüm, def, darbuka gibi çalgılarla ritim tutup bağlama çalarlarken erkekler de davul, zurna ve bağlama çalmaktadırlar (Gök & Savaş, 2023).

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen çalgıların özelliklerinin ve yöredeki kullanılma durumlarına yönelik bilgilerin ortaya konulması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Buna yönelik çalışmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen çalgılar hangileridir, özellikleri nelerdir ve yöredeki kullanılma durumu nasıldır? Bu temel soru ışığında araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen;

- 1-Mızraplı (tezeneli) telli çalgılar hangileridir, özellikleri nelerdir ve yöredeki kullanılma durumları nasıldır?
- 2-Yaylı çalgılar hangileridir, özellikleri nelerdir ve yöredeki kullanılma durumları nasıldır?
- 3-Vurmali çalgılar hangileridir, özellikleri nelerdir ve yöredeki kullanılma durumları nasıldır?
- 4-Nefesli çalgılar hangileridir, özellikleri nelerdir ve yöredeki kullanılma durumları nasıldır?

## 2. Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmaktan öte konu ile ilgili okuyucuya anlama ve yorumlamaya dayalı betimsel bir bakış açısı sunmaya çalışmaktır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen yöresel çalgıların tespiti, özellikleri ve yöredeki kullanılma durumlarının ortaya konulması amacıyla kültür analizi (etnografya) deseni kullanılmıştır. Kültür analizinin (etnografya) uygulandığı çalışmalar bireylere ya da belirli bir gruba ait olan kültürün tanımlanmasını ve yorumlanmasını amaçlamaktadır. Buna yönelik seçili kültüre özgü olan birey ya da grupların kullandığı kavramlar, süreçler ve durumlar bu çerçevede işlenmektedir. Bu analizin uygulandığı araştırmaya dahil olan katılımcılarda kültüre özgü özelliklerin taşınıp taşınmadığına bakılarak inceleme yapılmaktadır. Katılımcıların ait olduğu kültüre özgü davranışları, yazılı ve sözlü ifadeleri gibi konulara da odaklanılmaktadır (Hancock, 2004, Akt.Yıldırım & Şimşek, 2006). Örnek olarak bir yörenin müziğinin, yemeklerinin veya kıyafetlerinin incelenmesi o kültüre yönelik yapılan bir

çalışma olabilmektedir. Kültür analizi deseni, bireysel algı ve davranışın yanında toplumsal yapı, işleyiş, değerler gibi kültürel öğelerin ortaya çıkarılması ve analizi üzerine odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006) Kültür analizi deseni ile kültürün, bireylerin davranışlarını nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılır.

Kültür, soyut olduğu için bireyin davranışları yoluyla görünür hale gelmektedir. Davranışların görünür hale gelmesine artifakt denilir. Davranışsal ya da törensel (ritüel, tören, düğün, anma, seremoni, kutlama, bayram, gibi törenlerdeki davranış şekilleri vb.) sözel (yazılı sözlü dil ve içinde geçen argo ifadeler, şiveler, deyimler, şakalar, mecazlar, metaforlar, sloganlar, hikayeler, mitler, kahramanlar, liderler vb.) ve fiziksel-fiziki ya da görsel (araç gereçler, yöntem ve teknikler) olmak üzere üç tür artifakt ile bireylerin davranışları görünür hale gelir. Fiziksel/fiziki/görsel artifaktlar; kültürün içerisinde kullanılan araç gereçler, işin yapılma şeklini, iş yapılırken kullanılan yöntem ve teknikleri ifade etmektedir (Becerikli, 1999; Şahal, 2005). Çalışmada Antalya yöresi kültürünü yansıtan çalgılardan Antalya Etnografya Müzesinde sergilenenler ele alınmıştır. O nedenle araştırma için kültür analizi deseninden fiziksel artifaktlar yönüyle faydalanılmaktadır.

## 2.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırma öncesinde belirlenen bir ölçütü karşılayan durumlar olmaktadır. Araştırmacı tarafından da oluşturulabilen bu ölçütler çalışmanın derinlemesine yapılmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumlar için seçilir. Ölçütlerin belirlenmesi aşamasında araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler bir alan uzamanı ile paylaşılmıştır. Sonuç olarak araştırma için belirlenen ölçütler sırasıyla şu şekilde aşamalandırılmıştır. Çalışmanın Antalya ilinde ve Antalya ilindeki yöresel çalgıların sergilendiği müzeler üzerinde gerçekleştirilmek istenmesi araştırma için diğer ölçütlerin belirlenmesini sağlamıştır. Antalya ve ilçelerinde sayısı otuzu aşmış müzeler içerisinde yöresel çalgıların sergilendiği Antalya iline ait müzeler çalışmanın bir diğer ölçütü olmuştur. Tespit edilen müzeler içerisinde Antalya Etnografya Müzesinde yöresel çalgıların sergileniyor olması çalışmanın son ölçütünü oluşturmuştur. Bu çalışma için örneklemin genişliği belirlenen ölçütlerin araştırma için dar bir çerçeve oluşmasına ya da kısıtlayıcı bir araştırma olmasına neden olmamıştır. Aksine belirlenen ölçütler sonucunda müzedeki çalgıların yöreye ait kullanılan çalgıları kapsadığı ve yöreyi temsil ettiği görülmüştür. Antalya iline ait olduğu Belirlenen tüm ölçütler sonucunda çalışmada Antalya yöresine has çalgıların neler olduğu, bu çalgıların özelliklerinin ve yöredeki kullanıma durumlarının nasıl olduğuna yönelik araştırma kapsamında derinlemesine bir inceleme yapılmıştır.

## 2.3. Araştırma Süreçleri

Çalışmada araştırmacılar konunun oluşum süreci içerisinde ilgili alanyazında araştırma yapmış ve bilgi toplamışlardır. Toplanan bilgiler ışığında Antalya'da yer alan müzeler tek tek gezilmiş ve konu belirlendikten sonra Antalya'nın yöresel çalgılarına yönelik inceleme yapmak üzere Antalya Etnografya Müzesine gidilmiştir. Müzede yer alan çalgıların fotoğrafları çekilmiş ve bilgisayara aktarılmıştır. Çalışma için en uygun yer Antalya Etnografya Müzesi olmuştur. Belirlenen konu ışığında kütüphanelere gidilmiş, belediyelere ait yerel dergiler incelenmiş, çeşitli makaleler, lisansüstü tezler, bildiriler ve videolar aracılığıyla bilgiler toplanmıştır. Elde edilen veriler uzman görüşleri alınarak teyit edilmiş ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Çalışmadaki araştırmacılar süreç içerisinde birbirleriyle uyumlu ve aktif olarak çalışma programlarını gerçekleştirmişlerdir.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden olan belgeleri, kağıtlara yazılmış olan her türlü yazıların, videoların, fotoğrafların,



şekillerin, görsellerin analizini kapsar. Belgeler, görsel ve işitsel kayıtlar, fotoğraflar, şekiller çalışmanın amacına yönelik olarak incelenmiştir. Araştırmaya yönelik bilgileri edinmek amacıyla kitaplar, makale metinleri, tez çalışmalarından; hem çalgıların kökenlerine, özelliklerine yönelik bilgilerden faydalanmak için hem de çalgıların yöredeki kullanım durumlarını incelemek için yararlanılmıştır. Araştırma için kullanılan her bir doküman kaynakça bölümünde yer almıştır. Antalya Etnografya müzesinde konuya yönelik çekilen yöresel çalgıların fotoğrafları, çalgıların yörede kullanımına yönelik YouTube’da yer alan video görüntüleri araştırma için kullanılan diğer önemli görsel, işitsel belgelerdir.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulgular düzenlenip yorumlanarak sunulur. Betimsel analizde veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenerek belli sonuçlar elde edilir (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım & Şimşek, 2006). Betimsel analizde, elde edilen veriler bulgular bölümünde belli bir sistematik sıra ile sunularak analiz edilmiştir. Çalgıların kökenleri, yapıldığı ağaç türleri, bölümleri, çalgının yöre merkezinde ve ilçelerindeki etkinlik türlerine göre kullanımı belli sistematik sırayla betimsel bir şekilde sunulmuş, derinlemesine açıklamaları yapılmış ve her çalgıya yönelik yapılan açıklamalarda neden sonuç ilişkisi kurulmuştur. Betimsel analiz yoluyla araştırma için elde edilen tüm veriler orijinalleri değiştirilmeden aktarılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak çalışmada Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen ve kültürün bir yansıması olan yöresel çalgıların yukarıda belirtildiği şekliyle betimsel bir şekilde analizi yapılmıştır.

### **2.6. Araştırma Etiği**

Çalışma için etik kurul belgesine ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışma, doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin (fotoğraflar, açıklamalar, videolar, alıntılar) kurallar çerçevesinde aktarılmasıyla oluşturulmuştur. Çalışmada yapılan atıflar metin içi ve kaynakçada tam ve doğru bir şekilde verilmiştir.

### **2.7. Geçerlik ve Güvenirlik**

Veriler doğru bir şekilde toplanmalı, analiz edilmeli ve gerçeği yansıtmalıdır. Nitel araştırmalarda verilerin doğruluğunu kanıtlamak ve bu yolda gereken önlemleri almak geçerliği sağlamakta olup; araştırma sürecini, süreçte elde edilen verileri açık, detaylı ve tutarlı bir şekilde aktarmak ise güvenirliliği ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik (inandırıcılık) kavramı çoğunlukla sosyal bilimciler tarafından tercih edilmektedir. Araştırma sürecinde inandırıcılığı artırmak adına araştırmacı(lar) sürekli araştırmayı ve kendilerini sorgulamalı, teyit ve uzman görüşlerine başvurmalı ve çalışmanın gerçeği yansıttığından emin olmalıdırlar. Araştırmada dış geçerlik (aktarılabirlik) kavramı ise elde edilen sonuçların genellenebilmesini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada Antalya yöresinde hangi çalgılar olduğunu tespit etmek adına Antalya Etnografya Müzesine gidilmiş ve sergilenen çalgılar incelenmiştir. Çalgıların müzede sergileniyor olması geçerliği ve güvenirliliği artırmaktadır. Doküman incelemesi yapılan bu çalışmada müzede sergilenen çalgıların fotoğraflarının kullanılmasının yanında verilerin doğruluğunu kanıtlamak ve desteklemek adına konuyla ilgili alanyazın incelenmiş ve çeşitli alıntı ve atıflar bulgular bölümüne aktarılmıştır. Böylelikle çalışmanın iç geçerliği (inandırıcılığı) doküman incelemesi yoluyla sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik kavramı tutarlık anlamına gelmekte olup çalışmanın tutarlığı incelenmektedir. Bu konuda dışarıdan bir gözle araştırmanın tutarlığı incelenebilir ve verilerle ilgili teyit alınarak tutarlığı artırılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada verilerin doğruluğunun kanıtlanmış olması, araştırmacıların kendilerini ve araştırmayı sorgulamış olmaları, bütün sürecin açık ve detaylı şekilde betimsel olarak aktarılması, çalışmanın iki araştırmacı tarafından hazırlanmış olması, araştırmacılarından birinin öğretim üyesi olması ayrıca toplanan verilerle ve analiz şekliyle ilgili bir alan uzmanı görüşü alınarak verilerin her aşamasının teyit edilmesi çalışmanın güvenirliliğini güçlendirmiştir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen nefesli çalgılar, vurmali çalgılar, mızraplı (tezeneli) ve yaylı çalgılar, özellikleri ve yöredeki kullanıma durumları açıklanmıştır. Yapılan araştırmaya göre nefesli çalgılar; düdük, sipsi, zurna ve kaval, mızraplı (tezeneli) telli çalgılar; bağlama, yaylı çalgılar; kabak kemane ve kemençe ve vurmali çalgılar; davul olarak tespit edilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen mızraplı (tezeneli) telli çalgılardan yalnızca bağlama olduğu görülmüştür.

#### Bağlama

Bağlama, halk kültürünü temsil eden en eski çalgılardan biridir. Kökeni Orta Asya olup Şamanizm inancında dinsel törenlerde kullanılan kopuz çalgısından gelmektedir. Konar göçer kültürden gelerek bulunduğu coğrafyaya göre şekil alıp gelişmiş, farklı türleri yapılarak farklı isimler verilmiştir. 17.yüzyılın sonlarına doğru “bağlama” ismi kullanılmaya başlamıştır. Türk Halk müziğinde kullanım açısından temel olarak gösterilebilecek, sözlü ve sözsüz tüm eser icralarında ilk sırada kullanılan bir çalgıdır. Kullanılma amacına göre (akustik, elektro, bas, perdeli-perdesiz), tel sayısına göre (3-12 tel arası), çalım tekniğine göre (tezeneli-tezenesiz/mızraplı-mızrapsız), düzen şekline göre (bozuk ve bağlama düzeni), boyutlarına göre (küçükten büyüğe: cura, tambura ve divan), ses genişliğine göre ve yapım şekline göre zengin bir sınıflandırma yelpazesine sahiptir. Bağlama ailesini genel olarak: meydan, divan, çöğür, bağlama, bozuk ve kara düzen bağlama, tambura, cura olarak sıralayabiliriz. Bunun dışında sayılabilecek tüm bağlama türler kullanım amacına yönelik olarak isimleri ve boyutları, tınlarına göre değişiklik göstermektedir. Günümüzde en sık kullanılan bağlama türleri arasında divan, kısa ve uzun saplı tambura (tanbura)/bağlama, cura ve bas gitardan esinlenilerek üretilen bas bağlamadır (Açın, 1998; Gedikli, 2013; Öztürk, 2002).

Bağlama, gövde (tekne) adı verilen sesin oluştuğu yerden, göğüs kısmı denilen tekne ile birleştirildiği yerden ve sap (klavye, tuşe) kısmından oluşmaktadır. Sap kısmı üzerinde de seslerin gösterildiği perdeler ve akord yapmayı sağlayan burgular kısmı bulunmaktadır. Bağlama oturularak çalınan bir çalgıdır. Gövde kısmı sağ dize oturtulup, sağ el ile tellere mızrap yardımıyla dokunularak ses çıkarılır. Sol el ile de sap kısmı tutular ve ses perdeleri üzerine basılarak ezgiler üretilir. Tam tersi şekilde gövde kısmı sol dize oturtulmak suretiyle çalım şekli de mevcuttur. Bağlama 42 cm tekne boyu, 25 cm form eni ve derinliği, 55 cm sap boyu ve 88 cm tel boyuna sahiptir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Bağlama çalgısının yapımında atası olan kopuz incelendiğinde gövdesi için söğüt, çam ağaçlarından, perdeleri (sap kısmı) ve yayın ağaç kısmı için topulgu isimli kızıl çalı ağacından, tellerinin yapımında at kuyruğundan, burgularının (akord kulakları) yapımında ırgay çalısından ayna olarak tabir edilen oyuk gövdenin üzerine gerilen deri için yelyeme isimli deve derisinden faydalanılmıştır (Tan, 1977). Son yüzyıllarda yapım ustaları önce bağlamanın gövde (tekne) kısmında sert ağaçlar olan dut, kestane, meşe, kayın, gürgen, sarmaşık, ardıç, karaağaç gibi ağaçlardan, sap kısmını da gürgen, beyaz gürgen, erik, ceviz, ıhlamur, köknar, çam, armut ağaçlarından yapmaktadır. Gövde (tekne) kısmı çember ve oyma olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Çember olan kavun dilimleri gibi her bir parça birleştirilerek yapılırken oyma şeklinde yapımında da tek parça halinde ağacın sadece oyularak işlenmesi ile yapılmaktadır. Eskiden deri ile gerilen göğüs kısmını çam, köknar ağacından ve burgular ise şimşir, gürgen, ardıç, ceviz, kayın ağaçlarından yapılmaktadır (Keskinkılıç & İstanbullu, 2021; Tan, 1977). Bağlamada üç çift tel olur ve bu teller çelik ve pirinçten yapılır. Genellikle kiraz kabuğundan yapılan tezene (mızrap) yardımı ile bağlama çalınır. Tezenenin vuruş yönüne, hareket şekline göre tavır özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bu tavır özellikleri her yöreye göre değişiklik göstermektedir. Tavır ile o

yörenin duygusu, ritmik ve ezgi yapısı ortaya konulur. Zeybek, Konya, Ankara, teke, Yozgat, karşılama, aşıklama, deyiş-semah, Kayseri, Silifke tavrırları bilinen önemli tavrırlardandır (Karkın vd., 2014; Öztürk, 2006).

Bağlama, Türkiye’de Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Akdeniz, İç Anadolu, Ege, Marmara bölgelerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bağlamanın tezene (mızrap) tavrı özellikleri bakımından farklılık göstererek her yörenin birbirinden farklı müzikal kimliğe sahip olmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Öztürk’e (2016) göre, örneğin Karadeniz kıyılarında, horon müziğinde; Ege bölgesi kıyılarında, zeybek müziğinde; Doğu bölgesinde, bar müziğinde; Orta, Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde halay müziğinde; Alevilerin yaşadığı ve alevi kültürünün yer aldığı köylerde ve diğer bölgelerde, deyiş-semah müziğinde ve Güneybatıda ise teke müziğinde kullanılmaktadır (Akt. Demir & Nacakcı, 2016; Pelikoğlu, 1998). Teke bölgesi olarak bilinen Antalya yöresinde kullanılan çalgılar arasında en çok bağlama, cura, parmak curası ve üç telli bağlama yaygın olarak kullanılmaktadır (Çimrin, 2010; Evsen, 2018; Gereken & Özdek, 2020).

Antalya Etnografya Müzesinde yöresel çalgılar arasında bağlama yer almaktadır. Bağlamanın 20. yüzyıla ait olduğu belirtilmiştir. İngilizce “baglama” olarak tercüme edilmiştir. Ahşaptan yapıldığı ancak hangi ağaç türünden yapıldığı belirtilmemiştir.



**Şekil 1.** Antalya etnografya müzesinde sergilenen bağlama çalgısı

Bağlamanın Antalya yöresinde kadın, erkek ve karma oynanan zeybek türlerinde, kadınlar ile karma oynanan oyun havalarında, karma oynanan teke zortlatmasında, sektirme, samah, sallama ve işleme-gelin havalarında (Evsen, 2018; Nacakcı, 2013) kullanıldığı görülmektedir. Bağlama çalgısının yörede müstezat düzeninde kullanıldığı görülmektedir. Müstezat düzeni bağlamada yer alan orta telin do notasına çekilmesiyle bağlamanın do karara ulaşmasıdır. Bağlama müstezat düzeninde Tefenni Zeybeği, Basbas Zeybeği gibi zeybeklerin ezgisinde eşlik etmek amacıyla kullanılmaktadır. Yörede daha yaygın olarak kullanılan bir diğer düzen de bozuk (kara) düzendir ve bu düzende bağlama alt tellerden başlanarak la-re-sol şeklinde akortlanmaktadır (Çimrin, 2010). Bağlama ve ailesi, Antalya’nın tüm ilçelerinde çoğunlukta nişan, kına gecesi ve düğün aşamalarında kullanılmaktadır. Örneğin Korkuteli ilçesindeki geleneksel kına ve düğünlerde erkek müzisyenler evin içindeki odalarda bağlama çalmaktadır. Kadın müzisyenlerde kına ve düğünlerde bağlama çalmaktadır fakat onlar daha çok bakır leğen çalmaktadır (Gök & Savaş, 2023). Bir başka örnekte, Antalya’nın Elmalı ilçesine bağlı Tekke köyündeki müzik pratiklerinde köydeki cemde eşlik sazı olarak bağlama çalgısı kullanılmakta

olup zâkirler bağlama çeşitleri arasında kısa ve uzun sap bağlama çeşitlerini tercih etmektedir. Kısa ve uzun sap bağlamaların tercih edildiği cemlerde akord tercihleri de bozuk düzen ve bağlama düzeni olduğu ifade edilmektedir (Gereken & Özdek, 2020). Antalya’da yaşayan Alevi-Bektaşî kültürüne ait törenlerde ya da düğünlerde de bağlamanın kullanıldığı bilinmektedir. Antalya’nın Manavgat ilçesi Kelemler köyünde yaşayan tahtacıların düğünlerinde bağlama eşliğinde semahlar dönüldüğü araştırmalarda ortaya konulmuştur (Bayat, 2019). Antalya ilçelerinde düzenlenen yayla şenliklerinde ve festivallerde bağlama tercih edilmektedir. Yörük çadırlarında mahalli sanatçılar tarafından bağlama eşliğinde yörenin türkülerinden seslendirilir (<https://www.youtube.com/watch?v=HfkbmAbWDdU>). Günümüz modern yaşamı gözüyle bakıldığında Antalya yöresine ait ilçe, köy ve salon düğünlerinde elektro bağlama ile orgun da tercih edildiği görülmektedir.

Antalya’da bağlama çalgısını yapan yapım ustaları halen bulunmaktadır. Antalya’daki çalgı yapımcıları üzerine yapılan bir araştırmada çalgı yapımında kullanılan malzemeleri İstanbul, Artvin, Düzce ve İzmir’den temin ettikleri yeni teknikler geliştirme konusunda çalgı yapımcılarının görüşleri alınmıştır. Antalya’daki bağlama yapan yapımcıların çoğu bağlama yapımını atölyelerinde yapmakta olduğunu, bir çalgı yapımcısı bağlama yapımında sapı takmak ve arkasını yuvarlamak için yeni aparatlar geliştirdiğini söylemiş, bir diğer çalgı yapımcısı çalgının yapımında perde sistemleri, cila sistemleri ve tekne sistemleri geliştirdiğini söylemiştir (Köroğlu, 2013).

Yönetken’e (2006) göre, yörük çoban kızlarının seslendirdiği boğaz havalarının, bir uzun hava türü olan gurbet havalarının bağlama ve kemane eşliğinde söylendiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda Antalya’nın doğu bölgelerinde yaşayan Tahtacıların “samah” adını verdikleri ritüellerinde bağlama ve kemanenin odakta yer alması oldukça dikkat çekicidir (Akt. Çelik, 2017). Antalya ve çevre illerinde bağlamanın kadınlar ve erkekler tarafından çalınması devam etmektedir. Kadınların toplu olarak bir araya geldiği düğün ya da özel günlerde bağlama çaldıkları bilinmektedir. Anadolu Renkleri (2024) arşivinde yer alan görüntülere göre Manavgat’ın Yeşilköy köyünde yaşayan, sesiyle ve bağlamasıyla türkülere gönül veren Sultan bacı buna bir örnektir. Bağlamanın Antalya ve ilçelerinde düğünlerde kullanımı günümüzde de sürdürülmektedir. Özellikle son yıllarda artan düğün salonları geleneğinin vazgeçilmez enstrümanı olan bağlama gerek tek başına gerekse orkestranın önemli bir sazı olmaktadır. Düğün salonlarında bağlama ile hem yöreye ait ezgiler hem de popüler olan diğer bölgelerin ezgileri çalınmakta aynı zamanda bağlama eşliğinde oyunlar oynanmaktadır.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen yaylı çalgılardan kabak kemane ve kemençe olduğu görülmüştür.

#### **Kabak Kemane**

Kabak kemane, yöreden yöreye farklılık gösteren ve teke yöresinde sıklıkla çalınan çalgılardan biridir. Yapıldığı malzemenin ismi ile anılmasından dolayı genellikle kabak kemane olarak bilinmektedir. Kökeni Orta Asya’ya kadar dayanan kabak kemanenin bilinen ilk atası “ıklığ” çalgısıdır. İki telli bir çalgıdır. İklığ çalgısı Orta Asya döneminde yaylı çalgıların hepsinin atası konumundadır. “İk” ok, “ılg” yay anlamına gelmektedir. Türk kültüründe ıyık, yançak, komus, kıl kıyak, gıcak, kamanca, ikli, igil gibi farklı isimlerde bilinmekte olan ıklığ, Gazimihal’e (1958) göre, bir tür kopuz çeşididir ve Arapçada ‘rebab’, Farsçada kemançe, kemane, kemençe anlamındadır. Gazimihal’e (1958) göre, halk dilindeki ıklık, ‘kemançe’ ve ‘rebab’ gibi farklı iki isimle de anılmaya başlasa da aslında hepsi aynı çalgıyı yani ıklığı işaret etmektedir. Anadolu topraklarında ayaklı keman, kemençe, kemen, kemene gibi isimlerle anılsa da bugün Türkiye’de kabak kemane ya da kemane ismi ile yaygın olarak bilinen bir çalgıdır (Açın, 1998; Çelik, 2009; Doğruel, 2023; Verim, 2013).

Orta Asya döneminde kemane yapımında balıkların, oğlakların derisinden ve oğlağın, dananın yürek (kalp) zarından faydalanılmaktadır. Hayvandan yürek çıkarılır, yürek zarının üzerindeki yağlar temizlenerek kurutulur ve gövdenin üzerine gerilir. Yürek zarı yerine günümüzde deri gerilmektedir. Anadolu'daki kırsal kesimlerde materyallerin seçilmesiyle üretilen kemaneler bu materyaller ve ölçüleri yönünden çeşitliliğe sahip olmaktadır. Kemaneler, tekne olarak da bilinen gövde, sap, burgu ve ayak olmak üzere dört temel bölümden oluşmakta olup ek olarak yay (arşe) adı verilen aparatın tellere sürülmesi vasıtasıyla çalınır. Kemane gövdesinin (tekne) yapımında kullanılan ağaçlar arasında en başta su kabağı gelmektedir. Kemane için su kabağı oldukça önemli bir materyal olup Anadolu'da yaygın olarak tercih edilmektedir. Lakin su kabağı yapısından dolayı narin bir materyal olmaktadır. Bu narinliğinden kaynaklı çeşitli iklim koşullarına ve hava olaylarına karşı direnç gösteremediğinden bozulabilmektedir. Bu durumdan dolayı gövde yapımında alternatif olarak Hindistan cevizi de kullanılmaktadır. Hindistan cevizi daha kalın kabuklu olması ve kabuğun uzun süre dayanıklı olması nedeniyle hindistancevizi tercih edilmiştir. Kabak ve Hindistan cevizinin dışında kemanenin gövde yapımında farklı ağaçlarda kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde ağaçtan ve oyularak ya da dilimler şeklinde yapılan gövdelere yapılmaktadır. Kullanılan ağaçlar: ardıç ağacı, kara ağaç, ardıç, erik, gül, maun, okalipütis, porsuk, pelesenk gibi ağaçlardır. Bunun dışında deniz salyangozu kabuğundan da kabak kemane gövdesi yapıldığı bilinmektedir (Çelik, 2009; Çimrin, 2010; Şener, 2019; Tetik & Uslu, 2012; Verim, 2013). Kemanenin sapı için gürgen, çam, dut veya elma ağacı kullanılmaktadır. Klavye kısmı ise vengi, gül, abanoz ve meşe ağacı gibi ağaçlardan oluşmaktadır. Sap kısmında günümüzde en çok gürgen, klavye kısmında ise vengi ağacı tercih edilmektedir. Teller eskiden bağırıktan yapılırken bugün metal malzemelerden üretilmektedir. Kemane çalgısının bir diğer parçası da köprüdür. Köprü gövdenin üzerinde yer alan ve köprü kanallarına tellerin yerleşip burgulara gitmesini ve gerilmesini sağlayan bir parçadır. Köprünün yapımında genellikle kelebek ağacı kullanılmaktadır. Saptaki yuvalarına sokarak tellerin takılıp gerilmesini ve akord edilmesini sağlayan burgular eskiden ağaç (tahta) seçilirken günümüzde demir materyaller kullanılmaktadır. Yayda ise at kılı kullanılmakta olup günümüzde alternatif olarak misina da tercih edilmektedir (Akyol, 2017; Çelik, 2009).

Kemaneler 3 ya da 4 tellidir. 3 oktav sesi vardır. Yapımcı Halil Çelik tarafından 5. tel de eklenmiştir. Kemane yapımında gövde için iyi kurumuş bir su kabağı kullanılmaktadır. Bu su kabağının gövde çapı 14-16 cm, derinin gerildiği ağız çapı 9-11 cm, klavye uzunluğu da 30 cm olmaktadır (Akyol, 2017). Kemane eskiden yerde oturarak ve sol ayak bileğine dayandırılarak eğimli bir tutuşla çalınırken bugün sandalyede oturularak ve sol dize dayandırılarak dik bir şekilde tutularak çalınmaktadır. Gövdenin altına monte edilen çubuk şeklindeki ayak kısmı dize dayandırılır. Sol el sesleri üretmek için sap kısmındaki tellere basarken sağ el de yayı kullanır.

Kabak kemane, orta, güney ve batı Anadolu'da, özellikle teke yöresi yaygın kullanılmaktadır. Burdur, Isparta, Antalya ve Muğla bölgelerinin yerel müziğinde kullanımıyla özdeşleşmiştir. Bu konuda Mehmet Bedel'in kişisel arşivi incelenmiştir. Antalya'nın Serik ilçesine ait, kemanenin atası olan yüz yıllık bir ıklık bulunduğu görülmüştür. (Şimşek & Sağer, 2022).

Türkiye'de hemen her bölgede görülebilen ve yörelere has türkülerin icralarında kullanılan kabak kemane TRT için önemli bir çalgıdır. 1960'lı yıllarda TRT, teke yöresi türkülerinin kayıtlarında kabak kemaneyi solo çalgı olarak kullanmaya başladıktan sonra diğer bölgelerde de kullanımı yaygınlaşmıştır. 1960 yılından önce ise daha çok Türkiye'nin güneyi ve batısında görülmekte olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2009). Kabak kemanenin boyut olarak daha büyük ve daha kalın seslere sahip olan Kütahya'nın Tavşanlı ilçesinde Bas kabak kemane diğer adlarıyla bas kabak kemane, basma name, kaba kemane türü kullanılmaktadır (Haşhaş & İmik, 2016). Yönetken'e (2006) göre, yörük çoban kızları tarafından seslendirilen boğaz havalarında, bir uzun hava türü olan gurbet havalarında ve özellikle

Antalya'nın doğu bölgelerinde yaşayan Tahtacıların "samah" adı verdikleri ritüellerinde bağlama ve kemane çalınmaktadır (Akt. Çelik, 2017).

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen 20.yy. kabak kemanenin 2 türü sergilenmiştir. Birisi kabaktan yapılan diğeri de ahşaptan yapılan türdür. Kemanelerin, sap kısmının ve burgularının ahşap olduğu, yayın da at kılından olduğu görülmüştür. Çalgının İngilizce ismi olarak "rebap" yazılmıştır.



**Şekil 2.** Antalya etnografya müzesinde sergilenen kabak kemane çalgısı

Teke yöresi özellikleri taşıyan ezgilerin hepsinde kullanılan kabak kemane, Antalya'nın Elmalı, Finike, Demre, Korkuteli ilçelerinde yaygın olarak çalınmaktadır. Antalya'nın Elmalı ilçesi Tekke köyü cemleri üzerinde yapılan çalışmada cemlerde eşlik sazı olarak bağlama ve ailesi yanı sıra kabak kemane gibi diğer yöresel çalgıların çok eskiden kullanıldığı fakat günümüzde cemlerde bu çalgının kullanıldığı belirtilmiştir (Gereken & Özdek, 2020).

Antalya ve Burdur yöresinde ıklık çalan icracılara yönelik yapılan araştırmada çalgının gövde yapısı olarak; su kabağında yapılan, deri olarak; davar karnı, yürek zarı ve sığır ışkembesinden yapılan, sap olarak; ardıç, diken ardıçtan yapılan, burguda; ağaç kullanılan, yayda ise at kuyruğu kılından yapılan çalgıları tercih ettikleri görülmüştür (Şimşek & Sağer, 2022). Özellikle Antalya'nın Serik ve Manavgat'ın Altınyaka (Zerk) mahallesinde yer alan kabak kemane icracıları, çalgı yapımı sırasında gövdesi için kullanılan su kabağının üst kısmını da kullanmaktadırlar. Bunun nedeni ise su kabağının alt kısmının bölgede kap olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Antalya Serik ve Manavgat'a bağlı Altınyaka (Zerk) mahallesinde bu tür yapılan kabak kemanelere de kabak başı kemane denildiği görülmektedir. Ayrıca bölgede ıklık çalgısı için uyumlu olan su kabakları da ıklık kabağı şeklinde ifade edilmektedir (Şimşek & Sağer, 2022).

Farklı malzemelerden kemane yapımı görülmektedir. Antalya Akkoç köyünde yaşamış Hacı lakaplı Hacı Ali Partal ise alüminyum sürahidenden bir kemane yapmıştır. Sürahi kemanenin yapımında deri yer almamıştır ve ismini materyalinden alan alüminyum sürahinin ön tarafı boşluk olacak şekilde açılmıştır (Şimşek & Sağer, 2022).

Antalya'nın Serik ilçesine bağlı Demirciler köyünden Emin Kök ve Yumaklar köyünden Ramazan Çankaya ıklık ya da kabak kemane olarak adlandırdıkları çalgının iki telli şekli halen kullanılmaktadır. Emin Kök, iki telli çalgının tellerinde aynı kalınlıkta olan iki adet çelik bağlama teli kullanmaktadır. Ramazan Çankaya iki telli, telleri kuzu bağırsağından hazırlanan çalgıyı çalmaktadır. Ramazan Çankaya, ıklık ile çeşitli boğaz havalarının yanında farklı yörelere ait türkülerini de çalıyor söylemektedir (Çelik, 2017). Bunun dışında yöreye ait kutlamalarda, festivaller, şenlikler ve araştırma çalışmaları gibi tüm etkinliklerde kabak kemane icracıları (Ramazan Dursun, Mehmet Sorkuç) bu

çalgının yöredeki kullanımını yaşatmaktadırlar (<https://muzmer.sdu.edu.tr/tr/belgelik/ses-ve-goruntu-arsivi-7919s.html>). Görüldüğü üzere kabak kemane çalgısı Türk halk müziğinde ve Antalya yöresinde de önemli bir çalgı olup yörenin özelliklerini taşıyan ve yöreye has törenlerde, etkinliklerde kullanılmaya devam etmektedir. Yöredeki kültürel süreçlerdeki değişim çalgının yapısında ve kullanım şeklinde de değişime neden olmuştur. Bugün Antalya yöresinin özelliklerini yansıtan türkülerde kemanenin kullanımını devam etmektedir.

### **Kemençe**

Anadolu halk çalgılarından biri olan kemençe, yaylı çalgılar grubunda olup yörelere göre farklı isimlerle anılmaktadır ve çoğunlukla tırnak kemençesi, klasik kemençe olarak bilinmektedir. Çalgı isim olarak kemane ile çok karıştırılır. Türkiye'nin kuzeybatısında, Kastamonu, Hatay, Urfa, Zonguldak, İnebolu ve Bartın taraflarında özellikle bu yöreleri temsil eden çalgılardandır. Orta Anadolu ve İnebolu'da Türkiye'nin güneybatısında toroslarda, teke yörelerinde örneğin Antalya ve Muğla'da yörük-Türkmen halk sazı olarak bilinir ve yörük kemençesi olarak isimlendirilir (Sarı, 2017). Çalgının kökleri, Orta Asya'da yaylı çalgıların atası olan ıklığdan gelmektedir. İki telli ve yaylı olan bu çalgı her Türk boyu tarafından farklı isimler almıştır fakat gövde yapıları, çalgılarda kullanılan malzemeler ve tel sayıları çalgılar arasındaki benzerlikleri ortaya koymaktadır. Tarihsel süreç içinde Anadolu'ya göçler ve yerleşimler sonucunda İkliğ çalgısında değişimler başlamış ve bugünkü kemençe, klasik kemençe ve tırnak kemençesine benzerliği ortaya çıkmıştır. Fasil müziğinde kullanılan ve yirminci yüzyıldan bugünlere gelen armudi kemençe çalgısına benzer nitelikler taşıyan çeşitli çalgılar yer almaktadır. Çalgıların sahip olduğu bu benzerlikler buldukları yöreye ve bölgeye göre değişmektedir. Ortak yönleri armudi biçimine sahip olmalarıdır. İkiye bölünen armudun bir yarısını andırması nedeniyle bu benzetme kullanılmaktadır. Bu çalgılardan 'yörük kemenesi' ve 'tırnak kemane günümüzde kullanılan çalgılar arasındadır. Teke yöresinde ve Yörük Türkmenler tarafından kullanılan yörük kemenesi bu sayede günümüzde ayakta kalmayı başaramamıştır. Yörük kemenesi ve fasıl kemençesinin birbirine benzeyen önemli yanları vardır. Bu benzerlikler biçim ve icra tekniği yönünden ortaya çıkmaktadır. Tıpkı kavalda olduğu gibi yörük kemenesine de çoban kemenesi denilebilmektedir. Tırnak kemaneye bakıldığında da fasıl kemençesine benzer yanları olmakla birlikte Kastamonu'da yoğun olarak kullanıldığı bilinmektedir. Tırnak kemane ismini halk tarafından tırnağın tellere dokundurularak çalınmasından dolayı almıştır (Biçer, 2019; Verim, 2013).

Kemene kelimesi, teke yöresinde kemane anlamında da kullanılmaktadır. Antalya ili dağ beldesi Akkoç köyünde (Bödeme) kemene (kemane) çalgısına rastlanmıştır. Rastlanan kemane çalgısının gövdesi ve can direği kızıl ardıç olmakla birlikte kapağı çam ve burguları ise şimşir ağacından yapıldığı görülmektedir. Telleri keçi bağırsağından yapılmış kiriştendir ve 3 teli vardır. Tırnak kemandeki gibi yörük kemenesinin de telleri yüksek olduğundan parmağın tele basması yerine tırnağın tele dayandırılmasıyla çalınmaktadır (Ekinci, 2014; Ekinci, 2010, Akt. Verim, 2013; Yıldırım, 2019). Karadeniz kemençesiyle karışmaması adına "fasıl kemençesi" de denilmiştir. Armudi kemençe türü olan tırnak kemençe, 19.yyda daha çok eğlence musikisi olan çalgılı kahvelerde, meyhanelerde icra edilen, özellikle köçekçeler ve tavşancalarla (ayak ve topuk hareketlerinin ağırlıkta olduğu klasik bir Türk raksıdır) Rumeli havalarında kullanılan bir 'kaba saz'dı. Kemençe ustası Vasil (1845-1907) bu çalgıyı yüzyılın sonlarına doğru 'ince saz' takımlarına sokmayı başarmıştır. İyi derecede kemençe çalan Tanburi Cemil Bey'den sonra bu çalgı fasıl topluluklarının vazgeçilmez çalgısı olmuştur (Aksoy, 1994). Sonuç olarak yüz yıllık bir süreçte gelişim göstermiş olan tırnak kemençe, biri Osmanlı müziğinde diğeri Karadeniz yöresi müziklerinde kullanılan iki ayrı çalgının ortak adıdır.

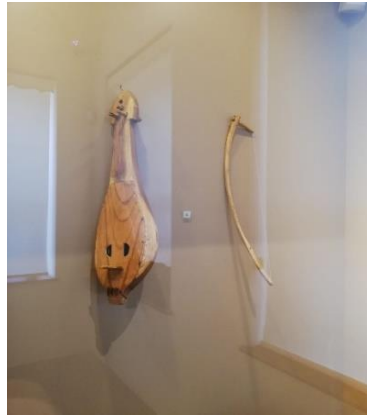
Tırnak kemençe, göğüs (tekne) eşik, can direği, sap, burgular, teller ve yay gibi bölümlerden oluşmaktadır. Genellikle 40-41 cm boyunda, 14-15 cm genişliğindedir. Perdesiz olup 3 tellidir (re-sol-re) ve tel boy uzunlukları birbirinden farklıdır. Açın (1998) tarafından tel sayısı 4'e çıkarılmıştır böylece



1,5-2 oktav olan ses aralığı 3,5-4 oktava çıkarılmıştır. Tel boyları eşitlenerek icra kolaylığı sağlanmış, klavye yerleştirilmiş ve soprano, alto, bas tonlarında ve farklı ebatlarda bir tırnak kemençe ailesi üretilmiştir. “Klasik kemençe, karaağaç, karadut, ceviz, kelebek, dikenli ardıç, erik, maun, gül, dut veya pelesenk ağaç çeşitlerinin içi oyularak gövde (tekne), öndeki göğüs tahtası (kapak) yağsız selvi ağacından yapılmaktadır. Kapağın kuyruğa yakın kısmına yönleri birbirine dönük D şeklinde iki göğüs deliği açılır. Göğüs deliği üzerine eşik yerleştirilir. Ladin ağacından yapılan can direği eklenir. Burgular genellikle zerdali, badem, şimşir, abanoz ve akgürgen ağaçları ile oluşturulur. Telleri bağırsaktan yapılır. Günümüzde ise sentetik raket telleri, alüminyum sargılı bağırsak veya suni ipek teller veya krom sargılı çelik keman telleri kullanılmaktadır. Boyun ve kafasına gereken şekil verilerek, kapak, burgu ve tel takılarak oluşturulan bir çalgıdır (MEB, 2015; Yomralıoğlu vd., 2019). Tırnak kemane oturularak diz üstünde veya dizlerin arasına konularak çalınır. Sol elin tırnakları ile sap kısmından ezgiler üretilirken sağ el yayı hareket ettirir.

Konar göçer yaşamı temsil eden yörüklerin yaşadığı Isparta bölgesinde kabaktan yapılmış bir ıklığ çalgısı tespit etmiştir. Bu çalgı günümüzde, Kabak kemane ve Karadeniz kemençesinin halk müziğinde yaylı çalgıların atası konumundadır. Bugün Orta Anadolu’da ve özellikle Karadeniz bölgesinde kemençe olarak bilinen çalgının en eski atası olduğu düşünülmektedir. Klasik kemençe ya da İstanbul kemençesi isimleri de günümüzde kullanılmaktadır. Geleneksel Türk müziği, dinî müzik, halk müziği ve günümüz popüler müzik türlerinin icrasında kullanılan bir çalgı olmaktadır.

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen kemençe bulunmaktadır. 20.yy. a ait olan kemençenin gövde kısmının ahşap, gövdeye gerilen ön yüzün ise deriden olduğu, sap kısmının ve burgularının ahşap olduğu görülmüştür. Tellere sürterek ses üretilen yay kısmının at kılından olduğu görülmüştür. Çalgının İngilizce ismi “kemancha” olarak yazılmıştır.



**Şekil 3.** Antalya etnografya müzesinde sergilenen kemençe çalgısı

Antalya il Kültür ve Turizm Müdürlüğü’nün yayınladığı “Dünden Bugüne Antalya” başlıklı kitabında, Antalya yöresinde sayısı ve kullanımı azalmış olsa da tırnak kemanenin kullanıldığı belirtilmiştir. Kullanımının azalma nedeni olarak tırnak kemanenin tek telden çalınması bir üst tele geçilmediği için ses aralığının sınırlı olması olarak belirtilmiştir. Bu çalgının daha çok teke havalarında çalındığı ifade edilmiştir (Çimrin, 2010). Gürdal’ın 1976 yılında Antalya yürükleri başlıklı çalışmasında Antalya yöresi yörük çalgıları arasında kemençelerin de olduğunu (resim 7) hatta “kemençeli yörük” ifadesi ile bir resim eklemiştir (resim 3).

Teke yörüklerine ait millî bir oyun olan Teke Zortlaması, iki kişi ile oynanmaktadır. Bu oyunu oynayanlar oynanış sırasında ellerine tahta kaşıkları alırlar ve ayak uçlarında zıplarlar. Zıplarken bir yandan da dizleri hafifçe büküp yaylandırarak oynarlar. Bu oyunların ezgilerinin çalımında kaval, kemençe ve bağlama çalgıları görülmektedir. Yörede kullanılan diğer önemli çalgıları ise neye benzeyen



boyu uzun olup ağaçtan yapılmış koca kavaldır. Meşhur Gurbet yakımları ve Durna havalarında bu çalgılar eşlik eder (Atabeyli, 1940).

Yörük kemençesi olarak bilinen kemençe, Antalya yöresindeki kutlamalar, festivaller, şenlikler ve araştırma çalışmaları kapsamında yaşatılmaya devam etmektedir. Antalya yöresinde yörük kemençe çalımına ve yapımına gönül veren ustalar arasında Manavgat Altinkaya köyünde Dudu Şefik ve İsmail Bahar, Serik'in Gebiz köyünden Ramazan Çankaya'nın isimleri sayılabilir (<https://muzmer.sdu.edu.tr/tr/belgelik/ses-ve-goruntu-arsivi-7919s.html>). Görüldüğü üzere klasik kemençe çalgısı Antalya ve çevre ilçelerinde yörük kemençesi olarak bilinmekte ve günümüzdeki kullanımı azalmış olsa da varlığını sürdürmeye devam etmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen vurmali çalgılardan davul olduğu görülmüştür.

#### Davul

Davul, Türk halk müziğinde önemli bir yeri olan vurmali çalgılar grubunda yer alır. Ritim enstrümanı olmakla birlikte genellikle eşlik etmek amacıyla törenlerde, yöresel eğlencelerde kullanılmaktadır. Davul, Orta Asya döneminde ortaya çıkmış olup Selçuk Türkleri ile Anadolu'ya, Osmanlı ile de Avrupa'ya yayılmıştır. Orta Asya'da yeri önemli olan davulu şamanların kullandığı bilinmektedir. Altay Türkleri şaman davulu için Moğol diline ait olan tüngür ismini vermişlerdir. Bu ifadeye yönelik Wilhelm Radloff da tüngür sözcüğünün tüngürdetmek anlamında kullanıldığını, tüngürdetmek fiilinin de tıngırdatarak seslendirmek anlamını taşıdığı ve tüngür sözcüğü ile yansıtma yapıldığını ifade etmektedir (Gazimihal 1925, Akt. Çelik, 2017).

Davul ortaya çıktığından bugüne dini törenlerde, ayinlerde kötü ruh kovmak, savaşlarda karşı tarafa korku vermek, bir konuda duyuru yapmak, ramazan bayramlarında sahur vaktini duyurmak, düğünlerde eğlence amaçlı yapılan törenlerde tercih edilen bir enstrüman olmuştur (Çelik, 2017). Gazimihal'e (1975) göre, Türklerin davul çalımında iki farklı stil görülmüş olup ilk çalım stili şamanlara ait olmaktadır. Şaman çalım şeklinde bir elde davul yer alırken diğer elde yer alan tahta çubuk ile derinin orta kısmına vurularak ses çıkarılmaktadır. Diğer çalım stili ise günümüzde yaygın olarak kullanılmakta olup omuza asılarak tokmak ve çubuk vasıtasıyla icra edilmektedir (Akt. Şahin, 2009). Bazı yerlerde ve çalım tekniklerinde ise sadece elle ya da el ve tokmakla birlikte çalınmaktadır (Çelik, 2017) "Silindir şeklinde olup yaşanan bölgedeki elverişli ağaçlardan (çam, kayın, ceviz) yapılmaktadır. Günümüzde fiber, plastik gibi maddelerden de kasnak üretilmektedir" (Picken, 1975, Akt. Çelik, 2017, s.14). Ayrıca Batı Anadolu ve Akdeniz bölgelerinde yapılan davullarda kızıl çam ağacı tercih edilirken Ege, Güneydoğu ve Karadeniz bölgelerinde de ceviz ve gürgen ağacının tercih edildiği görülebilmektedir (Çelik, 2017). Kasnağa gerilen deride ise genellikle keçi derisi ve daha az kullanılan koyun derisi kullanılmaktadır. Başlıca kasnak, deri, çember, kasnak bağı, askı kayış, askı kayış aparatları, tokmak ve çubuktan oluşmaktadır (Çelik, 2017; Şahin, 2009). Tokmakların ve çubukların yapım materyallerine bakıldığında da tokmakların ağaç oldukları ve ceviz, kiraz, dut, erik ve kayısı gibi ağaçlardan ortaya çıkarıldığı; çubukların ise yıldırdan, kiraz ve buna benzer ağaçlardan ortaya çıkarıldığı görülmektedir. Davulu omuza asmak amacıyla var olan kayış, çalımında pratikliğe ve kolaylığa elverişli olduğu görülmektedir. Bazı kesim omzuna asarak çalarken bazı kesimler de diz üstünde çalmaktadır. Ayrıca Silifke'de Türkmen davulu veya köşeli davul da denilen iki çeşit davul da kullanılmaktadır (Çelik, 2017; Şahin, 2011). Çapları 60-90 cm arasında değişen davulların boyutlarına bakıldığında ise küçük, orta ve büyük şeklinde sıralandığı görülmektedir (Ozanoğlu, 2011, Akt. Evsen, 2018).

Yalgın'a (1977) göre, Türkmen ve yörüklerde çalgı olarak davul zurna, deplek (def) keman, darbuka, çeşitli kaval ve düdükler kullanılmaktadır. Aynı zamanda abdallarda da davul ve zurnanın muhakkak çalındığı da vurgulanmıştır (Akt. Gedikli, 2013). Ayrıca Türk halk müziğinde de mehter

takımından bugünlere gelmiş olup oyun havası, zeybek, bar, karagöz musikisi gibi kültürel eğlencelerde de Anadolu’da kendisine yer bulmuştur (Öncel, 2021).

Antalya Etnografya Müzesinde davulun sergilendiği görülmüştür. Davulun 20. yy. a ait olduğu, deri ve ahşap malzemeden yapılmış olduğu belirtilmiştir. Ahşap malzemenin hangi ağaç olduğu belirtilmemiştir. Aynı zamanda ahşaptan yapılan tokmak da davulun yanında bulunmaktadır.



**Şekil 4.** Antalya etnografya müzesinde sergilenen davul çalgısı

Gürdal’a (1976) göre Antalya’daki yörüklerin yapmış olduğu 2 çeşit düğün vardır. Birincisi mevlit ile ikincisi davulla yapılandır. Davulla yani çalgılı düğünlerde düğüne gelen misafirler davulla karşılanır. Düğüne gelenler yanlarında silahlarını da getirirler. Düğün evine yaklaşınca silahlar atılır bunu duyan ev sahibi misafirlerini davulla karşılanır. Düğünün üçüncü günü gelin almaya gidilir. Davulla zurna çadır kapısına yanaşır, bu sırada Gelinin eşyaları develere yüklenir. Gelin ata bindirildiği sırada silahlar patlar önde bayrak arkasında davul zurna gelin atı ve develer o oğlan evine doğru yönelir.

Antalya yöresinde özellikle düğün geleneklerinde davul sıklıkla kullanılır. Yöreyle ait evlenme adetleri içerisinde sırasıyla kız isteme, nişan, kına gecesi ve düğün bulunmaktadır. Antalya’da düğün 3 gün sürmektedir. Birinci gün kız evinin hazırlanmış olduğu çeyiz, gelinin oturacağı erkek evine gönderilirken davul ve zurna önde olmak kaydıyla eşya taşımak için tutulan araba ve taşıyıcılarla gelinin evine eşyalar götürülür (Çimrin, 2010).

Antalya’nın Kumluca ilçesinde düğün günlerce sürmektedir. Kumluca düğünlerinde pazartesi günü oğlan evine davul getirilir ve çalınmaya başlar. Salı günü oğlan evinde, “oğlan kınası” adı verilen akşam eğlencesinde yakılmış ateş etrafında sohbetler edilir ve davul eşliğinde oyunlar oynanır aynı zamanda silah sesleri de duyulur. Düğünde kadınlar ve erkekler oyun alanını boş bırakmazlar sırayla oynarlar. Yöreyle ait pek çok oyun havasıyla tek kişi, ikişerli, üçerli ya da gruplu oyunlar oynanır, bu oyunlara davul ve zurna eşlik eder. Perşembe günü sabah oğlan evi davul zurna ve silah sesleriyle gelin almaya kız evine giderler. Gelin ata bindirilip davul zurna ve silah sesleri eşliğinde oğlan evine doğru gidilir (Sarı, 2010).

Kumluca ilçesinde davul, düğün dışında deve güreşlerinin yapılacağı günde kullanılır. Sabah saatlerinde deve güreşinin yapılacağı yerde yörenin davul ve zurnacıları bu önemli güne çalgılarıyla eşlik etmektedir (Çimrin, 2010). Kumluca’da “tongavıdı” denilen ve düğünün ilk günü olan cuma günü erkek evinin kız evinde davullu zurnalı ziyarete gitmesi ve kız evinde yemeklerin yenmesi olarak tanımlanmaktadır (Atmaca & Güzel, 2023).

Davul Teke yöresinde ve Antalya’da açık alan eğlencelerinde, düğünlerde, zeybek oyunlarında ve meydan düğünlerinde de misafir karşılamada zurnayla birlikte kullanılan bir çalgıdır (Çimrin, 2010; Evsen, 2018; Gürdal, 1976; Kaymaz, 2018).

Antalya yöresi halk çalgıları arasında olan vurmali çalgılardan davula bakıldığında Teke oyunlarında ve zeybeklerinde, Alanya zeybek oyunlarında, kına gecelerinde, asker uğurlamalarında ve çeşitli düğün, eğlence gibi törenlerde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Antalya ve Alanya ilçesinde gelin almada, kına gecelerinde ve düğünlerde davul da yer almaktadır ve zurnaya eşlik etmektedir (Çimrin, 2010; Gök & Savaş, 2023; Ünalın, 2022). Antalya yöresinde davul bayramlarda da kullanılmaktadır. Ramazan boyunca geceleri ve Ramazan Bayramının ilk gününde davullar çalınarak sokaklardan geçilir, davulcular kapı kapı dolaşarak her kapının önünde maniler söyleyerek bahşiş toplarlar (Çimrin, 2010).

Askere gitme diğer yörelerde olduğu gibi Antalya yöresinde de önemli bir gelenek olarak kabul edilmektedir. Askere uğurlanacak olan gence, evden ayrılmadan bir önceki akşam arkadaşları arasında davullu zurnalı eğlence düzenlenir (Çimrin, 2010).

Antalya’nın Korkuteli ilçesindeki düğünlerin “oku-davetiye” aşamasında düğüne davet mahiyetinde düğünü yapacak olan kişiler yakınlarını düğüne davet etmeye davul zurna eşliğinde giderler ve yanlarında hediyeler de götürürler. Davul zurna eşliğinde hediyeler alınır davulun arkasına takılarak düğün evine gelinir. Düğünden önceki perşembe günü öğleden sonra Tongavut/tartala adı verilen düğün süresince lazım olacak olan yiyecek ve içeceklerin davul zurna eşliğinde at arabasına yüklenerek kız evine getirilir. Kız evinde yemek yendikten sonra davul zurna eşliğinde eğlenilir (Gök & Savaş, 2023). Çelik’e (2013) göre, düğün boyunca düğüne gelenlerin yemesi için keşkek dövülür. Bu sırada davul ve zurnacı neşeli parçalar çalarak gençlerin oynamalarını sağlar (Akt. Gök & Savaş, 2023). Düğünün başladığı cuma gününden itibaren 3 gün boyunca okucu karşılama, gelin alma ve eğlenme süreçlerinde davul ve zurna aktif olarak yöre ezgilerini çalarlar. Cuma günü sabah ezan vakti “vakit davulları” denilen davullar çalınır, daha sonra sabah oğlan evine davul zurna gelir ve düğün başlar. Bitişte ağır Köroğlu havası çalındığında sabah da oğlunun bittiği anlaşılır. Cumartesi günü oğlan evi, kız evine gelir ve kız evinin çeyizlerinin evin önünde sergilenmesi olan “çeyiz altı” etkinliğinde davul zurna eşliğinde yapılan eğlenceye katılır. Pazar günü sabah oğlan evi traktörle davul zurna eşliğinde gelinin eşyalarını alarak yaşayacağı yeni eve götürür. Öğleden sonra damat tarafı yürüyerek davul eşliğinde gelini almaya gelir. Düğün sonrası olan pazartesi günü sabah gelinin getirildiği evin önünde davul zurna eşliğinde, sabah davulu çalınır. Gelini def ya da leğen çalan kadınlar oynatır. Gelinin kız olduğu ispatlandığında davul ve zurnanın çalınması biter (Gök & Savaş, 2023). Yapılan araştırmalardan anlaşılacağı üzere günümüzde halen Antalya ve çevre ilçelerinde düğün geleneklerinde, diğer törenlerde ve etkinliklerde davulun kullanılmaya devam ettiği görülmektedir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen nefesli çalgılar; düdük, sipsi, zurna ve kaval olduğu görülmüştür.

#### **Düdük**

Nefesli çalgılardan kaval kırsal bir çalgı olup hayvancılık yapan yörükler tarafından tercih edilmektedir. Yörede uzunluğundan dolayı dokuz tutam ya da çobanlar tarafından hayvancılıkta kullanıldığı için koyun kavalı şeklinde de isimlendirilmektedir. Keçi gütmekte kullanılan kavallar ise daha kısa olmakla birlikte düdük ya da kaval düdük gibi isimlerle ifade edilmektedir (Ergun, 2006, Akt. Ayyıldız, 2013)

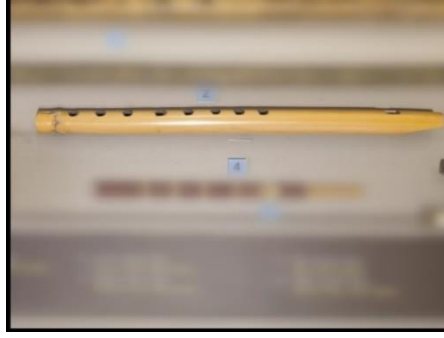
Uzun dilli üflemelilere kaval, dilli kaval denirken küçük dilli kavallara da dilli düdük denilmektedir. Ağaç materyal olarak kayısı erik, zerdali gibi ağaçlardan yapılmakta olup önde 7 arkada ise 1 deliği vardır. Üflenen bölüme sert bir malzeme eklenmektedir. Bu malzeme şimsir gibi ağaçlardan elde edilmektedir. Kamış dilli kavala bakıldığında ise iyi kamışların yetiştiği Gaziantep, Kilis, Antakya ve çevresinde kullanıldığı görülmektedir. Kamıştan yapılan bu kavalın ağızlık kısmındaki dil de kamış malzeme olmaktadır (Kastelli, 2014; Duygulu, 2014, Akt. Paksoy & Akyıldız, 2020). “Anadolu’da dilli düdük, tüytük, Azerbaycan’da tütek gibi çalgılardır” (Kastelli, 2014, s.14). Dilli düdük yapısından kaynaklı insan sesine benzemekte ve tüytük olarak da ifade edilmektedir. Bu nedenle dilli düdük çalan kişiler insan sesinin uyumundan dolayı şarkı söyleyenlere eşlik eder. Ayrıca düdük kırsallığı temsil eden bir çalgı olduğundan kargı düdüğe nazaran dilli düdüğün de nadir görülen enstrümanlar arasında olacaktır (Ögel, 1991, Akt. Kastelli, 2014).

Kaval ailesinde yer alan ve kemik düdük diye de bilinen çığırtma çalgısı ise daha eski zamanlara dayanan bir nefesli çalgı olmaktadır. Kemik düdük (çığırtma), Üsküp’te ortaya çıkmış olduğu bilinmektedir. Ağaç ve kamış malzemelerden de yapıldığı ancak kemik malzemenin daha iyi olduğu belirtilmektedir. Kendisinden çıkan ses küçük dilsiz kavala benzemektedir ve ismini çıkardığı tiz sestem almaktadır (Ertürk, 2014; Kastelli, 2014). Türkçe sözlüğe bakıldığında müzikal anlamları içerisinde flüt, ney ve kaval benzeri nefesli çalgı olarak görülmektedir (Ertürk, 2014). Düdüğün tarihsel süreci Etiler’e kadar dayanmaktadır. Geçmiş Eti dönemine dayanan kartalın kanat kemiğinden ya da uzun kanatlı kuşların kanat kemiğinden yapılmış, üç veya dört adet ses deliğine sahip olan kavallar bulunmuştur ve bugün Anadolu’nun bazı yörelerinde “çığırtma” olarak bilinen ve kullanılmakta olan kemik kavallara çok benzediği görülmektedir. Ancak kemik düdüğün (çığırtma) gövde üzerindeki ses delikleri atalarınınkinden daha fazladır. Kemik düdük (çığırtma), dilsizdir ve toplam 6 adet ses deliğine sahiptir (Çimrin, 2010).

Kemik düdüğe (Çığırtma) yapısal olarak bakıldığında yapıldığı materyalleri ve boyutları şu şekildedir: Çığırtma (Çırtma) kartal ve turnanın kanat kemiğinden yapılan nefesli halk çalgıdır. Dilsizdir, 20-30 cm boyundadır ve 5-7 ses deliği vardır (Açın, 1994, Akt. Evsen, 2018). Picken, (1975) ise kemik düdüğü (çığırtmayı) kaval, kamış kavalı, çam kavalı, kaval düdüğü, tat düdüğü, çığırtma gibi isimler verilen bu kavallar 28-40 cm uzunlukları arasındadır (Ertürk, 2014).

Anadolu’da üflemeli çalgıların birçoğuna kaval denmektedir. Kemik düdük (çığırtma) de Anadolu’nun yanı sıra Antalya yöresinde de kullanılmış ve dili olmadığı için dilsiz kaval ailesi içerisinde tanımlanmıştır (Gürdal, 1976; Şengül vd., 2018). Anadolu’nun bazı yörelerinde görülebilmemesinin yanında Teke yöresinde dağlık bölgelerde ve Burdur ilinde de görülebilmektedir. Özellikle Burdur’da yörenin halk kültürünü yansıtan önemli bir çalgı olmuştur (Çimrin, 2010; Ertürk, 2022). Kemik düdük (çığırtma) 1 oktav ses genişliğine sahip olmaktadır. Dilsiz kaval ailesinden olan bu çalgı bugün Burdur’da Aziziye köyünde Boğaz Hadası (Havası) türüne eşlik etmesi amacıyla kullanılmaya devam etmektedir (Bedel, 2005, Akt. Ertürk, 2014; Kastelli, 2014). Nefesli çalgı yapım ustalarından Mehmet Bedel, çığırtmanın kemik düdük, dilsiz düdük olduğunu ifade etmektedir (Kastelli, 2014). Bedel, kara kartal kanadının nesli tükenmekte olduğu için günümüzde kamıştan altı delikli örneklerini yapmaktadır. (Çimrin, 2010).

Antalya Etnografya Müzesinde iki türde düdük sergilenmektedir. Düdüklerin 20. yy. a ait olduğu görülmektedir. Düdüğün kemik ve ahşap malzemedan yapılmış olduğu belirtilmiştir. Ahşap malzemenin hangi ağaç olduğu belirtilmemiştir.



Şekil 5. Antalya etnografya müzesinde sergilenen ahşap düdük çalgısı



Şekil 6. Antalya etnografya müzesinde sergilenen kemik düdük çalgısı

Kültür Kervanı (2020) arşivi içinde yer alan Bedel'in ifadesine göre, doğal malzemelerden yapılan, taşınması kolay olan düdük kavallar içinde geçen yaygın adıyla çığırtma (kemik düdükler), yörüklerin çaldıkları nefesli çalgılardan olup kartal kanadından, ölmüş kartalların kan kemiğinden yapılmaktadır. Çobanların sıklıkla kullandığı bu çalgı Antalya ve çevre ilçeleri de dahil olmak üzere bugün kullanımının giderek azalması nedeniyle seslendireni ve yapımının da azalmasına yol açmıştır. Burdur'lu çalgı yapım ustası Mehmet Bedel'in Halkoyunlarımızcom (2007) arşivi için verdiği bilgilere göre çığırtma, büyük kartalların kanat kemiğinin uçlarının kesilip boru haline dönüşmesiyle yapılmaktadır. İkel çığırtmalar, ön yüzünde beş delik arka yüzünde bir delik olmak üzere toplam altı delikten oluşmaktadır. Bunun dışında 5-6 ya da 7 delikli çığırtmalar vardır. Halk arasında düdük, dilli düdük, dilsiz düdük, kartal kanadı düdük, kemik düdük ve çığırtma olarak bilinmektedir.

### Sipsi

Orta Asya'dan günümüze dek atası olan sıbızgı adlı çalgıyla geldiği düşünülen sipsi, Teke yöresinin vazgeçilmez olan nefesli bir çalgısıdır. Sipsinin müzikal karşılığı olan kelime anlamlarına bakıldığında ağaç dallarından yapılan düdük, gemici düdüğü çocukların yaptığı dilli düdük, düdük, boru, zurna ağızlık kısmı gibi anlamları vardır. Yapısı ve boyutundan dolayı türemiş olan bir diğer anlamı da "küçük"tür. Teke Yöresinde de daha çok bu anlamda kullanılmaktadır (Akyıldız, 2015; Çimrin, 2010; Karagenç, 2016; Toraman, 2001).

Genellikle 1 oktav ses genişliğine sahip olduğu söylenmekte olup bazı kaynaklarda 1.5 oktavlık ses genişliğine de ulaşabildiği söylenen sipsi diyatonik perde sistemine sahip olmaktadır. Sipsi 20 cm uzunluğunda ve genellikle gövde arkası ve önü ile birlikte toplamda 6 deliğe sahip olmaktadır. 7 ses deliğine sahip olan sipsiler de görülebilmektedir. Ağızlık ve gövde kısımlarından oluşan sipsi, ağaç

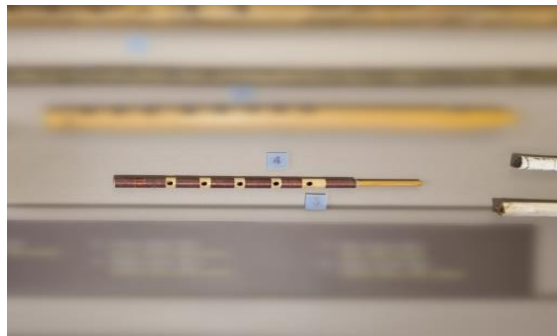
materyallerden yapılmakta olup en dayanıklı ve yaygın olan materyali su kamışı olmaktadır. Demir kargı olarak da bilinen su kamışının içi oyularak ve delikler açılarak gövde halini alması sağlanmaktadır. Bunun dışında kartal kanadı kemiği, çam dallarının filizlerinden çıkarılan borular, söğüt dalı ve iç boş ot ve çavdarlardan da üretilmektedir (Akyıldız, 2015; Çimrin, 2010; Karageç, 2016; Kaya, 2007; Öncel, 2021). Ağzılık ve gövde kısımlarından oluşan sipside ağzılık kısmı önemli bir parçadır ve dikkat edilmesi gerekmektedir. Çalım esnasında ağzılıkta yer alan boşluk kapatılmalıdır. Dikkat edilmesi gerektiği kısım ise çalımdan ya da diğer koşullardan kaynaklanabilecek yaygın bir sorun olan dişlerle yapılan fazla baskı sonucunda ağzılığın bozulması, tıkanması ya da sesin çatlaması sorunu oluşabilir. Çalım sırasında baskıyı iyi ayarlamak gerekmektedir. Bu tıkanıklıkla yine karşılaşılabilmeyle birlikte tıkanması durumunda ağzılık kısmı güvercin kanadı tüyleriyle kurutmaya alınmaktadır. Bir başka unsur ise sipsinin solo ya da orkestra ile çalmak için entonasyonunu ve akordunu tutturmak gerekmektedir. Ağzılık sorunları gibi nedenlerden kaynaklı bu durum zordur ancak dikkat edilmelidir. Sipside nefes ve dil ile yapılan çeşitli teknikler vardır. Sipsinin çalım sırasında ses devamlılığı için yani bağlı (legato) notalar ve sesler elde etmek adına nefes çevirme denilen tekniğe başvurulmaktadır. Sipsi çalınırken yöreye has tavırlar ve teknikler uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları çarpmalar, tizden pese kromatik bir şekilde kaydırarak kesmeden düşüşler ve süslemeler gibidir (Karageç, 2016).

Sipsi Karadeniz bölgesinde yaygın olarak kullanılan tulum çalgısına da bir araç olarak kullanılmaktadır. Tulumların bir parçası olan nav parçasının içerisinde yan yana birleştirilmiş 5 deliğe sahip 16-17 cm uzunluğunda sipsiler yer almaktadır. Bu kısım, tulumun sonunda yer alan bir parça olup içerideki havanın notalara basılarak çıkmasını sağlamaktadır. Bu malzeme de ağaçtan yapılmaktadır (Kaya, 2007).

Çalgının çalım şekli incelendiğinde iki elinde kullanıldığı görülmüştür. Ağzılık kısmına nefes verilerek ses üretilmektedir. Genel olarak oturarak icra edildiği ama ayakta çalımlara da rastlanmış ve bir mâni olup olmadığına ilişkin bilgilere ulaşamamıştır (<https://www.youtube.com/watch?v=YGuGh0VeyC8>; [https://www.youtube.com/watch?v=ebOupNPO\\_M\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=ebOupNPO_M_s;); <https://www.youtube.com/watch?v=EDmYTVoh4SQ>).

Sipsinin yapımının ve çalımının meşhur olduğu Teke bölgesi içerisinde Antalya (Korkuteli, Elmalı), Burdur, Isparta, Denizli, Muğla, Afyon (Dinar) gibi şehirler yer almaktadır. Teke yöresinin dışında Kastamonu yöresinde de ağır oyunlarda kullanılmakta olup bu tür ağır havalara ise sipsi denmektedir. (Akyıldız, 2015; Çimrin, 2010; Karageç, 2016; Toraman, 2001)

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen sipsinin de kamıştan yapıldığı ve 20. yy. a ait olduğu belirtilmektedir. Teke yöresinde sipsi yapımının ve icrasının yaygın olduğu bilinmektedir.



Şekil 7. Antalya etnografya müzesinde sergilenen sipsi çalgısı

Antalya'da (Korkuteli, Elmalı) yaygın olarak kullanılan sipsinin yapımına ve icrasına rastlanmaktadır. Aynı zamanda Antalya yöresel halk çalgıları arasında olan sipsinin kullanımına

bakıldığında açık alan eğlencelerinde zurna tercih edilirken kapalı alan eğlencelerinde sipsi çalgısının tercih edildiği görülmektedir. (Çimrin, 2010; Karagenç, 2016). Halen Antalya yöresinde çobanların nağmelerinde, zeybeklerde, gurbet havalarında, boğaz havalarında, teke zortlatmasında, teke zeybeklerinde, kırık havalarda sipsi çalınmaktadır (Çimrin, 2010; Karagenç, 2016; Toraman, 2001).

Antalya’da doğal malzemeler olan su kamışından (kargıdan) yapılan sipsiler olduğu kadar ağaçtan yapılan sipsilerinde olduğu görülmektedir. Sulak yerlerde örneğin dere, göl gibi yerlerde her türde kamış bulunmaktadır. Bu nedenle her kamış türünün sipsi yapımına uygun olmadığı da bilinmektedir. Boyutunun küçük, sesinin ince, yapısının narin olması nedeniyle halk arasında sipsiye “küçük, ince, narin” gibi isimler verilmektedir. Bedel (2020), sipsinin yörüklerin kullandığı çalgılardan biri olduğunu özellikle çobanların başlıca çalgısı olup doğal malzemedan yapıldığını, Burdur ve çevre illerini içine alan bir çevrede yani Teke bölgesinde yoğun şekilde çalınan bir çalgı olduğunu vurgulamakta aynı zamanda boyunun küçük fakat sesinin derin ve gür olduğunu, yörede kadınlar ve erkekler tarafından çalındığını da belirtmiştir.

### **Kaval**

Türk halk müziği içerisinde nefesli çalgılar arasında önemli bir yeri olan kaval Orta Asya’dan Anadolu’ya ve bugünlere göçler sayesinde yayılarak ulaşmıştır. Kavalın yayılması göç sürecinde hayvancılıkla uğraşan toplulukların sayesinde olmuştur. Bundan dolayıdır ki kaval çalgısı ile çobanlık yani hayvancılık mesleği birbiriyle bağdaştırılmaktadır (Atasoy, 2013; Paksoy & Akyıldız, 2020).

Kaval, eski zamanlardaki avar çifte kavalının dışında günümüzde dilli ve dilsiz olmak üzere iki türe ayrılmakta olup kendi içlerinde de yapısına ve materyallerine göre birçok çeşidi bulunmaktadır. Kavalın dilli ve dilsiz kaval olarak çeşitlendirilmesinin nedeni ağızlık kısmında üfleme eşliğine gelen dil adındaki ek malzemedan kaynaklanmaktadır. Bu malzeme blok flüt gibi üfleli çalgılarda görülen dil ile benzerlik göstermektedir. Bu çeşitlere bakıldığında dilsiz kavallarda: ağaç dilsiz, üç parçalı ağaç dilsiz, kamış dilsiz, plastik dilsiz ve metal dilsiz kavallar vardır. Dilli kavallarda ise; dik uçlu, önden seslenişli ağaç ve kamış dilli kaval, kesik uçlu, arkadan seslenişli kromatik ve diatonik dilli kaval çeşitleri vardır (Atasoy, 2013; Kastelli, 2014).

Dilli ve dilsiz kavalların yapımında genellikle meyve ağaçlarından erik ağacı yaygın olarak kullanılmaktadır (Kastelli, 2014). Bu ağaçlar kavala uygun şekilde hazırlanmakta olup materyalin içi boş olmakta ve ses delikleri açılmaktadır. Kaval yapımında kullanılan çeşitli ağaç materyallerin dışında su kamışı, plastik, pirinç, alüminyum gibi materyallerin de kullanıldığı bilinmektedir. Kavalların küçükten büyüğe doğru çeşitli ölçülere sahip olmasından kaynaklı iç çapına bakıldığında boyunun uzamasıyla genişlemekte ve kısalmasıyla da daralmakta olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2017).

Kaval boru şeklinde olup 40-80 cm aralığında ölçülere sahiptir. Üzerinde 8 ses deliği bulunan kaval halk tarafından kuval, guval, gavval şeklinde ifade edilebilmektedir. Kaval aynı zamanda çoban kavalı, horlatmalı kaval ve kırma kaval gibi isimlerle de bilinmektedir (Paksoy & Akyıldız, 2020).

Kavalın çalım şekli incelendiğinde ağızlık kısmına nefes verilmekte, iki el ve parmakların da sistematik bir şekilde ses deliklerini kapatmak amacıyla kullanılmakta olduğu görülmektedir. Genel olarak oturarak icra edildiği görülmekte olup ayakta çalılara da rastlanmıştır ve bir mâni olup olmadığına ilişkin bilgilere ulaşamamıştır (<https://www.youtube.com/watch?v=xds1vpZiyVc;> <https://www.youtube.com/watch?v=cLkYUEvEkCI>).

Kaval Doğu Anadolu, Karadeniz, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri gibi Anadolu’nun birçok yerine yayılarak bugünlere gelmiştir (Atasoy, 2013; Paksoy & Akyıldız, 2020; Kastelli, 2014). Bu bölgelerin dışında Teke bölgesi, Antalya şehri ve ilçeleri de yer almaktadır. (Çimrin, 2010; Yıldırım, 2017) Sipsi, düdük, kaval yapımı Korkuteli’nin Yazır, Esenyurt ve bazı köylerinde az



da olsa devam etmektedir (Çimrin, 2010). Teke yöresine ait olan teke zortlatması, teke zeybeği, Gurbet havası ve boğaz havası gibi türlere yöredeki diğer çalgıların dışında kaval çalgısı da dahil olmaktadır (Ergun, 2023; Yıldırım, 2017).

Antalya Etnografya Müzesinde sergilenmekte olan 2 kaval ve 1 kaval çantası yer almaktadır. Kavallar dilsiz olup 19.yy. sonuna ve 20.yy. a ait olduğu belirtilmiştir. Ahşap olan kavalın ağacı bilinmemekle birlikte diğer kavalın pirinçten yapıldığı belirtilmiştir. Pirinç materyal dış etkenlere karşı dayanıklı olup günlük hayatta kullanılan birçok eşyadan elde edilip yapılabilmektedir (Kastelli, 2014).



**Şekil 8.** Antalya etnografya müzesinde sergilenen pirinç kaval ve ahşap kaval çalgıları

Antalya'nın Korkuteli, Döşemealtı, Serik ve Alanya ilçelerinde oynanan zeybek oyunlarında (Alyazma Zeybeğin, Bas Bas Zeybeği, Bozova Zeybeği, Antalya Zeybeği, Atina Zeybeği, Hapishane Zeybeği, Serik Alyazma Zeybeği, Serik Serenler Zeybeği, Hasbahçe Zeybeği) kaynak kişilerden de alınan görüşler sonucunda kaval çalgısıyla birlikte bağlama, zurna, kabak kemane, cura, klarnet, davul, darbuka, bendir gibi çalgıların da kullanıldığı belirtilmiştir (Topal, 2021). Solo icraların yanısıra toplu icraların da vazgeçilmez çalgısı olan kaval, Dayıoğlu'nun (2014) 2013 yılında Antalya'nın Elmalı ilçesinde kurucusu olduğu yöresel müzik topluluğunun çalgıları içinde bağlama, cura, zilli def, darbuka, sipsinin yanısıra kaval da bulunmaktadır.

Yörük çobanlarının vazgeçilmez çalgılarından biri olan kaval, bugün Antalya ve ilçelerinde halen kullanılmaya devam etmektedir. Çobanlar için sipsi kadar önemli olan kaval, hayvanları gütmeye aynı zamanda sevdiği kıza aşkını, sevdasını dile getirmeye kullanılır. Antalya'da kaval çalgısının halen kullanılmaya devam ettiğinin bir örneğini Dayıoğlu'nun (2018) arşivinde yer alan Antalya'nın Manavgat ilçesinin Denizyaka köyünde yaşayan ve çoban kavalı çalan Halit Güzel icrasıyla göstermektedir.

Yaygın olarak ağaçtan yapılan kavallar günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır. Bunun dışında metal gibi farklı malzemeden yapılan kavallar da mevcuttur. Antalya yöresinde metalden yapılan kavalların kullanıldığına dair örnekler mevcuttur. Dayıoğlu'nun (2015) arşivinde yer alan Antalya'nın Elmalı ilçesinin Ahatlı köyünde yaşayan Bekir Levent'in demirden üretilmiş olan kavalı çaldığı görülmektedir.

Çobanların dışında yörede düğünlerde, şenliklerde, festivallerde, konserlerde, yarışmalarda kavalın kullanılmaya devam etmektedir. Konuya yönelik Kültür Kervanı'nın (2022) arşivi incelendiğinde Antalya Yörük Türkmen Festivali içinde Serikli İbrahim Kurtan'ın çoban kavalı icrasıyla yer aldığı görülmektedir. Yine Anadolu Renkleri'nin (2022) arşivine göre, Antalya Yörük Türkmen Festivaline Mehmet Bedel çoban kavalı çalarak konuk olmuştur.

### **Zurna**

Geçmişten günümüze dek davul denilince akla gelen ve birbirlerine eşlik eden Türk halk müziğinde önemli bir çalgı olan zurna, nefesli çalgılar grubundadır. Osmanlı döneminde Muzika-i



Humayın ve Mehterandan bu yana Türk milletinin yaşamını sürdürdüğü her yerde yani Anadolu'nun her kesiminde rastlanabilen bir çalgı olmaktadır. Zurna, Osmanlı döneminde muzika-i Hümayun topluluğunun yanı sıra sarayda ve saray dışındaki düğün ve benzeri törenlerde de yerini almıştır (Aydın, 2020).

Zurnanın, Farsça'da Sürnay, Gürcistan'da Zurnavi, Macaristan'da Rokoçi Düdüğü ya da Taragato, Çin'de Su-na olarak isimlendirildiği görülmektedir (Açın, 1994, Akt. Aydın, 2020; Kastelli, 2014).

Zurnanın yapısal özelliklerine bakıldığında tahtadan, metalden ve kamıştan parçaları olduğu görülmektedir. Ayrıca zurnanın kamışına zurna sipsisi de denilmektedir. Zurnaya detaylı olarak bakıldığında ağaçtan olan ana gövde, gövde üzerindeki ana delikler, gövdenin alt kısmındaki kalak bölümünde yer alan küçük şeytan delikleri, dil (nezik, başlık, zaynak), boru (lüle, etem, metem, boru, ula) ve kamış gibi parçalardan bir bütün haline geldiği görülmektedir (Kastelli, 2014; Yürük, 2001). Gövdesinin önünde genel olarak 7 arkasında ise 1 deliği vardır. Ses yönünden oldukça hacimli bir çalgı olan zurna günümüzde Türkiye'nin neredeyse her köşesinde tercih edilmekte ve davul çalgısıyla birlikte daha çok açık alanlarda kullanılan bir çalgı olmaktadır. "Zurna genellikle meyve ağaçlarından ve son dönemlerde abanoz, ceviz ağaçlarından yapılmaktadır" (Kastelli, 2014, s.32).

Zurna genellikle 32-33 cm boyundadır. Farklı boyutları vardır. Bu boyutlar bölgelere has olarak değişmektedir. Zurnalar boyutlarına göre sınıflandırıldığında kaba zurna, orta zurna ve zil (cura) zurna şeklinde çeşitleri olduğu görülmektedir. Kaba zurna bu ismini sesinden ve yapısından dolayı almaktadır (Gültekin, 2019; Kastelli, 2014). Zurna ailesinin en büyüğü olan kaba zurna, çok rahat çalımıyla Ege, Trakya, İç ve Orta Anadolu'da çok yaygın olarak çalınır. Boyu 50-55 cm. arasında değişmektedir. Ana gövde büyüyünce diğer parçaları ve delikleri de ona göre büyür. Çünkü, 2 oktav kadar geniş bir ses sahasına sahiptir. Deliklerinin büyük olduğu için diyez ve bemoller en rahat bu zurnadan çıkarılır (Yürük, 2001). Anadolu'da en çok kullanılan zurna tipi orta zurnadır. Ege ve Karadeniz bölgesi haricinde Anadolu'nun tüm bölgelerinde ufak tefek farklılıklarla bu zurnaya rastlanılır. Zil (cura) zurna ise; genellikle Karadeniz bölgesinde görülmektedir (Kastelli, 2014).

Zurna icrası sırasında, kamış kısmına nefes verilerek ses üretilmektedir. İki elin de parmakları sistematik bir şekilde ses deliklerini kapatmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu konuda Dayıoğlu'nun arşivleri incelenmiştir. Zurnanın ayakta ya da oturarak icra edildiği görülmektedir (<https://www.youtube.com/watch?v=Ux5ekhGLDAM>; olarak [https://www.youtube.com/watch?v=cDcJN\\_s2Kg8](https://www.youtube.com/watch?v=cDcJN_s2Kg8)).

Teke yarımadasına bağlı Antalya ve ilçeleri, Burdur, Isparta gibi şehirlerde de Zurna çalgısının kullanıldığı görülmekte, çeşitli törenlerde davulla birlikte kullanılmaktadır (Akyıldız, 2015; Algi & Evsen, 2018; Çimrin, 2010; Kastelli, 2014; Toraman, 2001; Yürük, 2001).

Antalya Etnografya Müzesinde 2 örnek zurnanın sergilendiği, birinin siyah ve birinin de kahverengi olduğu görülmektedir. Zurnaların ahşap malzemeden yapıldığı ve 20. Yy. a ait olduğu belirtilirken hangi ağaçlardan yapılmış olduğu belirtilmemektedir. Antalya'da nefesli çalgılar arasında yöresel bir çalgı olarak zurnanın yer aldığı ve yaygın olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.



**Şekil 9.** Antalya etnografya müzesinde sergilenen zurna çalgıları

Antalya'nın yöresel çalgıları arasında olan nefesli çalgılardan zurna, Teke oyunlarında, asker uğurlamalarında, kına gecelerinde zeybek oyunlarında davulla birlikte kullanılmaktadır (Çimrin, 2010). Davul, zurna ve klarnet eşliğinde oynan zeybekler, kapalı mekanlarda da cura, bağlama, divan sazı ve dümbelek eşliğinde oynanmaktadır. “Teke Zeybeği olarak Tek Zeybek, Haymanalı, Sarı Zeybek en tanınmışlarıdır. Genellikle el hareketleri, ayak hareketlerine uydurularak oynanan Teke Zortlatması'nın ağır oynanan şeklidir” (Çimrin, 2010, s.375). Topal'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada Antalya Korkuteli ilçesinde Alyazma Zeybeğin, Bas Bas Zeybeği, Bozova Zeybeği; Döşemealtı ilçesinde Antalya Zeybeği; Serik ilçesinde Atina Zeybeği, Hapishane Zeybeği, Serik Alyazma Zeybeği, Serik Serenler Zeybeği; Alanya ilçesinde Hasbahçe Zeybeği oyunlarının ezgilerinin seslendirilmesinde zurna çalgısı diğer çalgıların yanında yer almaktadır.

Kültür Bakanlığı'nın (2023) Antalya yöresi halk çalgıları tanıtım videoları içinde yer verdiği zurna, yöresel icrasıyla bugün halen kullanılmakta olduğunu göstermektedir. Antalya'nın düğün geleneklerinde kullanılmaya devam eden zurna, Dayıoğlu'nun (2016) Serik ilçesindeki düğün arşivine göre, davulla birlikte kullanılmaktadır. Yine Dayıoğlu'nun (2018) arşivine göre Antalya'nın Finike ilçesindeki düğün geleneğinde zurna, davulla birlikte kullanılmıştır. Antalya'nın güneş mahallesinde yapılan bir düğünde zurna davul ile birlikte Antalya düğün gelenekleri dışında toplu icralarda da örneğin konserler, şenlikler, festivaller gibi organizasyonlarda zurnanın bir eşlik çalgısı olarak kullanıldığı görülmektedir ([https://www.youtube.com/watch?v=wyME1jKSkkU&ab\\_channel=ANTALYABBTV](https://www.youtube.com/watch?v=wyME1jKSkkU&ab_channel=ANTALYABBTV)).

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk halk kültürünün zengin köklerinden birini oluşturan türküler, kulaktan kulağa aktarım yoluyla her bölgeye, her yöreye has karakteristik özellikler, çeşitlilik ve farklılıklar oluşturarak günümüze kadar gelmiştir. Bölgelere göre türkülerin söyleme şekilleri, çalınma şekilleri, müzikal özellikleri, sözlü anlatım şekilleri ve türkülerle oynanan oyunlar farklılık ya da çeşitlilik göstermektedir. Kültürel özellikleri bakımından teke bölgesi/yöresi ismiyle de bilinmekte olan Akdeniz bölgesi Burdur'un tamamını; Muğla'nın Fethiye ve Ortaca ilçelerini; Denizli'nin Acıpayam, Kızıllıhisar ve Honaz ilçelerini; Afyon'un Dinar ve Başmakçı ilçelerini; Isparta'nın Yalvaç ve Şarkikaraağaç ilçelerini; Antalya'nın Cevizli, Akseki, Manavgat ve Alanya ilçelerini kapsamaktadır (Çine, 1989). Akdeniz bölgesi içinde yer alan Antalya ve çevre ilçeler teke yöresi özelliklerini taşımaktadır. Buna göre yörede söylenen kırık havalar; zeybek, teke zortlatması, düz (kırık) hava ve semah türlerini oluşturmaktadır. Söylenen uzun havalara ise gurbet/gurbet havaları ismini almaktadır (Şengül & Şaktanlı, 2022). Yörede kullanılan çalgıların teke yöresi özelliklerini taşıması, kullanılıyor olması ve çalgı yapımcıları tarafından bugün halen yörede yapımına devam ediliyor olması hatta farklı malzemelerden yeni çeşitlerinin üretiliyor olması hem çalgılara verilen önemi hem kültürün devam ettirilme isteğini göstermektedir. Çalgıların yöredeki kullanım durumları Antalya ili ve ilçelerine göre farklılık göstermektedir. Bunun nedenleri arasında, o yerleşim yerinde yaşanan toplumun geçmişten getirdiği kültür özelliklerinin müzik kültürüne de yansması ve müzik kültürünün bulunduğu yerleşim yerini çevreleyen civar ilçelerinden etkilenmesi sayılabilir. Elmalı ilçesinde alevi kültürünü temsil eden semah törenlerine ait müzik kültürü

ve kullanılan çalgılar, Kumluca'daki deve güreşi yarışları kapsamında kullanılan çalgılar ile yöreye ait düğün kültüründe kullanılan çalgıların farklılaşması örnek olarak verilebilir.

Çalışmada Antalya Etnografya Müzesinde bulunan yöreye özgü çalgılar ve özellikleri ile çalgıların yöredeki kullanılma durumları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda müzede mızraplı (tezeneli), yaylı, vurmali ve nefesli çalgıların olduğu tespit edilmiştir. Teke yöresi özellikleri taşıyan bu çalgılar: mızraplı (tezeneli) çalgılardan bağlama, yaylı çalgılardan kabak kemane ve kemençe, vurmali çalgılardan; davul ve nefesli çalgılardan düdük, sipsi, zurna ile kavaldir. Bu çalgılardan bağlama, kabak kemane ve kemençe; gövde (tekne), gövdenin ön yüzü, sap kısmı ve burgulardan oluşmaktadır. Bağlama mızrap(tezene) ile kabak kemane ve kemece yay ile çalınmaktadır. Müzede sergilenen davul çalgısı; çember, kasnak, kasnak bağı ve kasnağı germek amacıyla kullanılan deri parçadan oluşmakta olup ses çıkarmak için tokmak ya da çubuk kullanılmaktadır. Düdük, sipsi, zurna ve kaval ise: tek bir gövdeden oluşmaktadır. Zurna ve sipsinin üfleme yerine ek olarak kamış yerleştirildiği için iki parçadan oluştuğu söylenebilir. Belirtilen tüm çalgıların Antalya Etnografya Müzesinde görsel olarak örnekleri bulunmaktadır. Birer tane kemik ve kamıştan düdük örneği, bir tane kamış sipsi örneği, iki tane ahşap zurna örneği, birer tane ahşap kaval ve pirinç kaval örneği, bir bağlama, bir kabak kemane, iki kemençe ve bir davul örneği bulunmaktadır.

Mızraplı (tezeneli), yaylı, vurmali ve nefesli çalgıların kökenleri araştırıldığında Orta Asya'ya kadar uzandığı alanyazın tarafından tespit edilmiştir (Açın, 1998; Akyıldız, 2015; Atasoy, 2013; Biçer, 2019; Çelik, 2009; Çelik, 2017; Çimrin, 2010; Öztürk, 2002; Şimşek & Sağer, 2022). Antalya yöresine ait sergilenen çalgıların 19 ve 20.yy'a ait olduğu ve günümüzdeki formlarına yakın olduğu görülmektedir. Mızraplı (tezeneli) çalgılardan bağlamanın; yaylı çalgılardan kabak kemane ve kemençenin; vurmali çalgılardan davulun; nefesli çalgılardan ise düdük, sipsi, zurna ve kavalın kökenlerinin de Orta Asya'ya kadar dayandığı görülmektedir.

Müzede sergilenen çalgıların yapımında çoğunlukla ahşap malzemeler kullanıldığı görülmektedir. Alanyazın taramasına göre her çalgının yapımında çalgıdan daha iyi ses üretmek adına farklı ağaçların denendiği ve bazı ağaçların daha çok tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bağlamanın göğüs yapımında genellikle, dut, kestane, meşe, kayın, gürgen, sarmaşık, ardıç, karaağaç söğüt ağaçlarından (Doğanyigit vd., 2018; Tan, 1977); kabak kemanenin göğüs yapımında genellikle su kabağından (Erden, 2023; Tuna, 2022); kemençe çalgısının karaağaç, karadut, ceviz, kelebek, dikenli ardıç, erik, maun, gül, dut, pelesenk ve selvi ağaçlarından (Önüter, 1989); davul çalgısının yapımında ise çam, kayın, ceviz ağacından (Vural, 2013) faydalandığı görülmektedir. Düdük çalgısının genellikle kayısı, erik, şimşir, abanoz ağaçlarından ve kamıştan (Erarslan, 2019; Özbek, 1998, Akt. Güven, 2005); kemik düdük çalgısının kartal ve turnanın kanat kemiğinden (Ertürk, 2022; Gökçen, 2017, Akt. Tüfekçioğlu, 2021); sipsi çalgısının en yaygın su kamışından, söğüt, çavdar ve çam ağaçlarından (Ayazlı & Taşkıran, 2022; Yıldız, 2017); kaval çalgısının erik, su kamışı, pirinçten (Karakoç, 2019); zurna çalgısının abanoz, ceviz ve kamıştan (Doğan, 2015) yapıldığı görülmüştür. Müzede sergilenen çalgıların kemik düdük hariç diğer çalgıların ağaç malzemelerden yapıldığı ve 19.-20.yy'a ait olan çalgıların hangi ağaçlardan yapıldığına yönelik ortaya çıkan sonuçlar birbirlerini desteklemektedir.

Antalya etnografya müzesinde bulunan çalgıların Antalya yöresine ait olduğu belirtilmektedir. Müzede çalgıların kullanılma durumları incelendiğinde mızraplı (tezeneli) çalgılardan olan bağlamanın Antalya yöresinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Kına ve düğünlerde çalınmaktadır. Antalya'nın bazı Alevi Bektaşî yerleşim yerlerindeki düğünlerde ya da cemetmede ritüellerinde de kullanılmaktadır. Gök ve Savaş'ın (2023) yapmış olduğu çalışmalarda kına ve düğünlerde bağlamanın evin içinde ve dışında olmak üzere farklı ortamlarda kullanıldığı, Gerekten ve Özdek'in (2020) çalışmasında alevi yerleşim yerlerindeki düğün ya da cemetme ritüellerinde kısa ve uzun sap bağlama çeşidi ve bozuk ve bağlama düzeni kullanıldığı belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar Antalya yöresinde

bağlama çalgısının kullanılıyor olduğunu göstermektedir. Yöreyle ait şenliklerinde, festivallerde, törenlerde, kutlamalarda, mahalli sanatçılar tarafından bağlama çalınmaktadır. Antalya bölgesinde bugün halen kullanılmaya devam etmektedir. Çimrin'in (2010) ve Çelik'in (2017) yapmış olduğu araştırmalar da bağlamanın Antalya yöresinin boğaz havalarında, gurbet havalarında ve semahlarda kullanıldığı belirtilmektedir. Antalya etnografya müzesinde bulunan kemane, su kabağı dışında ahşaptan yapılan da bulunmaktadır. Şimşek ve Sağer (2022) tarafından yapılan çalışmalarda örneğin, gövde kısmı plastik kutulardan ya da alüminyum sürahiden yapılan kemaneler bulunmuştur. Bu durum Antalya'da çok çeşitli malzemelerden kemanenin yapılabildiği ve icra edilebildiğini göstermektedir. Kemaneler yöreye ait şenliklerinde, festivallerde, törenlerde, kutlamalarda, mahalli sanatçılar tarafından çalınmaktadır. Kemeçe, Antalya etnografya müzesinde bulunan bir diğer çalgıdır. Antalya yöresinde kemeçe, teke zortlatmasında, gurbet yakımları ve durna havalarında çalınmaktadır (Atabeyli, 1940). Yapılan araştırmalarda da olduğu gibi kemeçe çalgısı bugün halen Antalya'da kullanılmaya devam etmektedir. Davul, Anadolu kültüründe bir ritim ve eşlik çalgısıdır. Antalya da düğünlerde, asker uğurlamada ve deve güreşlerinde kullanılıyor olmasından dolayı müzede de yerini almıştır. Çimrin'in (2010), Gök ve Savaş'ın (2023) yapmış olduğu araştırmalarda Antalya düğünlerinde, asker uğurlamada törenlerde, yöresel eğlencelerde, deve güreşlerinde davulun kullanıldığı belirtilmektedir. Abdallar geleneğinde de davul, zurnanın yanında eşlik çalgısı olarak çalınmaktadır. Antalya etnografya müzesinde yer alan düdük çalgısı Antalya'nın kırsal kesimlerinde çalınmakta özellikle çobanlık ve hayvancılık mesleği ile bağdaştırılmaktadır. Düdük üzerine alanyazın tarandığında kamış malzemeden yapıldığı, tek parça olup ağızlık kısmında dil parçası bulunduğu anlaşılmaktadır (Kastelli, 2014). Dolayısıyla bu düdüğe dilli düdük de denmektedir. Düdüğün atası olan kemik düdük çalgısı da ayrıca çığırta olarak bilinmektedir. Çığırta, ismini çıkardığı tiz sestem almaktadır. Yapıldığı materyal kartal kanadı veya türevi uzun kanatlı kuşlar olmaktadır (Ertürk, 2014). Teke yöresinde dağlık bölgelerde nadir de olsa görülebilmektedir. Antalya yöresel halk çalgıları arasında yer alan sipsi, Antalya etnografya müzesinde yer almaktadır. Ebatı küçük ve zurnaya göre ses gürlüğü az olan bir çalgıdır. Çimrin (2010) ile Karagenç'in (2016) yapmış olduğu araştırmada sipsinin ses genişliğinin ve ses gürlüğünün zurnaya göre az olması nedeniyle kapalı alandaki eğlencelerde kullanıldığı belirtilmektedir. Antalya'da çobanların nağmelerinde, zeybeklerde, gurbet havalarında, boğaz havalarında, teke zortlatmasında, teke zeybeklerinde, kırık havalarda sipsi çalınmaktadır (Çimrin, 2010; Karagenç, 2016; Toraman, 2001). Kaval, Antalya etnografya müzesinde farklı çeşitleriyle bulunmaktadır. Kaval, teke yöresine ait olan teke zortlatması, teke zeybeği, Gurbet havası ve boğaz havası gibi türlere yöredeki diğer çalgılarla birlikte kullanılmaktadır (Ergun, 2023; Yıldırım, 2017). Antalya'nın tüm ilçelerinde çoğunlukta nişan, kına gecesi ve düğün aşamalarında kullanılmaktadır. Yapılan çalışmaların kavalın Antalya yöresinde de kullanıldığını ve yöredeki kullanıma durumlarını ortaya çıkararak elde edilen sonuçları desteklediği görülmektedir. Zurna, Antalya etnografya müzesinde yer alan bir diğer enstrümandır. İki çeşit olarak müzede sergilenen zurna ahşap malzemeden yapılmıştır. Ses gürlüğünün fazla olması nedeniyle düğün gibi açık alanda kullanımı tercih edilmektedir. Çimrin'in (2010) yapmış olduğu araştırmada Teke oyunlarında, asker uğurlamalarında, kına gecelerinde, zeybek oyunlarında davulla birlikte açık alanlarda zurnanın kullanıldığı belirtilmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bilgiler doğrultusunda, Antalya Etnografya Müzesinde sergilenen ve halkın kültürünü yansıtan bu sekiz çalgının tüm özelliklerini yansıtan broşürler hazırlanması, çalgıların yöre özelliklerini yansıtan ezgilerden oluşan seslerin dinletildiği kayıtların oluşturulması, çalım şekillerinin gösterildiği görsel videoların müze içerisinde halka sunulması ve son olarak müze görevlilerine konuya yönelik eğitim ve seminer verilmesi önerilmektedir. Bu öneriler aşağıdaki gibi detaylandırılmıştır:

-Hazırlanacak broşürlerde çalgıların yöreye ait olduğunu gösteren tarihi süreçlerin, yapısal gelişimini gösteren örnek fotolar ve halen kullanılan yerleşim yerleri ile kullanılma durumlarının kısaca belirtilmesi önerilmektedir.

-Sözlü ve sözsüz ezgileri içeren ses kayıtlarının oluşturulmasında yörede geçmişten bugüne yetişen mahalli sanatçıların ve günümüz çalgı virtüözlerinin kayıtlarından oluşan örneklerin dinletilmesi önerilmektedir.

-Görsel videolarda ise, yazılı ve işitsel olarak sunulan bilgilerin görsel etkisinden faydalanmak amacıyla çalgıların kökenlerinin, özelliklerinin alan uzmanı olan organologlar ya da lutyeler tarafından anlatıldığı video örnekleri, çalgıların bireysel ya da toplu icrasının gösterildiği video örnekleri ve çalgıların yöredeki kullanılma durumlarını gösteren etkinliklerden örneklerin sunulduğu videoların hazırlanması önerilmektedir.

-Müze görevlilerine çalgılar hakkında eğitim ve seminerler düzenleyerek, ziyaretçilerin daha derin bir anlayışa sahip olmaları sağlanabilir ve kültürel mirasın korunması yönünden farkındalık oluşturulabilir. Ayrıca, müzede sergilenen çalgıların dışında il merkezi ve tüm ilçeler, mahalle ve köyler bazında devlet desteği ile yapılacak olan saha araştırmalarıyla yeni çalgıların ortaya çıkarılması sağlanabilir. Kültür Bakanlığı tarafından müzelerde alan uzmanları görevlendirilebilir.

## 5. Kaynakça

- Açın, S. Y. (1998). *Türk halk müziği sazlarından bağlama ve kemane'nin son yapım teknikleri* (Tez No. 72169) [Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, H. (2021, Eylül 14). *Sipsi ve cura ile teke zortlatması* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EDmYTVoh4SQ> adresinden 02.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, B. (1994). *Avrupalı gezginlerin gözüyle osmanlılarda musiki* (2. baskı). Pan.
- Akyıldız, G. S. (2015). Burdur Yöresi Türk Halk Müziği'nin Tür, Ezgisel, Şiirsel, Ritimsel Yapı ve Çalgı Türleri Açısından İncelenmesi. (Proje No. SOBAG 114K085). <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/614715/burdur-yoresi-turk-halk-muziginin-tur-ezgisel-siirsel-ve-ritimsel-yapi-ve-calgi-turleri-acisindan-incelemesi> adresinden 02.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Akyol, A. (2017). Kabak kemanenin dününü bugününü ve yarını. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi* 3(1), 163-181. <https://doi.org/10.22252/ijca.337011>
- Anadolu Renkleri (2022, Temmuz 7). *Koyunu suya indirme havası ve çoban kavalı- burdurlu mehmet bedel* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z92xfDiqoiE> adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Anadolu Renkleri (2024, Ocak 26). *Aşan bilir karlı dağın ardını- Sultan Bacı- Yeşilbayır Köyü* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8aKAXi9jcg4> adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Antalyabbtv (2024, Şubat 23). *Sevda türküleri konseri* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=wyME1jKSkkU&ab\\_channel=ANTALYABBTV](https://www.youtube.com/watch?v=wyME1jKSkkU&ab_channel=ANTALYABBTV) adresinden 25.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Atabeyli, N. K. (1940). Teke (Antalya) yürükleri hakkında notlar. *Türk Arkeoloji Dergisi*, (4), 227-238.

- Atasoy, M. U. (2013). Ülkemizde müzik eğitimi anabilim dallarında geleneksel nefesli çalgılarımızdan kaval'ın yeri ve önemi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 3(2), 88-98.
- Atmaca, E., & Güzel, Ö. (2023). Kumluca (Antalya) ağzından derleme sözlüğü'ne katkılar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (57), 287-314. <https://doi.org/10.21563/sutad.1285182>
- Ayazlı, Ö., & Taşkiran, H. İ. (2022). Eski Türkçe 'sıpızgu' üzerine bazı gözlemler. *International Journal of Old Uyghur Studies*, 4(1), 1-20.
- Aydın, A. (2020). Osmanlı belgeleri ışığında zurna ve zurnazenler. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (17), 256-276. <https://doi.org/10.31722/ejmd.846865>
- Ayyıldız, S. (2013). *Teke yöresi yörük türkmen müzik kültüründe yerel çok seslilik özellikleri* (Tez No. 331913) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayat, H. B. (2019). *Tahtacı düğünlerinde semah dönmek: Antalya ili manavgat ilçesi kalemler köyü örneği* (Tez No. 552304) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baykara, T. (2021). *Türk kültürü*. Post.
- Becerikli, S. Y. (1999). *Örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü departmanlı mağazacılık sektöründe halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme; beğendik a.ş. örneği* (Tez No. 81757) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beşkaza TV (2017, Ağustos 23). *Dünya sipsi şampiyonu hüseyin demir* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=ebOupNPOM\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=ebOupNPOM_s) adresinden 12.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Biçer, B. E. (2019). Üç telli klasik kemençenin ıkkık, tırnak kemane ve yörük kemençesiyle mukayesesi. H. Yücel, S. T. Oter, (Ed.). *Müzik kültürüne dair çeşitli görüşler – II.* (ss.69-79). Eğitim Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Pegem.
- Çelik, Ö. (2009). *Türk dünyası'nda üç yaylı çalgı: kılkobız, kamança ve kabak kemane üzerinde bir inceleme* (Tez No. 241405) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Ö. (2017). Kitle iletişim araçları sayesinde yerelden ulusala taşınan bir çalgı: Kabak kemane. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 17(1), 155-166.
- Çelik, S. (2017). Türk kültüründe geçmişten günümüze "davul". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(8), 11-18.
- Çimrin, H. (2010). Kültür, sanat ve edebi hayat. A. K. Atılğan (Ed.), *Dünden bugüne antalya* içinde (ss. 359-380). Antalya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. [https://antalya.ktb.gov.tr/Eklenti/8701,dundenbuguneantalya-2cilt-8kultursanatedhayatpdf.pdf?0&\\_tag1=D0E46BD46BE1A38FBDE4C318910E8F244F9A41B8](https://antalya.ktb.gov.tr/Eklenti/8701,dundenbuguneantalya-2cilt-8kultursanatedhayatpdf.pdf?0&_tag1=D0E46BD46BE1A38FBDE4C318910E8F244F9A41B8)
- Çine, H. (1989). *Burdur'dan damlalar folklor (halkbilim)*. Uyan.



- Dayıoğlu, E. (2014, Şubat 22). *Antalya Elmalı yayla yöresel müzik topluluğu-cemilem- şu Dirmil'in çalgısı (emre dayıoğlu arşivi)* Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=ZzG14vbEY84&ab\\_channel=EmreDay%C4%B1o%C4%9Flu2](https://www.youtube.com/watch?v=ZzG14vbEY84&ab_channel=EmreDay%C4%B1o%C4%9Flu2) adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dayıoğlu, E. (2015, Eylül 4). *Bekir Levent-demirden kaval (emre dayıoğlu arşivi)* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=GO41xvNCfQU&ab\\_channel=EmreDayioglu](https://www.youtube.com/watch?v=GO41xvNCfQU&ab_channel=EmreDayioglu) adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dayıoğlu, E. (2016, Kasım 4). *Antalya serikli abdallar 'cezayir' (kayıt: emre dayıoğlu)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ux5ekhGLDAM> adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dayıoğlu, E. (2018, Ocak 14). *Halit güzel "'çoban kavalı" [emre dayıoğlu arşivi]* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cLkYUEvEkCI> adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dayıoğlu, E. (2018, Eylül 2). *Antalya finike gelin alma havası [emre dayıoğlu arşivi]* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=cDcJN\\_s2Kg8](https://www.youtube.com/watch?v=cDcJN_s2Kg8) adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dayıoğlu, E. (2020, Ekim 22). *Ali bedel - kara koyun* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xdsIvpZiyVc> adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, M., & Nacakçı, Z. (2016). Ortaokul müzik derslerinde, öğretmenlerin bağlama kullanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin coğrafi bölgelere göre karşılaştırılması. *Fine Arts, 11*(4), 161-170.
- Demir, S. (2011). *Türk halk müziğinde tür meselesi* (Tez No. 306720) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, C. (2015). *Geleneksel halk müziği çalgılarından zurnanın tarihçesi eğitsel ve öğretsel süreçleri* (Tez No. 407627) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğanyığıt, S., Şahin, C., Yiğiter, M. E., & Tüfekci, S. (2018). Bağlama yapımcılarının bağlama üretimine yönelik görüşleri. *The Journal Of International Social Research, 11*(61), 467-478.
- Doğruel, F. (2023). İade-i itibar: Kabak kemanenin tarihsel serüveni. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 16*(41), 314-330. <https://doi.org/10.12981/mahder.1247375>
- Ekinci, A. (2014). *Tekeli'nin dilinden telinden 2*. Burdur İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.
- Erarslan, U. (2019). *Mesleki müzik eğitim kurumlarında yürütülen Türk halk müziği üfleme çalgılar eğitiminin öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Tez No. 581944) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, M. O. (2023). *Kabak kemane eğitiminde açış çalışmalarının kullanım durumlarının incelenmesi* (Tez No. 800352) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergun, L. (2023). Yörüklerde müzik ve boğaz çalma. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, (29)*, 39-53. <https://doi.org/10.17484/yedi.1182199>
- Eroğlu, T. (2017). Türk halk müziğinin Türkiye'deki coğrafi bölgelere göre temel özellikleri bakımından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(41), 513-527. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12127>

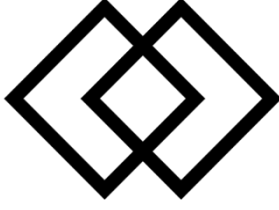
- Ertürk, S. (2014). *Türk halk müziği geleneğinde kemik üflemeli çalgı çığırta; Burdur il örneği* (Tez No. 383653) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, S. (2022). *Kemik üflemeli çalgı: Çığırta*. İksad.
- Evsen, F. (2018). *Antalya yöresi Türk halk müziği ezgilerinin müzikal-edebi analizi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi* (Tez No. 510442) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evsen, F., & Algı, S. (2018). Antalya yöresi Türk halk müziği ezgilerinin müzikal-edebi analizi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(32), 770-793. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.4670>
- Gazimihal, M. R. (1958). *Asya ve anadolu kaynaklarında ıklığ*. Ses ve Tel Birliğı.
- Gedikli, N. (2013). Akdeniz bölgesi halk musikisi çalışmalarına toplu bir bakış. *Ü Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, (3), 11-22.
- Gereken, S. E., & Özdek, A. (2020). Antalya elmalı tekke köyü beктаşilerinin müzik pratikleri ve inanç bağlamı sözlü ezgileri. *Türk Kültürü ve Hacıbeктаş Veli Araştırma Dergisi*, (96), 163-184.
- Gök, S., & Savaş, C. (2023). Korkuteli yöresi düğün geleneklerinin müzik folkloru açısından incelenmesi. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 11(1), 97-135. <https://doi.org/10.12975/rastmd.20231115>
- Gültekin, S. (2019). Kırklareli ili kaba zurna icrasında kullanılan süslemeler. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 7(1), 94-119.
- Gürdal, M. (1976). Antalya yürükleri. *Türk Etnografya Dergisi*, (65), 65-72.
- Güven, M. (2005). *Türkiye sahasındaki hikâyeli türküler üzerine bir araştırma* (Tez No. 162789) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Halkoyunlarımızcom (2007, Nisan 8). *Çığırta Mehmet Bedel*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1HVBfOh-DBU> adresinden 22.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Haşhaş, S., & İmik, Ü. (2016). Türk halk çalgı yapımcılığında yenilikçi denemeler; “cümba”, “yaylı bağlama”, “bas kabak kemane”, “kabak tekneli cura”. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(1), 93-106.
- Işık, T. S., & Uslu, R. (2012). Türk müziğinde ağaç ve çalgı yapım bibliyografyası. *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(2), 24-41.
- Karagenc, M. (2016). Sipsi ve sipsi yapımcısı Mehmet Bedel. *Electronic Turkish Studies*, 11(2), 653-664.
- Karakoç, S. (2019). *Türk müziği eğitimi veren konservatuvarlarda dilsiz kaval sazının meslek çalgısı olarak tercih durumuna yönelik tespitler* (Tez No. 574984) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karkın, M., Pelikoğlu, M., & Haşhaş, S. (2014). Bağlama enstrümanının öğretim yöntemleri kapsamında yöresel tavırların değerlendirilmesi. *Art-E Sanat Dergisi*, 7(13), 129-148.
- Kastelli, A. S. (2014). *Anadolu geleneksel nefesli çalgıları ve bu çalgılar üzerine özgün bağdalar* (Tez No. 360696) [Sanatta yeterlik tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Kaya, E. (2007). *Doğu Karadeniz müzik kültürü içerisinde nefesli sazların yeri* (Tez No. 211717) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaymaz, Ş. (2018). Unutulmaya yüz tutmuş yöresel öğelerin kültür turizmi kapsamında değerlendirilmesi: Denizli ilinin kültür öğeleri örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 134-149.
- Kazmaz, S. (2001). Halk kültürüne toplu bir bakış düşünceler ve değerlendirmeler. *Erdem*, 13(38), 295-326.
- Keskinkılıç, F., & İstanbullu, S. (2021). Kayseri ili bağlama yapımcıları. II. Uluslararası Develi-Âşık Seyrânî ve Türk Kültürü Kongresi: Develi Bildirileri, 10-12 Ekim 2019. Kayseri, Türkiye.
- Köroğlu, N. O. (2013). Çalgı yapım ustaları: Antalya ili örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-9.
- Kültür Kervanı (2020, Mayıs 16). *Bir karışık "sipsi"den çıkan sese bakın. bireysel çalgılarda dünya birincisi oldu-ali bedel* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YGuGh0VeyC8> adresinden 12.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kültür Kervanı (2022, Ağustos 03). *Çoban kavalıyla sevdalar dile gelir, koyunlar sudan geçermiş* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IQzWwb7wyk> adresinden 12.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kültür Kervanı (2019, Eylül 16). *Antalya'da kaş'ta mısın- yörük çadırında muhabbet zamanı* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HfkbmAbWDdU> adresinden 12.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Nacakçı, Z. (2013). Teke yöresi halk oyunları ezgilerinin sınıflandırılmasına yönelik müzikal analiz. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1603-1617. [http://dx.doi.org/10.9761/jasss\\_733](http://dx.doi.org/10.9761/jasss_733)
- Öncel, M. (2021). *Medeniyet değerlerimiz: Musiki*. Evrensel Değerler.
- Önüter, F. (1989). *Kemençenin tarihi gelişimi, kemençe üzerinde araştırma ve düşünceler* (Tez No. 22837) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, O. M. (2002, 15-16 Mart). *Türkiye'de yaşanan modernleşme süreci ve anadolu yerel müzikleri*. [Bildiri Sunumu]. 21.Yüzyılın Başında Türkiye'de Müzik Sempozyumu, Ankara. [https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/O-Ozturk\\_5.html](https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/O-Ozturk_5.html)
- Öztürk, O. M. (2006, 9 Kasım). *Anadolu yerel müziklerinde geleneksel icranın vazgeçilmez unsurlarından biri olarak tavrı üzerine*. Müzik Eğitimcileri Sitesi. [https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/O-Ozturk\\_6.html](https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/O-Ozturk_6.html)
- Paksoy, O., & Akyıldız, G. S. (2020). Anadolu'da kullanılan dilli kaval. *Yalvaç Akademi Dergisi*, 5(1), 35-42.
- Pelikoğlu, M. C. (1998). *Geleneksel Türk halk müziği dizilerinin isimlendirilmesinde karşılaşılan zorluklar* (Tez No. 86225) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarı, C. (2010). Kumluca. H. Çetinkaya, A., K. Atılğan (Der.), *Dünden bugüne Antalya* (ss. 389-422). Antalya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. <https://antalya.ktb.gov.tr/DundenBuguneAntalya/DBA-Cilt-1/files/web-c%04%B1lt1.pdf>

- Şahal, E. (2005). *Akademik örgütlerde örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişki: akdeniz üniversitesi'nde doktora yapan araştırma görevlilerinin örgüt kültürüne ve iş tatminine yönelik algı ve kanaatleri* (Tez No. 206324) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Süleyman Demirel Üniversitesi Müzik Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (t.y.). *Ses ve görüntü arşivi*. <https://muzmer.sdu.edu.tr/tr/belgelik/ses-ve-goruntu-arsivi-7919s.html> adresinden 16.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, M. (2009). *Türk halk oyunları türlerine göre asma davulun incelenmesi* (Tez No. 253857) [Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, M. (2011). Türk halk oyunları türlerine göre asma davulun yapısal olarak ve çalım teknikleri açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (27), 1-15.
- Şener, G. (2019). Kabak kemane'nin tarihsel süreci ve bugünü. *ZfWT-Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 11(1), 227-246.
- Şengül, C., Akyıldız, G., S., & Bedel, A. (2018, 8-9 Ekim). *Gelenekten geleceğe teke yöresi halk müziği kültürü*. [Bildiri Sunumu]. Milletlerarası Sempozyum-Sergi-Konser-Çalıştay: 21. Yüzyılda Türk Sanatı: Meseleler ve Çözüm Önerileri. Kastamonu.
- Şengül, C., & Şaktanlı, C. (2022). *TRT Türk halk müziği repertuarında yer alan akseki türkülerinin makamsal ve ritmik yapılarının tespit edilmesi*. [Bildiri Sunumu]. Akseki Tarih ve Kültür Sempozyumu. 2021, 20-21 Mayıs. Alanya.
- Şimşek, M., & Sağer, T. (2022). Teke yöresi yörük türkmenlerinde ıklık çalgısı. *İdil Dergisi*, 91, 425–454.
- Tan, N. (1977). Bağlama yapımı. *Türk Etnografya Dergisi*, (66), 95-106.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Müzik aletleri yapımı, klasik kemençe projesi ve şablonu*. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. [https://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Klasik%20Kemen%C3%A7e%20Projesi%20Ve%20%C5%9Eablonu.pdf](https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Klasik%20Kemen%C3%A7e%20Projesi%20Ve%20%C5%9Eablonu.pdf)
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Müzik aletleri yapımı, bağlama projesi ve şablonu*. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. [https://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Ba%C4%9Flama%20Projesi%20Ve%20%C5%9Eablonu.pdf](https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ba%C4%9Flama%20Projesi%20Ve%20%C5%9Eablonu.pdf)
- Toraman, M. (2001). *Sipsi'nin Türk halk müziğindeki yeri ve önemi* (Tez No. 107357) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tuna, Ö. C. (2022). *Teknolojik gelişmelerin türk halk müziği çalgıları üzerindeki etkileri* (Tez No. 737371) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tüfekçioğlu, S. (2021). Gelibolulu Mustafa Âlî'nin Mevaïdü'n-Nefais adlı eserinde Türk çalgıları. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 9(1), 2479-2495. <https://doi.org/10.12975/pp2479-2495>
- Ünalın, Ö. (2022). Sosyo-kültürel değişim sürecinde Alanya yörüklerinde evlilikle ilgili âdetler ve inanışlar. *Anasay*, (22), 177-212. <https://doi.org/10.33404/anasay.1184499>
- Verim, K. (2013). Teke bölgesinde kabak kemane ve yörük kemenesi. *Portre Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, (7), 84-88.

- Vural, F. G. (2013). Orta Asya Türk dünyasında “davul”un önemi ve simgesel anlamı. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 5(20), 1-6.
- Vural, F. G. (2017). Kökenlerinden günümüze Türk ve Makedon düğünlerinde davul-zurna ile tapan - zurla. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (42), 273-298.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, S. (2017). *Burdur yöresi halk müziği geleneğinde müzikal türlerin dilsiz kaval ile icra ve özellikleri* (Tez No. 464604) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, Z. (2019). *Kemençe, tanbur, ud, kanun ve bağlama çalgılarının 20. yüzyılda geçirdiği fiziksel değişimler* (Tez No. 601583) [Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, D. (2017). *Teke yöresi halk çalgılarından “sipsi”nin yapısal ve icra özelliklerinin incelenmesi* (Tez No. 470967) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yomralıoğlu, E., Öksüz, O., & İpek, Z. (2019). *Çalgı eğitimi klasik kemençe ders kitabı 9*. F. M. Eken Küçükaksoy, (Ed.). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yürük, Ü. (2001). *Kaba zurnanın Türk müziğindeki yeri ve önemi*. (Tez No. 107370) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



## YAŞLI TÜRK BİREYLERİNİN COVID-19 AŞI TEREDDÜTÜ HAKKINDA ALGI, BİLGİ VE TUTUMLARI

Hüseyin ERİŞ\*

### Öz

Aşılama faaliyetleri bulaşıcı hastalıkların, ölümlerin ve bu hastalıkların neden olduğu kalıcı sonuçların önlenmesini amaçlamaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü nedeniyle tüm insanlar bu virüsün olumsuz etkilerinden doğrudan etkilenmiştir. Özellikle yaşlı nüfusun bu virüsten daha çok etkilenmesi sebebiyle sosyal izolasyona en çok maruz kalan grup olmuştur. Şanlıurfa Covid-19 aşılama oranı bakımından Türkiye’de en düşük il olarak görülmektedir. Bu araştırma Şanlıurfa ilinde yaşayan 60 yaş ve üzeri bireyler arasında 01.07.2022-30.07.2022 tarihleri arasında, toplamda 507 yaşlı bireye yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin Güvenirlilik Algısı alt boyutu ortalaması 3,14, Komplo teorileri alt boyutu ise 2,79 çıkmıştır. Araştırmaya katılanların %35,1’i Covid-19 aşılarına güvenmediklerini, %64,9’u ise güvendiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan yaşlı bireylerin %23,9’u hiç aşı olmadıklarını, %43,6’sı ise 2 doz aşı olduklarını ifade etmişlerdir. Yeniden covid-19 aşısı olur musunuz sorusuna ise araştırmaya katılan yaşlıların sadece %18,7’si (95) evet, %81,3’ü (412) ise hayır demiştir. Sağlık çalışanları tarafından yaşlı bireyler ve ailelere covid-19 virüsünün tehlikeleri ve bu virüse karşı geliştirilen aşıların güvenilirliği hakkında bilgilendirme çalışmalarının yapılması, aşılama oranını arttıracaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19 Aşısı, Aşı güveni, Yaşlı birey.

**Perceptions, Knowledge, and Attitudes of Elderly Turkish Individuals Regarding Covid-19 Vaccine Hesitancy**

### Abstract

Vaccination activities aim to prevent contagious diseases, deaths, and permanent sequels caused by these diseases. Due to the Covid-19 virus, which has affected the whole world, all people have been directly affected by the negative effects of this virus. Especially since the elderly population is more affected by this virus, it has become the group most exposed to social isolation. Şanlıurfa is accepted as the lowest province in Turkey in terms of Covid-19 vaccination rate. This study was conducted among 507 elderly people, aged 60 and older who lived in Şanlıurfa, between 01.07.2022 and 30.07.2022. The average of the confidence perception sub-dimension was found as 3.14 and the average of conspiracy theories in the sub-dimension was found as 2.79 on the scale used for the study. 35.1% of the participants stated that they did not trust in Covid-19 vaccine, and 64.9% of them stated that they trust it. 23.9% of elderly people who participated in the study stated that they did not receive any vaccine and 43.6% of them stated that they received 2 doses. To the question, “would you get the covid-19 vaccine again?” only 18.7% of the participants (95) answered yes, and 81.3% of them (412) answered no. Informing elderly individuals and families by healthcare professionals about the dangers of the Covid-19 virus and the reliability of vaccines developed against this virus will increase the vaccination rate.

**Keywords:** Covid-19 vaccine, Vaccine confidence, Elderly people.

<sup>1</sup> This article was presented as oral presentation in 4th International Göbeklitepe Scientific Research Congress (Şanlıurfa, 9-11 September 2022)

\* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, [erisharran@hotmail.com](mailto:erisharran@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1685-9819>

## 1. Introduction

Vaccination activities aim to prevent contagious diseases, deaths, and permanent sequels caused by these diseases. Through vaccination, while individual immunity is provided and people are protected from diseases, herd immunity is provided as well (Gür, 2019). Because of a new virus called COVID-19, announced in Wuhan, China in December 2019, World Health Organization declared a pandemic across the world in 2020. Across the world, more than 622 million people have been infected with this virus and more than 6.5 million people have died because of it (worldometers.info, 2022). After they determined that this was a new virus, scientists who tried to get to know the virus at the beginning of the pandemic began their studies to develop an effective vaccine against it. Some vaccines, approved for emergency use, were started to be used primarily for elderly people, people with chronic disease, and health workers, before scientists, who carried out their studies in several countries across the world, did not complete phase 3 trials of these vaccines.

Firstly, the Coronavac vaccine was approved in Turkey by passing a 14-day safety test of the Turkish Medicines and Medical Devices Agency (TİTCK). After this approval, the first vaccination activity against COVID-19 virus began by vaccinating Fahrettin Koca, the Minister of Health, on January 13, 2021 (Ministry of Health, 2022a). Since March 14, 2021, the Pfizer-BioNTech vaccine developed in Germany has also been used in Turkey. Therefore, 2 vaccines, developed against the COVID-19 virus, were put into use by the Ministry of Health (MH) throughout Turkey. The groups to be vaccinated primarily were determined by the MH and the vaccination program was planned in three stages. In the first stage, health workers, the elderly, and disabled people were vaccinated. In the second stage, prioritized sector workers to maintain production activities, and people aged 50-64 were vaccinated. In the third and last stage, people with chronic disease and other groups were aimed to be vaccinated (<https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77707/asi-uygulanacak-grup-siralamasi.html>). People aged 65 and older were prioritized among groups to be vaccinated in Turkey. Because this virus affected mostly elderly individuals and death rates were high in this group (Mostaza et al., 2020; Niu et al., 2020).

While vaccination activities were conducted throughout Turkey, vaccination rates could not be reached at the desired level in some cities because of some gossips regarding covid-19 vaccines which was not scientific-based. While the two doses vaccination rate was 85.65%, it was 62.8% in Şanlıurfa where vaccination activities were not high enough (Covid-19 Vaccination Information Platform, 2022a). With this vaccination rate, Şanlıurfa ranks last among the cities in Turkey in terms of the two-dose vaccination rate. There are not certain factors regarding anti-vaccination which are agreed upon in the literature. In addition, anti-vaccination directly affects public health due to the costs it may cause to health systems and the public costs to be emerged by the externalities of not being vaccinated (Yalçın & Demir, 2021). At the beginning of the discourses on COVID-19 vaccine opponents in Turkey, there are conspiracy theories such as that the chemicals in the vaccines are harmful to human health, vaccines that have not completed the trial period would be tried on us, they would cause infertility, they would change our genetics, they would have side effects, people who receive vaccine would die, and there are pork products in vaccines (Gür, 2019; Çopur & Karasu, 2021).

The rate of people who received the COVID-19 vaccine in Şanlıurfa was low. There is not any study regarding the intentions of elderly people, most affected by the virus, for being vaccinated. This study aims to determine the perception of people aged 60 and older living in Şanlıurfa regarding the COVID-19 vaccine and their intentions for being vaccinated again.

## 2. Methodology

### 2.1. Research Design

This research is a quantitative research method and is of descriptive type. Descriptive research in the field of social sciences is carried out with the aim of predicting the emergence of the problem and making generalizations by determining the relationships between variables (Siedlecki, 2020). In the method section of this research, research population and sample, data collection tools, data analysis and ethical approval sections are included.

### 2.2. The Research Population and Sample

According to 2021 data, the population of the study consisted of 128.415 people aged 60 and over living in Şanlıurfa. With a simple random sampling method, 383 elderly people were counted as the sample of the study with a 0.95 confidence level and 0.05 confidence interval. 5 pollsters were assigned to conduct the questionnaire in Şanlıurfa. The scale of the study was applied between 01.07.2022 and 30.07.2022. 507 people aged 60 and older, living in Şanlıurfa, participated in the study.

### 2.3. Data Collection Tool

A data collection questionnaire, consisting of two parts, was used in the study. In the first chapter of the data collection tool, there are 11 questions prepared to determine the socio-demographic characteristics of elderly people living in Şanlıurfa. In the second chapter of the questionnaire, "Individuals' COVID-19 Vaccine Perception and Attitude Scale" developed by Eriş (2022) was used to determine the feelings and thoughts of elderly people living in Şanlıurfa regarding COVID-19 vaccines (Eriş, 2022).

**Individuals' COVID-19 Vaccine Perception and Attitude Scale:** On the scale, elderly people were asked to answer the statements in two sub-dimensions, one of which was "Confidence, 11 statements" and the other one was "Conspiracy Theories, 10 Statements" on COVID-19 vaccines. In this part, the 5-Likert scale was used to determine the participation degree of elderly people in every statement. According to the 5-Likert scale, the participation degrees of elderly people living in Şanlıurfa to the statements regarding Covid-19 vaccines were determined as "Strongly Disagree (1)", "Disagree (2)", "Neutral (3)", "Agree (4)" and "Strongly Agree (5)".

### 2.4. Analysis of the Data

Statistical analyses in the research were made by using SPSS 22.0 package program. In the research, descriptive statistics were used and Cronbach Alpha analysis was made to determine the reliability of the scale. Cronbach's Alpha coefficient of the confidence sub-dimension in the scale was counted as 0.839. Cronbach's Alpha coefficient of the conspiracy theories sub-dimension in the scale was counted as 0.891. According to the obtained findings, the reliability of scale, used in the research, was found as "highly reliable".

### 2.5. Ethical Considerations

For the study, with the decision numbered 2021/157 given by the Social Sciences Ethics Committee of University on 12.10.2021, the decision "it conforms to Ethical Principles" was taken. A form, accepted by the ethics committee, was prepared for the elderly individuals who participated in the survey, stating why the research was conducted and that they were free to participate in this research. This form was read to the elderly individuals who participated in the survey by the survey administrators, and the elderly individuals, who approved, participated in the survey.

### 3. Findings

In this part of the study, information regarding the research is provided. In Table 1, frequency distribution and descriptive statistics for confidence perception sub-dimension of the scale used in the study are shown.

**Table 1.** *Frequency distribution and descriptive statistics for the statements of confidence perception scale*

Confidence Perception	Mean (SD)	Median (IQR)
I think COVID-19 vaccines are not dangerous.	3,207 (1,401)	4 (2)
I think the developed COVID-19 vaccines have been tested sufficiently.	3,290 (1,227)	4 (2)
I think the developed COVID-19 vaccines have protective effect.	3,377 (1,189)	4 (1)
I think Biontech (German) vaccine developed for COVID-19 is safe.	3,331 (1,196)	4 (1)
I think Sinovac (China) vaccine developed for COVID-19 is safe.	3,110 (1,230)	3 (2)
I think information regarding COVID-19 vaccines provided by Ministry of Health is true.	3,387 (1,180)	4 (1)
The document which is signed before receiving Biontech (German) vaccine unsettles me.	2,927 (1,251)	3 (2)
I think the side-effects of COVID-19 vaccines is worrisome.	2,903 (1,251)	3 (2)
I want my family to receive vaccine as soon as possible.	3,343 (1,325)	4 (2)
I think COVID-19 vaccines are dangerous for pregnant women.	2,959 (1,091)	3 (2)
I think I can get over the pandemic period without receiving COVID-19 vaccine.	2,704 (1,235)	3 (2)
Confidence Perception Total	3,140 (0,489)	3,18 (0,64)

Descriptive statistics of Confidence Perception Scale are shown in Table 1. Considering the means of the items, it was found that the item “I think information regarding COVID-19 vaccines provided by Ministry of Health is true” had the highest mean with 3.381 and the item “I think I can get over the pandemic period without receiving COVID-19 vaccine” had the lowest mean with 2.074.

In Table 3, frequency distribution and descriptive statistics for the perception of conspiracy theories sub-dimension of the scale used in the study are shown.

**Table 2.** *Frequency distribution and descriptive statistics for the statements of conspiracy perception scale*

Conspiracy Perception	Mean (SD)	Median (IQR)
I think this virus emerged because of the effort of developed countries to sell medicine and vaccine.	3,112 (1,331)	3 (2)
I think COVID-19 virus was made deliberately by some rich people to reduce the world population.	3,077 (1,310)	3 (2)
I think the developed COVID-19 vaccines cause infertility.	2,734 (1,200)	3 (2)
I think they will track us with 5G transmitters by implanting chip through the developed vaccines.	2,363 (1,212)	2 (2)
I think they will alter our genes with COVID-19 vaccines.	2,517 (1,309)	2 (2)
I think COVID-19 vaccines cause heart attack.	2,834 (1,243)	3 (2)

I think receiving vaccine is sin because there are pork products in COVID-19 vaccines.	2,418 (1,249)	2 (2)
I think COVID-19 vaccines cause new COVID-19 variants to emerge.	2,677 (1,220)	3 (2)
I think there are many people who received vaccine but infected with the virus and they are hidden from us.	3,122 (1,296)	3 (2)
I think there are many people who received vaccine but died of the disease and they are hidden from us.	3,093 (1,366)	3 (2)
Conspiracy Perception Total	2,795 (0,907)	2,8 (1,30)

Descriptive statistics of Conspiracy Perception Scale are shown in Table 2. Considering the means of the items, it was found that the item “I think there are many people who received vaccine but infected with the virus and they are hidden from us” had the highest mean with 3.122 and the item “I think they will track us with 5G transmitters by implanting chip through the developed vaccines” had the lowest mean with 2.363.

The socio-demographic characteristics of the participants are shown in Table 3.

**Table 3.** *Socio-demographic characteristics of the participants*

Variables	n (%)	
Gender	Female	169 (33.3)
	Male	338 (66.6)
Age (Years)	Between 60-65	349 (%68.8)
	66 and older	158 (31.2)
Occupation	Employee	244 (48.1)
	Housewife	139 (27.4)
	Retiree	124 (24.5)
Education	Illiterate	100 (19,7)
	Literate	93 (18.3)
	Primary School	107 (21.1)
	Secondary School	61 (12.0)
	High School	60 (11.8)
Place	University	86 (16.9)
	City center	303 (59.8)
	District	204 (40.2)
Whether a family member has been infected with COVID-19	Yes	222 (43.8)
	No	285 (56.2)
Have you ever been infected with COVID-19?	Yes	191 (37.7)
	No	316 (62.3)
Would you receive the COVID-19 vaccine again at the first opportunity?	Yes	95 (18.7)
	No	412 (81.3)



	I did not receive the vaccine	121 (23.9)
How many doses of vaccines have you received?	One dose	85 (16.8)
	2 doses	221 (43.6)
	3 doses	70 (13.8)
	4 doses	10 (2)
	Yes	219 (43.2)
Do you have any chronic diseases?	No	288 (56.8)
	I do	178 (35.1)
COVID-19 Vaccine Hesitancy	I trust	329 (64.9)
	Total	507 (100)

The frequency distributions of elderly people, who participated in the study, are shown in Table 3. According to the findings obtained, the rate of male participants was found as 66.6%. 68.8% of the participants were in the 60-65 age group. According to the findings obtained in terms of occupation, 48.1% of the participants were employees, 27.4% of them were housewives and 24.5% of them were retirees.

According to the findings obtained, in terms of education, 19.7% of elderly people were illiterate, 18.3% of them were literate, 21.1% of them graduated from primary school, 12% of them graduated from secondary school, 11.8% of them graduated from high school, 16.9% of them graduated from college. When the frequency distribution was examined, according to the place the participants live, the rate of participants who lived in the city center was 59.8% and the rate of those who lived in the districts was 40.2%. 43.8% of the participants answered yes to the question of whether anyone was infected with COVID-19 in their families. According to the answers of the participants to the question "have you ever been infected with covid-19?", the rate of those who answered yes was 37.7% and the rate of those who answered no was 62.3%. To the question, "would you receive the COVID-19 vaccine again at the first opportunity?", 81.3% of elderly people answered no and 18.7% of them answered yes. When analyzed the answers, which were given to the question, "how many doses of vaccine you have received", 23.9% of the elderly people stated they did not receive the vaccine, 16.8% of them stated they received one dose, 43.6% of them stated they received two doses, 13.8% of them stated they received three doses, 2% of them stated they received four doses. When the frequency distribution was examined, according to the chronic disease status of participants, it was found that the rate of those who answered yes was 35.1% and the rate of those who answered no was 64.9%. 35.1% of the participants stated they were hesitant about COVID-19 vaccines, and 64.9% of them said they trusted them.

**Table 4.** Analyses of the scales for confidence in vaccine and conspiracy perceptions in terms of demographic variables

			N	Mean	Std. Deviation	t	p
Gender	Confidence Perception	Female	169	3.109	0.519	-0.979	0.328
		Male	338	3.155	0.488		
	Conspiracy Perception	Female	169	2.865	0.93	1.237	0.217
		Male	338	2.759	0.894		
Place		City center	303	3.137	0.502	-0.151	0.88

	Confidence Perception	District	204	3.144	0.494		
	Conspiracy Perception	City center	303	2.784	0.953	-0.308	0.758
		District	204	2.81	0.835		
Age group	Confidence Perception	60-65	349	3.144	0.51	0.281	0.779
		66 and older	158	3.131	0.473		
	Conspiracy Perception	60-65	349	2.763	0.914	-1.168	0.243
		66 and older	158	2.865	0.89		
Whether a family member has been infected with COVID-19	Confidence Perception	Yes	222	3.197	0.469	2.286	<b>&lt;0,023</b>
		No	285	3.095	0.517		
	Conspiracy Perception	Yes	222	2.751	0.854	-0.959	0.338
		No	285	2.829	0.946		
Have you ever heard of the COVID-19 vaccine?	Confidence Perception	Yes	485	3.145	0.499	1.147	0.252
		No	22	3.021	0.483		
	Conspiracy Perception	Yes	485	2.765	0.904	-3.529	<b>&lt;0,000</b>
		No	22	3.455	0.695		
Have you received the COVID-19 vaccine?	Confidence Perception	Yes	191	3.144	0.504	0.136	0.892
		No	316	3.138	0.496		
	Conspiracy Perception	Yes	191	2.828	0.889	0.648	0.517
		No	316	2.774	0.918		
I will receive the vaccine at the first opportunity	Confidence Perception	Yes	95	3.157	0.414	0.37	0.711
		No	412	3.136	0.516		
	Conspiracy Perception	Yes	95	2.842	0.67	0.565	0.572
		No	412	2.784	0.953		
Do you have any chronic disease?	Confidence Perception	Yes	219	3.131	0.515	-0.342	0.733
		No	288	3.146	0.486		
	Conspiracy Perception	Yes	219	2.85	0.935	1.204	0.229
		No	288	2.752	0.884		

Analyses of the scales for confidence in vaccine and conspiracy perceptions in terms of demographic variables are shown in Table 4. According to the findings obtained, there is a difference only in terms of perception of confidence in vaccine according to whether there is a family member who infected with COVID-19. When means were examined, it is seen that the confidence in vaccine of individuals with a family member who experienced COVID-19 was higher.

- In the conspiracy perception variable, it is seen that there is a difference only according to the situation of having heard about the vaccine before. When means were examined, it is seen that the confidence of individuals who answered no to the question, have you ever heard of vaccine, was higher.

- In terms of occupation variable, a statistically significant difference was found between the "employee" and "retired" groups at the dimension of confidence perception; a statistically significant difference was found between "employee" and "retired" and between "housewife" and "retired" at the dimension of conspiracy perception.
- In terms of the education variable, a statistically significant difference was found between the "illiterate" and "graduate" groups, and between the "literate" and "graduate" groups at the dimension of conspiracy perception.

**Table 5.** Analyses of covid-19 vaccine hesitancy in terms of demographic variables

		Hesitancy				Total	p (Chi-Square)
		I hesitate		I trust			
		N	%	N	%		
Gender	Female	60	35.50%	109	64.50%	169	0.895 (0.017)
	Male	118	34.90%	220	65.10%	338	
	Illiterate	41	41.00%	59	59.00%	100	
	Literate	41	44.10%	52	55.90%	93	
Education	Primary School	39	36.40%	68	63.60%	107	0.170 (7.764)
	Secondary School	20	32.80%	41	67.20%	61	
	High School	16	26.70%	44	73.30%	60	
	University	25	29.06%	61	70.09%	86	
Age group	60-65	122	34.96%	227	65.04%	349	0.915 (0.011)
	66 and older	56	35.44%	102	64.56%	158	
Place	City center	111	36.60%	192	63.40%	303	0.381 (0.769)
	District	67	32.80%	137	67.20%	204	
	I did not receive the vaccine	81	66.90%	40	33.10%	121	
Have you received the COVID-19 vaccine?	One dose	32	38.10%	52	61.90%	84	<0.000 (79.256)
	2 doses	28	23.00%	94	77.00%	122	
	3 doses	25	19.10%	106	80.90%	131	
	4 doses	12	24.50%	37	75.50%	49	
Occupation	Employee	93	38.10%	151	61.90%	244	<0.025 (7.383)
	Housewife	54	38.80%	85	61.20%	139	
	Retiree	31	25.00%	93	75.00%	124	
Economic status	Good	41	27.00%	111	73.00%	152	<0.005 (10.511)
	Middle	93	35.50%	169	64.50%	262	
	Bad	44	47.30%	49	52.70%	93	
Total		178	35.10%	329	64.90%	507	

Whether there was a relationship between COVID-19 vaccine hesitancy and the demographic variables of the participants was analyzed with the chi-square test, findings obtained are shown in Table 5. According to the chi-square test, a statistically significant relationship between the hesitancy about COVID-19 vaccines and gender, education, age, and place was not found. On the other hand, a statistically significant relationship was found between hesitancy about COVID-19 vaccines and the status of receiving the COVID-19 vaccine, occupation, and economic status variables.

When the percentage distributions of variables, in which a statistically significant relationship was found, were examined, it is seen that;

- In the analysis of the status of being vaccinated COVID-19, the rate of those who were hesitant about COVID-19 vaccines was high among the participants (66.90) who had not got the vaccine,
- In terms of occupation variable, employees and housewives had higher hesitancy rates about COVID-19 vaccines than retirees,
- In terms of the economic status variable, the rate of hesitancy about COVID-19 vaccine of those who defined their economic status as bad was higher than the participants who defined their economic status as good or middle.

#### **4. Discussion, Conclusions, and Implications**

This study was conducted to determine the thoughts of elderly people, who were mostly affected by the COVID-19 virus, in Şanlıurfa, the city which had the lowest rate of vaccination in Turkey, regarding COVID-19 vaccines and whether they had been vaccinated again.

According to the findings obtained in the research, 35.1% of the participants stated they were hesitant about COVID-19 vaccines, and 64.9% of them stated they trusted them. In the literature review, it was seen that different findings from this study were obtained. In the study, carried out by Rossi et al. in 2022, 60.4% of 503 elderly people who participated in the study stated that they did not trust vaccines (Rossi et al., 2022). In the study on elderly people carried out by Gaitán-Rossi et al. (2022), 72.9% of the participants stated that they trusted in COVID-19 vaccines (Gaitán-Rossi et al., 2022). In the literature review, according to the results of different studies on elderly people, it was found that the distrust rate of elderly people in COVID-19 vaccines was lower than the results of this study. When the results of similar studies were examined, in the study carried out by Al-Hanawi et al. (2021) among 488 elderly people, 22.63% of the participants stated they did not trust in COVID-19 vaccines (Al-Hanawi et al., 2021). According to the study carried out by Qin et al. (2022) with 3321 participants, aged 60 and older, in China, 32% of the elderly people stated they did not trust in COVID-19 vaccines (Qin et al., 2022). 47.45% of the elderly people who participated in the study carried out by Sanghavi and Neiterman (2022) stated they did not trust in COVID-19 vaccines.

As a result of this study carried out in Şanlıurfa, 20.2% of the elderly people stated they were uncertain about COVID-19 vaccines. There are similar results in the literature. In the study carried out by Qin et al. (2022) with 3321 participants, aged 60 and older, in China, it was found that 17.2% of the elderly people were hesitant about receiving COVID-19 vaccine again (Qin et al., 2022). In the study on vaccine hesitancy with 42.583 participants aged over 50 in 27 European countries by Wester et al. (2022), 14.8% (6.295) stated they were uncertain about COVID-19 vaccines (Wester et al., 2022). In the study on COVID-19 vaccine resistance and hesitancy among 2109 elderly people by Zhang et al. (2022) in Hong Kong, it was found that the vaccine hesitancy rate of elderly people was 15.5%. (Zhang et al., 2022). In the study carried out by Abedin et al. (2021), it was found that 24% of those who were older than 60 were uncertain about COVID-19 vaccines (Abedin et al., 2021). In the study carried out by Thanapluetiwong et al. (2021), it was found that 44.3% of those who were over 60 were uncertain about COVID-19 vaccines (Thanapluetiwong et al., 2021). In the study on elderly people who were 65

and older carried out by Wu linlin et al., it was found that 90.91% of 1067 (970/1067) participants were willing to receive the COVID-19 vaccine. The rate of elderly people who were uncertain about vaccines or did not want to receive vaccines was only 9.09% (Wu et al., 2022).

23.9% of elderly people who participated in the study stated that they did not receive any vaccine and 43.6% of them stated they received 2 doses. In the study carried out by Siu et al. (2022), 26% of elder people who participated in the study stated they received the COVID-19 vaccine (Siu et al., 2022). In the study carried out by Umakanthan et al. (2021), elderly people who were in the 55 and older age group stated that they were more willing to COVID-19 vaccine than those in the younger group (Umakanthan et al., 2021). In the study on elderly people carried out by Gaitán-Rossi et al. (2022), it was found that 7.6% of the participants stated that they did not receive any vaccine (Gaitán-Rossi et al., 2022).

Regarding the question of whether you would receive the COVID-19 vaccine again (booster dose), only 18.7% of the elderly people (95) answered yes, and 81.3% of them (412) answered no. In the study on elderly people carried out by Al-Hanawi et al. (2021), it was found that 43.85% of the participants tended to receive the COVID-19 vaccine (Al-Hanawi et al., 2021). In the study carried out by Qin et al. (2022), aged 60 and older, it was found that only 17.2% of elderly people were hesitant about receiving booster doses again (Qin et al., 2022).

35.1% of the participants stated that they were hesitant about COVID-19 vaccines, and 81.3% of them stated that they did not want to receive the COVID-19 vaccine although 64%.9 of them stated that they trust in COVID-19 vaccines. In a similar study on COVID-19 vaccine resistance and hesitancy among 2109 elderly people by Zhang et al. (2022) in Hong Kong, it was found that the rate of elderly people who did not want to receive vaccine was 50.1%. (Zhang et al., 2022). In a meta-analysis study carried out by Veronese et al. (2021), they investigated the attitude of individuals older than 60 toward COVID-19 vaccine by analyzing 15 studies. According to the results of this study, it was found that the rate of those who did not want to receive the vaccine was 27.03% (Veronese et al., 2021). In the study carried out by Abedin et al. (2021), it was found that 14.6% of 267 participants who were older than 60 did not want to receive the vaccine and 61.4% of them wanted to receive the vaccine (Abedin et al., 2021).

In this study carried out in Turkey, it was investigated whether there was a relationship between hesitancy about COVID-19 vaccines and the demographic variables of participants. According to the chi-square test, a statistically significant relationship between the hesitancy about COVID-19 vaccines and gender, education, age, and place was not found. In the literature review, similar findings were obtained in terms of gender in the studies on vaccine hesitancy (Robinson et al., 2021; Lin et al., 2021; Okubo et al., 2021; Thanapluetiwong et al., 2021; Wu et al., 2022). On the other hand, the COVID-19 vaccine hesitancy rate of females was found higher than males in some studies (Neumann-Bohme et al., 2020; Yoda & Katsuyama, 2021; Wu et al., 2021).

While a statistically significant difference in vaccine hesitancy among groups was not found in terms of education, a difference among elderly people in terms of age groups was found in the study carried out by Wu et al. (Wu et al., 2022). In the literature review, it was determined that elderly people whose education level was primary and below had higher vaccine hesitancy than those whose education level was graduate and above (Thanapluetiwong et al., 2021; Williams et al., 2021; Silva et al., 2022; Qin et al., 2022; Wu et al., 2021). It is considered that the hesitancy about COVID-19 vaccines decreases and the feeling of confidence increases due to accessing true information regarding vaccines as the education level increases.

In terms of age groups, a significant difference was not found among age groups. There are studies in the literature that show similar results to this study and a significant difference was not found among age groups of elderly people (Thanapluetiwong et al. 2021; Abedin et al., 2021; Silva et al., 2022; Wu et al., 2022). In terms of age groups, it is seen that people aged 60 and older who are investigated generally have similar thoughts regarding COVID-19 vaccines. On the other hand, in the literature review, in some studies, it was found that there was a significant difference in terms of age groups, and the group of 70 and older led to this difference (Qin et al., 2022; Wu et al, 2021).

On the other hand, a statistically significant relationship was found between hesitancy about COVID-19 vaccines and the status of receiving the COVID-19 vaccine, occupation, and economic status variables. In the analysis of the status of receiving the COVID-19 vaccine, it was found that the COVID-19 vaccine hesitancy rate of participants who did not receive the vaccine (66.90%) was higher. In the study carried out by Qin et al. (2022) a significant difference in terms of the status of receiving the COVID-19 vaccine was found between individuals with two doses and individuals who did not receive the vaccine or individuals with one dose (Qin et al., 2022).

In terms of the occupation variable of elderly people, a statistically significant difference was found among the groups in this study. In terms of occupation variables, it was found that the COVID-19 vaccine hesitancy rates of employees and housewives were higher than the rate of retirees. Similar findings were obtained in the study carried out by Zhang et al. (2022) and a significant difference was found between elderly people in the retired group and those in the employee and housewife groups. it was found that COVID-19 vaccine hesitancy rate of elderly people in the retired group was higher (Zhang et al., 2022).

In terms of the economic status of elderly people, a statistically significant difference among groups was found in this study. It was found that the COVID-19 vaccine hesitancy rate of the participants who defined their economic status as bad was higher than the participants who defined their economic status as good or middle. In the literature review, similar findings were found in the studies and statistically significant difference among groups was found in terms of the economic status of elderly people (Wu et al., 2022). On the other hand, there are also studies in which there was not a significant difference in terms of economic status variable among groups whose economic levels were different (Qin et al., 2022). In this study, the main reason why COVID-19 vaccines hesitancy rate of elderly people with bad economic status, was high was that they could not sufficiently follow the information provided by the Ministry of Health and related institutions, for they did not have the necessary resources, like cell phone, computer, and internet, to access the information regarding COVID-19 vaccines because of financial impossibility.

Consequently, in this study carried out in Şanlıurfa where the COVID-19 vaccination rate was low, 64.9% of the elderly people who participated in the study stated they trusted in COVID-19 vaccines. Nevertheless, 81.3% of them answered no to the question would you receive the COVID-19 vaccine again at the first opportunity while 18.7% of them answered as yes. 23.9% of the participants stated they did not receive any vaccine. On the other hand, it is striking even though 76.1% of the participants received the COVID-19 vaccine and 64.9% of them trusted in the COVID-19 vaccine, 81.3% of the participants did not want to receive the COVID-19 vaccine again

According to the results obtained in this study, the recommendations for covid-19 vaccination of elderly individuals can be given as follows:

- Elderly individuals and their family members should be informed about the dangers of the Covid-19 virus.
- Information should be provided about the reliability of Covid-19 vaccines

- To vaccinate booster doses of COVID-19 or to vaccinate those who have never been vaccinated, it is necessary for the vaccination authorities to establish a persuasion team for elderly people throughout Şanlıurfa,
- Thanks to these teams, it is necessary to go to the place where elderly people live and work on vaccinating them.

## 5. References

- Abedin, M., Islam, M.A., Rahman, F.N., Reza, H.M., Hossain, M.Z., Hossain, M.A., Arefin, A., & Hossain, A. (2021). Willingness to vaccinate against COVID-19 among Bangladeshi adults: Understanding the strategies to optimize vaccination coverage. *PLoS ONE*, 16(4), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250495>
- Al-Hanawi, M.K., Alshareef, N., & El-Sokkary, R. (2021). Willingness to receive COVID-19 vaccination among older adults in Saudi Arabia: A community-based survey, *Vaccines*, 9(11), 1-11, 1257. <https://doi.org/10.3390/vaccines9111257>
- Balçık, P.Y., & Demir, H. (2021). Aşı karışıklığı ve ekonomisi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 24(2), 375-398
- Covid-19 Aşısı Bilgilendirme Platformu. Retrieved September 15, 2022, from <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77707/asi-uygulanacak-grup-siralamasi.html>
- Çopur, E.Ö., & Karasu, F., (2021). Bireylerin COVID-19 aşısı hakkında düşünce ve tutumları. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 32(5), 525-533, 1655. <https://doi.org/10.5336/healthsci.2021-84513>
- Eriş, H. (2022) Validity and reliability of the Covid-19 vaccine perception and attitude scale. *Gevher Nesibe Journal Of Medical & Health Sciences*, 7(6), 128-136. <http://dx.doi.org/10.46648/gnj.379>
- Gaitán-Rossi, P., Mendez-Rosenzweig, M., García-Alberto, E., & Vilar-Compte, M. (2022). Barriers to COVID-19 vaccination among older adults in Mexico City. *International Journal for Equity in Health*, 21(85), 1-4. <https://doi.org/10.1186/s12939-022-01685-6>
- Gür, E. (2019). Vaccine hesitancy - vaccine refusal. *Türk Pediatri Ars*, 54(1), 1–2. <https://doi.org/10.14744/TurkPediatriArs.2019.79990>
- Lin, C., Tu, P., & Beitsch, L.M. (2020) Confidence and receptivity for COVID-19 vaccines: A rapid systematic review. *Vaccines*, 9(1), 1-41. <https://doi.org/10.3390/vaccines9010016>
- Mostaza, J. M., García-Iglesias, F., Gonzalez-Alegre, T., Blanco, F., Varas, M., Hernandez- Blanco, C., Hontanon, V., Jaras-Hernandez, M. J., Martínez-Prieto, M., Menéndez-Saldana, A., Cach'an, M. L., Estirado, E., Lahoz, C., & Carlos III COVID Working Group. (2020). Clinical course and prognostic factors of COVID-19 infection in an elderly hospitalized population. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 91, 1-5. Article 10420. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2020.104204>
- Neumann-Bohme, S., Varghese, N.E., Sabat, I., Barros, P.P., Brouwer, W., Exel, J., Schreyögg, J., & Stargardt, T. (2020). Once we have it, will we use it? A European survey on willingness to be vaccinated against COVID-19. *European Journal Health Econ*, 21(7), 977–982. <https://doi.org/10.1007/s10198-020-01208-6>

- Niu, S., Tian, S., Lou, J., Kang, X., Zhang, L., Lian, H., & Zhang, J. (2020). Clinical characteristics of older patients infected with COVID-19: A descriptive study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 89, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2020.104058>
- Okubo, R., Yoshioka, T., Ohfuji, S., Matsuo, T., & Tabuchi, T. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy and its associated factors in Japan. *Vaccines*, 9(6), 1-10. 662. <https://doi.org/10.3390/vaccines9060662>
- Qin, C., Yan, W., Tao, L., Liu, M., & Liu, J. (2020). The association between risk perception and hesitancy toward the booster dose of COVID-19 vaccine among people aged 60 years and older in China. *Vaccines*, 10(7), 1-12. 1112. <https://doi.org/10.3390/vaccines10071112>
- Robinson, E., Jones, A., Lesser, I., & Daly, M. (2021) International estimates of intended uptake and refusal of COVID-19 vaccines: a rapid systematic review and meta-analysis of large nationally representative samples. *Vaccines*, 39(15), 2024–2034. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2021.02.005>
- Sağlık Bakanlığı, Retrieved September 15, 2022, from <https://www.saglik.gov.tr/TR,78148/ilk-koronavirus-asisi-saglik-bakani-fahrettin-kocaya-yapildi.html>
- Sanghavi, N., & Neiterman, E. (2022). COVID-19 Vaccine hesitancy in middle-aged and older adults in India: A mixed-methods study. *Cureus*, 14(10), 1-14. e30362. <https://doi.org/10.7759/cureus.30362>
- Siedlecki, Sandra L. (2020). Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist* 34(1), 8-12. <https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000493>
- Silva, T.M., Estrela, M., Roque, V., Gomes, E.R., Figueiras, A., Roque, F., & Herdeiro, M.T. (2022). Perceptions, knowledge and attitudes about COVID-19 vaccine hesitancy in older Portuguese adults, *Age and Ageing*, 51(3), 1-9. <https://doi.org/10.1093/ageing/afac013>
- Siu, J.Ym., Cao, Y. & Shum, D.H. (2022). Perceptions of and hesitancy toward COVID-19 vaccination in older Chinese adults in Hong Kong: A qualitative study. *BMC Geriatr*, 22, 1-16. 288. <https://doi.org/10.1186/s12877-022-03000-y>
- Thanaplueti Wong, S., Chansirikarnjana, S., Sriwannopas, O., Assavapokee, T., & Ittasakul, P. (2021). Factors associated with COVID-19 vaccine hesitancy in Thai seniors. *Patient Preference Adherence*, 15, 2389-2403. [doi:10.2147/PPA.S334757](https://doi.org/10.2147/PPA.S334757)
- Umakanthan, S., Patil, S., Subramaniam, N., & Sharma, R. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy and resistance in India explored through a population-based longitudinal survey. *Vaccines*, 9(10), 1-11, 1064. <https://doi.org/10.3390/vaccines9101064>
- Veronese, N., Saccaro, C., Demurtas, J., Smith, L., Dominguez, L., Maggi, S., & Barbagallo, M. (2021). Prevalence of unwillingness and uncertainty to vaccinate against COVID-19 in older people: A systematic review and meta-analysis. *Ageing Research Reviews*, 72, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2021.101489>.
- Wester, C.T., Scheel-Hincke, L.L., Bovil, T., Andersen-Ranberg, K., Ahrenfeldt, L.J., & Hvidt, N.C. (2022). Prayer frequency and COVID-19 vaccine hesitancy among older adults in Europe. *Vaccine*, 40(44), 6383-6390. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2022.09.044>.
- Williams, L., Flowers, P., McLeod, J., Young, D., & Rollins, L. (2021). The CATALYST project team. social patterning and stability of intention to accept a COVID-19 vaccine in Scotland: will those most at risk accept a vaccine. *Vaccines*, 9(17), 1-9. <https://doi.org/10.3390/vaccines9010017>



- Worldometers.info, Retrieved September 15, 2022, from [COVID Live - Coronavirus Statistics - Worldometer \(worldometers.info\)](#)
- Wu, J., Li, Q., Tarimo, C., Wang, M., Gu, J., Wei, W., Ma, M., Zhao, L., Mu, Z., & Miao, Y. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy among chinese population: A large-scale national study. *Frontier of Immunology*, *12*, 1-15. 781161. <https://doi.org/10.3389/fimmu.2021.781161>
- Wu, L., Wang, X., Li, R., Huang, Z., Guo, X., Liu, J., Yan, H., & Sun, X. (2022). Willingness to receive a COVID-19 vaccine and associated factors among older adults:A cross-sectional survey in shanghai, china. *Vaccines*, *10*(5), 1-15. 654. <https://doi.org/10.3390/vaccines10050654>
- Yoda, T., & Katsuyama, H. (2021). Willingness to receive COVID-19 vaccination in Japan. *Vaccines*, *9*(1), 48. <https://doi.org/10.3390/vaccines9010048>
- Zhang, D., Zhou, W., Poon, P.K.-M., Kwok, K.O., Chui, T.W.-S., Hung, P.H.Y., Ting, B.Y.T., Chan, D.C.-C., & Wong, S.Y.-S. (2022). Vaccine resistance and hesitancy among older adults who live alone or only with an older partner in community in the early stage of the fifth wave of COVID-19 in hong kong. *Vaccines*, *10*(7), 1118. <https://doi.org/10.3390/vaccines10071118>



**MESLEK YÜKSEKOKULUNDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ  
EĞİTİM BECERİLERİ VE MESLEKİ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ: BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Sevim ULUPINAR\* - Güneş ÇEVİK AKKUŞ\*\*

**Öz**

Çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve mesleki doyum arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma tanımlayıcı ve ilişki arayıcı tiptedir, örnekleme meslek yüksekokulunda görevli 86 öğretim elemanı oluşturmuştur. Veriler, bilgi formu, Mesleki Doyum Ölçeği ve Eğitim Becerileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının %56,6'sı eğitim becerilerine yönelik eğitim almadığını, %92,8'i eğitim becerileri eğitiminin zorunlu olması gerektiğini, %51,8'i eğitim becerileri düzeyinin oldukça yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların eğitim becerileri ölçeği toplam puanının 155,90±16,81 (min:38-max:190), mesleki doyum ölçeği toplam puanının 80,29±9,62 (min:20-max:100) olduğu belirlenmiştir. Eğitim becerileri ölçeği ile cinsiyet, akademik unvan, eğitim becerisi algısı ve mesleki doyum algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki doyum algısı yüksek olan ve işini sevenlerin mesleki doyum ölçeği puanı daha yüksektir. Eğitim becerileri ölçeği ve alt boyutları ile mesleki doyum ölçeği arasında, pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır. Öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve mesleki doyum düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, mesleki doyum, eğitim becerilerinin %22,2'sini tek başına açıklamaktadır, mesleki doyumda gerçekleştirilecek bir birimlik iyileşme, eğitim becerileri üzerinde %82,3 oranında bir artışa neden olacaktır. Bu sonuçlar doğrultusunda mesleki doyum arttığında, eğitim becerilerinin artacağı, mesleki beceri geliştiğinde de mesleki doyumun artacağını söylemek mümkündür. Öğretim elemanlarının, mesleki doyumunu ve eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve çalışmalar yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim becerileri, Öğretim elemanları, Mesleki doyum.

**Examining the Relationship Between Educational Skills and Professional Satisfaction of Faculty Members:  
A Foundation University Example**

**Abstract**

The purpose of this study is to determine the relationship between educational skills and professional satisfaction of faculty members. The research is of a descriptive and relationship-seeking type, and the sample consisted of 86 faculty members working at a vocational school. Data were collected using the information form, Professional Satisfaction Scale and Educational Skills Scale. The data were evaluated using arithmetic mean, student t-test, ANOVA, correlation and regression analysis. 56.6% of the faculty members stated that they did not receive training in educational skills, 92.8% stated that educational skills training should be compulsory, and 51.8% stated that the level of educational skills was quite sufficient. It was determined that the participants' educational skills scale total score was 155.90±16.81 (min:38-max:190) and their professional satisfaction scale total score was 80.29±9.62 (min:20-max:100). A statistically significant difference was found between the educational skills scale and gender, academic title, perception of educational skills and perception of professional satisfaction. Those who have a high perception of job satisfaction and who love their job have higher job satisfaction scale scores. There is a moderate positive relationship between the educational skills scale and its sub-dimensions and the professional satisfaction scale. It is seen that the educational skills and professional satisfaction levels of the faculty members are high. According to the results of the research, professional satisfaction alone explains 22.2% of educational skills, and a one-unit improvement in professional satisfaction

\* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı, Hemşirelik Bölümü, [sevim.ulupinar@iuc.edu.tr](mailto:sevim.ulupinar@iuc.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1208-2042>

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Işık Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu, İlk ve Acil Yardım Bölümü, [gunescevik@gmail.com](mailto:gunescevik@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3607-316X>

*will cause an 82.3% increase in educational skills. In line with these results, it is possible to say that when professional satisfaction increases, educational skills will increase, and when professional skills improve, professional satisfaction will increase. It is recommended that training and studies be carried out to improve the professional satisfaction and educational skills of faculty members.*

**Keywords:** Educational skills, Faculty members, Professional satisfaction.

## 1. Giriş

Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireyin düşünce, tutum ve davranışlarında, kısacası yaşamında belirli iyileşme ve gelişme sağlayan sistematik bir süreçtir (Barutçugil, 2002). Eğitim, yalnızca bilgi, beceri ve davranışları geliştirmek için öğrencilere eğitim materyallerinin aktarılması değil, aynı zamanda insanın yaratıcı kapasitesinin ortaya çıkarılmasında da etkili bir araçtır. Eğitimcilerin, eğitim süreci içinde farklı becerilere de sahip olması ve sergilemesi beklenir. İhtiyaç analizi yapma, eğitimi planlama, uygulama, eğitim yöntem ve araçlarını kullanma, eğitim ortamını yönetme, etkili iletişim kurma, eğitimi değerlendirme olmazsa olmaz beceriler arasında yer alır (Akgün, 2016; Arslantaş, 2011; Esen & Dilek, 2014; McLean, 2018; Özgüngör & Duru, 2014).

Üniversiteler, öğrencilere mesleki yeterlilik için gerekli bilgi ve beceri kazandıran, bilimsel çalışmaların gerçekleştirildiği, bilimsel, pedagojik standartlar ve yürürlükteki mevzuatlar doğrultusunda eğitim-öğretimin yürütüldüğü kurumlardır. Üniversitelerde, eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesi ile birlikte sürecin sürekliliği ve kalite iyileştirme çalışmalarının yapılması da önemlidir (Çayır & Ulupınar, 2021). Bu nedenle öğretim elemanlarının bilimsel yeterliliklerinin yanı sıra eğitim kurumlarında eğitim kalitesinin artırılması, yeterli alan bilgisi, öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, sınıf yönetimi, eğitim-öğretim etkinliklerini planlama, öğretim tekniklerinden yararlanma, öğretim çalışmalarını kullanma becerisi gerekmektedir. Yöntem ve tekniklerin etkili bir şekilde kullanılması, eğitimin objektif değerlendirilmesi ve demokratik yaklaşım önemli faktörlerdir (Arslantaş, 2011; Esen & Dilek, 2014).

Bireyler günlük hayatlarındaki yaşamsal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla çalışmak zorundadır. İş yaşamında elde edilen doyum, kişinin günlük hayatını da olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilir. Öğretim elemanlarının, mesleki yeterliliğe sahip ve nitelikli insan gücü yetiştirebilmesinde iş doyumunun da önemli bir rolü vardır (Donat & Gümüşeli, 2023). Mesleki doyumunu yüksek eğitimciler, daha başarılıdır ve öğrenciye yaklaşımları daha olumludur (Günay & Günay, 2017; Recepoğlu & Tümlü, 2015). Bireyin mesleğinin çeşitli boyutlarına yönelik hissettiği bir duygu olan iş doyumunu, çalışanların işleriyle ilgili hissettikleri memnuniyet veya memnuniyetsizlik olarak adlandırılmaktadır (Şimşek & Kurnaz, 2021). Tüm meslek dallarında olduğu gibi öğretim elemanlarının da çalıştığı kurumda elde ettikleri/edecekleri mesleki doyum, sahip oldukları eğitim becerilerinin niteliği ve yeterliliği ile ilişkilidir. Öğretim elemanlarının iş doyumunu, mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Yaptığı işten son derece memnun olan ve mesleki yeterlilikleri yüksek olan öğretim elemanlarının öğretim kalitesinin de yüksek olacağı yadsınamaz (Çelik & Önal, 2005; Kılıç & Gümüşeli, 2010; Manolova & Kılıç, 2018; Öztürk & Şahbudak, 2015).

Bireyler, yaptıkları işe yönelik ve mesleki doyum seviyelerini etkileyebilecek pek çok beklentileri vardır. Bu beklentilerin karşılanma derecesi, çalışanın iş hayatından elde ettiği doyum ya da doyumsuzluk düzeyini belirlemektedir (Şimşek & Kurnaz, 2021). Mesleki doyumda etkili faktörler, bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, akademik unvan, mesleki deneyim, örgütsel faktörler ise uzun süre çalışma saatleri, fazla mesai, ücret, doyum vermeyen gelir düzeyi, çalışma ortamı, kadro verilmemesi, akademik desteğin az verilmesi, işyerinin fiziksel koşulları örnek verilebilir (Dağdeviren vd., 2011; Tunacan & Çetin, 2009).

## 1.2. Literatür ve İlgili Çalışmalar

Literatür incelendiğinde, iş doyumunu ile ilgili birçok çalışma yapıldığı ancak eğitim becerilerine yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Eğitim becerilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, birçok Avrupa ülkesinde görev yapan öğretim elemanın eğitim becerilerine ilişkin çalışmada (Eurodice, 2017), çalışmaya katılan öğretim elemanlarının eğitim becerilerine yönelik bir eğitim almadıkları ve yeterli eğitim becerisine sahip olmadıkları belirtilmektedir. Ayrıca öğretim elemanının doktora düzeyinde eğitim almasının, üniversitede eğitimin niteliğini artıracığı belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri adlı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarını yeterli bulmadıkları belirtilmektedir (Aslantaş, 2011). Erginer ve Dursun'un (2005), öğretim elemanlarının etkili eğitim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmasında; eğitim becerilerine ilişkin eğitimlerin olması gerektiği, yüksek lisans eğitim programlarında eğitim becerilerine yönelik eğitimlerin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretim elemanlarında iş doyumunu düzeyleri ve iş doyumunu etkileyen faktörlere yönelik çalışmalar son dönemlerde artış göstermiştir. Serinken ve Bardakçı'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada; öğretim elemanlarının iş doyumunu etkileyen faktörler önem derecesine göre sıralanmış ekip yönetimi, işin niteliği, karar verme, ücret ve terfi faktörünün etkili olduğu belirtilmiştir. Dağdeviren vd.'nin (2011), akademisyenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler ile ilgili çalışmada; göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının iş doyumunun deneyimli olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu, gelir düzeyi fazla olanların iş doyumunun yüksek olduğu ifade edilmiştir. Palabıyık ve İşözen'nin (2021) araştırmasında, çalışma sistemi ve mesai sürelerinin, uzun saatler iş başında olan hastane çalışanlarının iş yaşam dengesini ve iş doyumunu etkilediği, bireyin iş doyumunu düzeyi ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkinin pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Donat ve Gümüşeli (2023), devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumunun yüksek düzeyde olduğunu ve aralarında bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

Eğitim becerileri gelişmiş öğretim elemanlarının mesleki doyumunun yüksek olması yapılacak işin/eğitimin kalitesi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırma, İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve mesleki doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının mesleki doyumunu ve eğitim becerileri ile ilişkili faktörleri ortaya çıkarması ve bu yönde çalışmalar için veri sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve ile mesleki doyumunu hangi düzeydedir?
- Öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve ile mesleki doyumunu arasında ilişki var mıdır?
- Öğretim elemanlarının sosyo-demografik ve mesleki özellikleri, eğitim becerileri ve mesleki doyumunu etkiliyor mu?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı tipte nicel bir araştırmadır. Tanımlayıcı araştırmalar, incelenen olayın farklı toplumlarda ya da aynı toplumun farklı gruplarında görülme biçimini, sıklığını kişi yer ve zaman özelliklerine göre inceleyen araştırmalardır (Özgür, 2002). İlişki arayıcı araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışma İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve mesleki doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesinde görev yapan 205 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrene ulaşılacak hedeflenmiş olup çalışmaya 101 öğretim elemanı katılmayı kabul etmiştir. Ancak eksik veri nedeniyle 15 kişi araştırmaya dâhil edilmemiş ve çalışma 86 öğretim elemanı ile tamamlanmıştır.

## 2.3. Araştırma Süreci

Veriler 01.07.2022-01.09.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama araçları Google form olarak hazırlanmış ve katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiştir. Form, mail adresi görülmeyecek şekilde hazırlanmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Veriler bilgi formu, Eğitim Becerileri Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

**Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan form, sosyodemografik ve mesleki özellikleri içeren 12 sorudan (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, akademik unvan, eğitim becerilerine yönelik eğitim alma durumu vb.) oluşmaktadır.

**Eğitim Becerileri Ölçeği:** Çayır ve Ulupınar (2021) tarafından geliştirilen ölçek 38 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır, 5'li likert tiptedir. Ölçekteki tüm ifadeler olumludur. Ölçekten en düşük 38, en yüksek 190 puan alınmaktadır. Puanın yükselmesi, eğitim becerilerinin kullanma sıklığının arttığını göstermektedir. Orjinal ölçeğin toplam Cronbach's Alpha değerinin .93; planlama alt boyutu .88, uygulama alt boyutu .84 ve değerlendirme boyutu .87 olduğu belirtilmektedir (Çayır & Ulupınar, 2021). Araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alpha değerinin .93, Planlama alt boyutunun .87, uygulama alt boyutunun .83 ve değerlendirme alt boyutunun .93 olduğu belirlenmiştir.

**Mesleki Doyum Ölçeği:** Kuzgun, Aydemir ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen ölçek, 20 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır, 5'li likert tiptedir. Ölçekten en düşük 20, en yüksek 100 puan alınmaktadır. Puanın yükselmesi, mesleki doyum düzeyinin arttığını göstermektedir. Orjinal ölçeğin toplam Cronbach's Alpha değerinin .90 olduğu bulunmuştur (Çayır & Ulupınar, 2021b). Araştırmada ölçeğin toplam Cronbach's Alpha katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 23 paket programında, istatistik uzmanı tarafından ortalama, standart sapma, oneway anova, pearson korelasyon, regresyon analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro- Wilk sınamaları ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Eğitim Becerileri ve Mesleki Uyum ölçeklerine ilişkin verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

## 2.6. Araştırmanın Etiği

Araştırma öncesinde Etik kurul onayı (20.06.2022-16124) alınmış ve çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Formda, araştırmanın amacını ve bilimsel amaç dışında kullanmayacağını açıklayan bilgilendirilmiş onam bölümünü onaylayan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

### 3. Bulgular

**Tablo 1.** Katılımcıların sosyo-demografik ve mesleki özelliklerinin dağılımı (n=86)

Sosyo-Demografik Veriler		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	36	43.4
	Kadın	47	<b>56.6</b>
<b>Yaş</b> Ortalama: 43,30±9.22	35 yaş altı	21	25.3
	36-45 yaş	29	34.9
	46-55 yaş	26	31.3
	56 yaş ve üzeri	7	8.4
<b>Mezun Olunan Program</b>	Lisans	7	8.4
	Yüksek Lisans	40	48.2
<b>Mesleki Deneyim</b> Ortalama: 17,83±9,47	Doktora	36	43.4
	10 yıl ve altı	23	27.7
	11-20 yıl	32	<b>38.6</b>
	21 yıl ve üzeri	28	33.7
<b>Öğretim Elemanı Olarak Deneyim</b> Ortalama: 9,27±7,73	5 yıl ve altı	25	30.1
	6-10 yıl	39	<b>47.0</b>
	11-15 yıl	8	9.6
	16 yıl ve üzeri	11	13.3
	Araş. Gör.	2	2.4
<b>Akademik Unvan</b>	Öğr.Gör.	50	<b>60.2</b>
	Dr.Öğr.Üyesi	25	30.1
	Doç.Dr.	2	2.4
	Prof.Dr.	4	4.8

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır. Öğretim elemanlarının %56.6’sı kadındır, %48.2’si yüksek lisans mezunudur, %60.2’si öğretim görevlisidir. Katılımcıların yaş ortalaması 43.30±9.2 yıldır ve %34.9’u 36-45 yaş aralığındadır; mesleki deneyim ortalaması 17.83±9.4 yıldır ve %38.6’sı 11-20 yıl mesleki deneyime sahiptir; öğretim elemanı olarak çalışma deneyimi ortalaması 9.27±7.7 yıldır ve %47’si 6-10 öğretim elemanı olarak çalışmaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların eğitim becerileri ölçeği ve mesleki doyum ölçeği puan ortalamaları (n=86)

	Ort.	SS	Min-Max.
<b>Eğitim Becerileri Ölçeği</b>	155.90	16.81	38-190
Planlama alt boyutu	48.75	5.81	12-60
Uygulama alt boyutu	48.81	4.20	11-55
Değerlendirme alt boyutu	58.35	9.37	15-75
<b>Mesleki Doyum Ölçeği</b>	80.29	9.62	20-100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların eğitim becerileri ölçeği toplam puanı 155.90±16.81’dir. Ölçeğin planlama alt boyutu puanı 48.75±5.81, uygulama alt boyutu 48,81±4,20, değerlendirme alt boyutu 58.35±9.37’dir. Mesleki doyum ölçeği puan ortalaması 80.29±9.62’dir.

**Tablo 3.** Eğitim becerileri ölçeği ve mesleki doyum ölçeği arasındaki ilişki

	Planlama boyutu	Uygulama boyutu	Değerlendirme boyutu	Eğitim Becerileri Toplam	Mesleki Doyum Toplam
Planlama boyutu	r	.547**	.647**	.844**	.402**
	p	.00	.000	.000	.000
Uygulama boyutu	r		.582**	.764**	.470**
	p		.000	.000	.000
Değerlendirme boyutu	r			.927**	.384**
	p			.000	.000
Eğitim Becerileri Toplam	r				.471**
	p				.000

\*Pearson Korelasyon testi

Eğitim becerileri ölçeği ve alt boyutları ile mesleki doyum ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde; mesleki doyum ile planlama alt boyutu ( $r=.402$   $p=.000$ ), uygulama alt boyutu ( $r=.470$   $p=.000$ ), değerlendirme alt boyutu ( $r=.384$   $p=.000$ ) ve eğitim becerileri toplam puanı ( $r=.471$   $p=.000$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre; mesleki doyum arttığında, eğitim becerileri artmakta, eğitim becerileri geliştiğinde de mesleki doyum yükselmektedir.

**Tablo 4.** Mesleki doyumun eğitim becerileri üzerindeki etkisi ( $n=86$ )

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	$\beta$	t	p	f	R <sup>2</sup>	P(Model)
Mesleki Doyum	Eğitim Becerileri	.823	4.805	.000	23.087	.222	.000

\*Regresyon Analizi

Mesleki doyumun eğitim becerileri üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir etki belirlenmiştir ( $p=.000$ ). Mesleki doyum, eğitim becerileri puanının %22.2’sini tek başına açıklamaktadır. Mesleki doyumda bir birimlik gerçekleştirilecek iyileşme, eğitim becerileri üzerinde %82.3 oranında bir artışa neden olacaktır.

Katılımcıların sosyo-demografik ve mesleki özellikleri ile eğitim becerileri ve mesleki doyum karşılaştırıldığında; yaş, eğitim düzeyi, akademik unvan ve deneyim gibi değişkenlerin, eğitim becerileri ve mesleki doyum üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.** Katılımcıların sosyodemografik ve mesleki özellikleri ile eğitim becerileri ve mesleki doyumunun karşılaştırılması ( $n=86$ )

Özellikler	Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Eğitim Becerileri	Mesleki Doyum	
	Ort ± Sd	Ort ± Sd	Ort ± Sd	Ort ± Sd	Ort ± Sd	
Cinsiyet	Erkek	46.36±5,4	48.00 ±3.8	55.33 ±8.6	149.69 ±14,6	78.03±9.82
	Kadın	50.57±5,4	49.43 ±4.4	60.66 ±9.3	160.66 ±16,9	82.02±9.19

		t=-3.48 <b>*p=.001</b>	t=-1.54 p=.127	t=-2.658 <b>*p=.009</b>	t=-3.09 <b>*p=.003</b>	t=-1.903 .061
<b>Eğitim becerisi algısı</b>	Yetersiz	49.00±-	55.00± -	61.00± -	165.00± -	84.00± -
	Kısmen yeterli	46.58±5.3	46.90±3.4	55.61±7.6	149.10±13.6	78.55±10.2
	Oldukça yeterli	49.56±5.7	49.37±4.3	59.74±10.2	158.67±17.6	80.19±9.2
	Çok yeterli	52.75±5.3	52.38±2.3	61.13±9.2	166.25±15.8	87.13±7.0
		f=3.21 <b>**p=.027</b> <b>4&gt;2</b>	f=5.91 <b>**p=.001</b> <b>4&gt;2,3</b>	f=1.484 <b>**p=.225</b>	f=3.48 <b>**p=.020</b> <b>4&gt;2</b>	f=1.784 p=.157
<b>Mesleki doyum algısı</b>	Yetersiz	43.00±8.4	50.50±6.3	53.50±10.6	147.00±25.4	75.50±12.0
	Kısmen yeterli	46.65±4.0	47.42±3.3	55.96±6.9	150.04±10.3	77.19±9.74
	Oldukça yeterli	49.19±6,2	48.88±4.3	58.5±10.6	156.58±18.7	80.44±8.90
	Çok yeterli	52.67±5.2	51.25±4.2	63.75±7.3	167.67±14.4	87.25±8.89
		f=4.08 <b>**p=.009</b> <b>4&gt;2</b>	f=2.53 <b>**p=.063</b>	f=2.160 <b>**p=.099</b>	f=3.52 <b>**p=.019</b> <b>4&gt;2</b>	f=3.441 <b>*p=.021</b> <b>4&gt;2</b>
<b>Mesleki doyum etkileyen faktörler</b>	Alan uzmanlığı	51.05±5.6	50.26±4.4	62.63±10.2	163.95±17.4	79.74±10.2
	Çalışma koşulları	47.33±4.5	48.56±3.7	57.67±6.8	153.56±13.0	75.89±8.03
	İşini sevme	48.14±5.8	48.49±4.3	57.89±9.6	154.51±17.3	83.38±8.36
	Kariyer fırsatları	50.73±5.4	48.55±3.8	56.91±7.5	156.18±15.1	79.55±10.7
	Ücret	45.67±5.2	46.83±4.2	52.50±8.3	145.00±12.4	77.00± -
	f=2.37 <b>**p=.047</b> <b>1&gt;5</b>	f=.78 <b>**p=.565</b>	f=1.507 <b>**p=.197</b>	f=1.76 <b>**p=.130</b>	f=2.372 <b>*p=.047</b> <b>3&gt;2,5</b>	

\*Bağımsız Örneklem t testi \*\*ANOVA

Anlamli bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'te, cinsiyet ile planlama (p=.001), değerlendirme (p=.009) alt boyutlarında ve eğitim becerileri ölçeğinde (p=.003) arasında anlamlı fark vardır, kadınların puanı daha yüksektir. Cinsiyet ile eğitim becerileri uygulama alt boyutu ve mesleki doyum arasında fark bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının eğitim becerilerinin yeterliğine ilişkin algısı ile planlama (p=.027), uygulama (p=.001) alt boyutları ve eğitim becerileri ölçeği (p=.020) puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 ve Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Eğitim becerisini oldukça yeterli görenlerin planlama, uygulama ve beceri ölçeği genel puanları kısmen yeterli olarak görenlere göre yüksektir.

Öğretim elemanlarının mesleki doyum algısı ile planlama alt boyutu (p=.009) ve eğitim becerileri ölçeği (p=.019) ve mesleki doyum ölçeği (p=.021) arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 ve Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Mesleki doyumunu oldukça yeterli görenlerin, kısmen yeterli olarak görenlere göre planlama alt boyutu ve eğitim becerileri ve mesleki doyum ölçeği puanları daha yüksektir.



Mesleki doyumunu etkileyen faktörler ile planlama alt boyutu ( $p=.047$ ) ve mesleki doyum ölçeği ( $p=.047$ ) puanları arasında anlamlı fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla LSD post hoc analizi uygulanmıştır. Planlama becerilerinde alan uzmanlığının ücrete göre; mesleki doyumda ise işini sevmenin, çalışma koşulları ve ücrete göre daha önemli bir etken olduğu bulunmuştur.

#### 4.Tartışma

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarıdan fazlası kadındır, yarıya yakını yüksek lisans mezunudur, çoğu öğretim görevlisidir. Katılımcıların mesleki deneyimi 18 yıla yakındır ve öğretim elemanı olarak çalışma deneyimi 9 yılın üzerindedir. Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların mesleki ve akademik deneyimlerinin bu araştırma açısından yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ilk sorusu olan öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve ile mesleki doyum düzeyine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; katılımcıların eğitim becerileri ve mesleki doyum puanlarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının kendilerini eğitim becerileri açısından yeterli ve mesleki açıdan doyumlu hissettiklerini göstermektedir. Araştırmanın ikinci sorusu olan öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve ile mesleki doyum arasında ilişkinin incelenmesine yönelik bulgular değerlendirildiğinde; pozitif yönlü ve orta düzede ilişki olduğu belirlenmiştir. Eğitim becerileri geliştğinde de mesleki doyum yükselmektedir, mesleki doyumdaki iyileşme de eğitim becerileri üzerinde %82,3 oranında bir artışa neden olmaktadır. Mesleki doyumun pek çok faktörden etkilendiği bilinmektedir, ancak yaptığı işe yönelik beceri ve yetkinliğe sahip bireylerin daha mutlu ve istekli olması, işinin kalitesini doğrudan etkilediği için önemlidir. Çalışmamızda bu ilişkinin orta düzeyli olması, öğretim elemanlarının diğer değişkenlerden de (araştırma, yayın yapma, çalışma koşulları, iş yoğunluğu, ekonomik boyut.. vb) etkilendiklerini düşündürmektedir.

Literatür incelendiğinde, hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerilerinin iyi düzeyde olduğu (Çayır & Ulupınar, 2021b); öğretmenlerin mesleki doyumunun ortalamanın üzerinde (Kumaş & Deniz, 2010); akademisyenlerin iş doyumunun orta düzeyde olduğu (Dağdeviren vd., 2011); meslek yüksek okullarında çalışan öğretim elemanları ile yapılan çalışmada, öğretim elemanlarının genel, içsel ve dışsal iş doyum düzeylerinin yeterince yüksek olduğu (Kılıç & Gümüşeli 2010) görülmektedir. Öğretim elemanlarının yeterliliklerinin değerlendirildiği çalışmalarda (Kuru, 2017; Oflaz & Özer, 2021), öğrenciler ile öğretim elemanlarının değerlendirmeleri arasında fark olduğu, öğretim elemanlarının kendilerini öğrencilere göre daha olumlu algıladığı belirlenmiştir. Çalışmamız, öz değerlendirme niteliğindedir ve yaz döneminde yapıldığı için öğrenciler çalışmaya alınamamıştır, sonraki araştırmalarda öğrencilerin de değerlendirme yapmasının yararlı olacağına inanıyoruz.

Çalışmamızda, mesleki doyum arttıkça eğitim becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Üniversite akademik personelinin mesleki doyumunu ile yaşam doyumunu arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu (Recepoglu & Tümlü, 2015); öğretim elemanlarının iş doyumunu arttıkça, mesleki tükenmişliğinin azaldığı (Derinbay, 2012) belirtilmektedir. Öztürk ve Şahbudak (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yeterlilik düzeyi yüksek saptanan dersane öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi düşük çıkmıştır. Bu sonucun, örneklem grubunun farklı olmasıyla ilişkili olduğu, dersane öğretmenlerinin çalışma şartları, ücret vb. mesleki faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı çalışmada, üniversitede çalışan öğretim elemanlarının yüksek iş doyumuna sahip olduğu ve bunun ücretlere yapılan iyileştirme ve esnek çalışma saatleri ile ilişkilendirildiği belirtilmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan öğretim elemanlarının sosyodemografik ve mesleki özelliklerinin, eğitim becerileri ve mesleki doyumunu üzerindeki etkisine yönelik bulgular

değerlendirildiğinde; yaş, akademik ünvan, eğitim düzeyi ve deneyim gibi değişkenlerin etkili olmadığı belirlenmiştir. Eğitim becerileri ve mesleki doyumun, deneyim ve eğitimle ilgili değişkenlerden etkilenmemesi ilginçtir, bu konunun derinlemesine araştırılması yararlı olacaktır. Literatürde konuyla ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kılıç ve Gümüşeli'nin (2010) çalışmasında, öğretim elemanlarının mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri ile iş doyum düzeyi arasında anlamlılık yokken, yaş ile içsel ve dışsal iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulmuştur. Çayır ve Ulupınar (2021b) çalışmasında, akademik ünvan ile eğitim becerileri arasında fark olduğunu; Duffy (2013), işe yeni başlayan hemşire öğretim elemanlarının öğretme becerilerinin yetersiz olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Çifçili'nin (2008) çalışmasında, eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlik yeterlilik algısının arttığı görülmüştür.

Araştırmada kadınların planlama, değerlendirme alt boyutları ve eğitim becerileri ölçeği puanı erkeklere göre daha yüksekken, eğitim becerileri uygulama alt boyutu ve mesleki doyum arasında fark yoktur. Bu bulguya dayanarak, kadınların eğitim becerilerine, eğitimin planlanması ve değerlendirilmesine daha fazla önem verdiklerini söylemek mümkündür. Kadın öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının erkeklere göre öğretim becerilerinin daha iyi olduğunu gösteren çalışmalar (Çifçili, 2008; Gök 2003) bulgumuzla paralel yöndedir. Cinsiyetin mesleki doyumda etkili olmaması, Kılıç ve Gümüşeli'nin (2010) çalışması tarafından da desteklenmektedir.

Öğretim elemanlarından eğitim becerisini oldukça yeterli algılayanların planlama, uygulama ve ölçek toplam puanları kısmen yeterli olarak görenlere göre yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğretim elemanlarının kendini objektif değerlendirdikleri izlenimi uyandırmıştır. Mesleki doyumunun oldukça yeterli olduğunu belirten katılımcıların planlama, eğitim becerileri ve mesleki doyum ölçeği puanları daha yüksek olması da, eğitim becerileri ve mesleki doyum ilişkisini destekleyen bir bulgudur. Eğitim kurumlarında öğretim elemanı sayısındaki eksiklik nedeniyle, alanı dışında ders vermek zorunda kalmak maalesef bilinen bir sorundur. Mesleki doyumda işini sevmenin, çalışma koşulları ve ücrete göre daha etkili olması, eğitimciliğin manevi boyutuna işaret eden, dikkat çeken bir diğer bulgudur.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Üniversitelerin ve eğitim programlarının akredite edilmesine yönelik çalışmaların hız kazandığı günümüzde, önemli bir paydaş olan öğretim elemanlarının yeterlikleri ve mesleki doyumuna ilişkin geribildirim almak daha da önemli hale gelmiştir. Araştırmada, öğretim elemanlarının kendilerini eğitim becerileri açısından yeterli ve mesleki açıdan doyumlu hissettikleri, alan uzmanlığı ve işini sevmenin mesleki doyumda etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretim elemanlarının istekli, verimli, etkin bir çalışma/eğitim ortamı yaratacaklarına dair olumlu izlenim uyandırmıştır. Mesleki doyumunu etkileyen faktörler içinde konu alanı uzmanı olmanın, eğitimi planlama becerilerini etkileyerek doyumunu arttırması, öğretim elemanlarının uzmanlığı dahilindeki dersleri daha iyi planladığını göstermesi bakımından çarpıcı bir sonuçtur. Eğitim becerileri ve mesleki doyumun, deneyim ve eğitimle ilgili değişkenlerden etkilenmediği bulunmuştur. Öğretim elemanlarının eğitim becerileri ve mesleki doyumunu arasında orta derecede pozitif ilişki bulunmuştur, eğitim becerileri arttıkça mesleki doyum da yükselmektedir. Araştırma sonuçları ışığında, eğitim becerisine geliştirmeye yönelik sürekli eğitim programlarının yaygınlaştırılması, öğrencilerin de dahil olduğu çalışmaların planlanması, benzer araştırmaların daha büyük örneklem gruplarıyla yapılması, eğitim becerileri ve doyumunu etkileyen faktörlerin niteliksel araştırmalarla derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

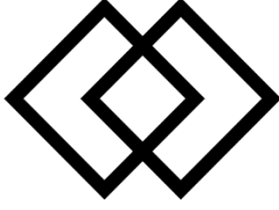
## Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma tek bir kurumda yapılmış, öz değerlendirme niteliğinde bir çalışmadır. Sonuçlar örneklem grubunda yer alan katılımcılarla sınırlıdır, tüm öğretim elemanları için genellenemez.

## 6. Kaynakça

- Akgün, M. (2016). Yükseköğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır? *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 26, 197-204.
- Arslantaş, H. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim becerilerinin geliştirilmesi: Eğitici becerileri*. Kariyer.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çayır, A., & Ulupınar, S. (2021a). A scale development study: Validity and reliability of the educational skills scale. *Research on Education and Psychology*, 5(1), 1-13.
- Çayır, A., & Ulupınar, S. (2021b). The relationship among educational skills, general self-efficacy perceptions and performance in nursing instructors. *Nurse Education Today*, 107, 105-129. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105129>
- Çelik, F., & Önal, A. (2005) Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 31-49.
- Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 101-115.
- Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, İ. K., & Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler. *Balkan Medical Journal*, 28, 69-74. <https://doi.org/10.5174/tutfd.2010.04370.1>
- Derinbay, D. (2012). Öğretim elemanlarının iş doyumları ile mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 910-929.
- Donat, S., & Gümüşeli, İ. (2023). Üniversite bölüm başkanlarının çatışma yönetimi stilleri ile akademik personelin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1092-1107.
- Duffy, F. (2013). Nurse to educator? Academic roles and the formation of personal academic identities. *Nurse Education Today*, 33(6), 620-624. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.07.020>
- Esen, M., & Dilek, E. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67.
- Günay, D., & Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 157-178.
- Gök, F. (2003). Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme. *Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdamu Sempozyumu*. Eğitim Sen.
- Kılıç, S., & Gümüşeli, A. (2010). İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(2), 290-309.
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.

- Kuru, O. (2017). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),403-416. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303872>
- Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Manolova, O., & Kılıç, H. (2018). Akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 122-135.
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228–1240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02602938.2018.1446508>
- Recepoğlu, E., & Tümlü, G. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1851-1868.
- Oflaz, M., & Özer, B. (2021). Turizm alanında çalışan akademisyenlerin öğreticilik becerilerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46-1), 1449-1473.
- Özgüngör, S., & Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175-188.
- Özgür, S. (2002). *Sağlık alanında araştırma yöntemleri*. Güneş Tıp.
- Öztürk, M., & Şahbudak, E. (2015). Akademisyenlikte iş doyumunu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 494-500.
- Serinkan, C., & Bardakçı, A. (2007). Pamukkale üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının iş tatminlerine ilişkin bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 152-163.
- Şimsek, H., & Kurnaz, S. (2021). Mesleki doyum ve iş motivasyonunun öğretim elemanı performansı üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 368-380.
- Yükseköğretim kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>



## ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KEMAN DERSLERİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Soner OKAN\*

### Öz

*Bu araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süresince keman derslerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın verilerini toplamak amacıyla 9 keman eğitimcisiyle görüşme yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde soru tipine göre hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bazı katılımcılar uzaktan eğitim sistemini yeterli görürken bazıları internet hızının düşük olması, ses ve görüntü iletiminde kopukluk yaşanması gibi sebeplerle verimin azaldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ders saatlerinin yetersizliği, öğrencinin devamsızlığı, motivasyon ve performans düşüklüğü sebebiyle sorun yaşayan katılımcılar mevcuttur. Yaşanan sorunlar nedeniyle öğretim programında düzenlemeye giden katılımcılar, eser, etüt, gam, arpej, konum geçişi gibi çalışmalarını azaltmak zorunda kalmışlardır. Gösterip yaptırma tekniği en çok kullanılan öğretim tekniklerinden biri olmuştur. Katılımcılar uzaktan eğitimde keman derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Bu öneriler teknoloji konusunda yaşanan sorunlara yönelik öneriler ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlara yönelik öneriler olarak iki başlıkta değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda araştırmacının geliştirdiği önerilerden bazıları şunlardır: Öğrenci Yönetim Sistemi'ndeki (ÖYS) ses/görüntü iletimi ve senkronizasyon ile ilgili sorunlar giderilmelidir. Keman derslerine yazılım desteği sağlanmalıdır. Öğrencilerin teknolojik ihtiyaçları giderilmelidir. Öğrencilerin derslere düzenli olarak devam etmeleri için gerekli tedbirler alınmalıdır. Online konserler, dinletiler, söyleşiler gibi etkinliklerle dersler zenginleştirilmeli, keman ders saatleri artırılmalıdır.*

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Keman eğitimi, Keman öğretimi.

### *Instructors' Opinions and Solution Suggestions about the Problems They Experience in Violin Lessons in Distance Education Process*

#### **Abstract**

*In this research, the challenges faced by instructors in violin lessons during the period of distance education and proposed solutions are discussed. The data of the study conducted through a qualitative research method were collected by conducting interviews with 9 violin educators. Data were gathered using a semi-structured interview form prepared by the researcher. Descriptive and content analyses were employed in analyzing the data based on the type of questions. According to the results of the research, while some participants found the distance education system sufficient, others expressed opinions indicating a decrease in efficiency due to reasons such as low internet speed and disruptions in sound and image transmission. Participants also reported issues such as insufficient lesson hours, student absenteeism, and problems related to motivation and performance. In response to these challenges, some participants had to make adjustments in the instructional program, reducing the emphasis on works, studies, scales, arpeggios, and position shifts. Although the "demonstrate and guide" technique was widely used among instructional techniques. Participants have offered solution suggestions pertaining to challenges encountered in online violin instruction. These recommendations have been systematically classified into two main categories: proposals addressing technological issues and suggestions aimed at resolving challenges within the realm of educational activities. As a result of the research, some of the suggestions developed by the researcher in line with the opinions and suggestions of the participants are as follows.: resolving issues related to connectivity, audio/visual transmission, and synchronization in the Learning*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Müzik Bölümü, Müzik Ana Bilim Dalı, [sonerokan@hotmail.com](mailto:sonerokan@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6749-8163>

*Management System (LMS); offering software support for violin lessons; meeting students' technological needs; implementing measures to ensure consistent class attendance; enhancing lessons through online concerts, recitals, and discussions, and extending the duration of violin instruction.*

**Keywords:** Distance education, Violin education, Violin instruction.

## 1. Giriş

Üniversiteler özellikle Covid-19 pandemisi sonrasında, uzaktan eğitim talebini karşılayabilmek için altyapı yatırımlarını arttırmakta, hızlı bir dönüşüm süreci geçirmektedir. Eğitimin tüm paydaşları gibi, öğretmenler için de bu değişime ayak uydurmak bir zorunluluk haline gelmektedir. Öğretmenler bu yeni atmosfer içinde farklı sorumluluklar yüklenmektedir. Uzaktan eğitimin özelliklerine bağlı olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim içerisindeki rolleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler öncelikle, öğrenci ile bilgiyi buluşturabilmek için uzaktan eğitimin gerektirdiği pek çok yeterliğe sahip olan aktif bir teknoloji kullanıcısı rolünü üstlenmektedir. Çeşitli iletişim ve medya araçlarını kullanabilme, video/ses kaydı yapabilme, bunlar üzerinde gerekli değişiklikleri yapabilme ve öğrenciye ulaştırabilme, Öğrenme Yönetim Sistemini (ÖYS) kullanabilme ve medya uygulamalarını kullanarak sınav yapabilmek bu rol için gerekli yeterliklerden bazılarıdır. Uzaktan öğretimdeki eğitimci rolleri sadece teknoloji kullanımı noktasında yoğunlaşmamaktadır. Berge'ye (1995) göre uzaktan eğitimde eğitimcinin pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik rolleri bulunmaktadır. Araştırmacılar (Bawane & Spector, 2009; İşman 2011) uzaktan eğitimde öğretmen rollerini pek çok açıdan ele alsalar da öğretim tasarımcısı, ölçme-değerlendirme uzmanı, danışman, materyal geliştirici, öğretici, yönetici gibi ortak rollerden bahsedilmektedir. Uzaktan eğitimde öğretmenin;

- Öğretim tasarımcısı olarak, yapacağı öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında uzaktan eğitim ilkelerine ve kuramlarına göre hazırlık yapması,
- Ölçme-değerlendirme uzmanı olarak, uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme yöntemlerini aktif olarak kullanması; hem süreci hem de ürünü ayrı ayrı değerlendirmesi,
- Danışman olarak, öğrencinin öğrenim sürecinden sürekli haberdar olması, performans ve motivasyon düşüklüğü yaşanan anlarda tedbir alması, öğrencinin yaşadığı ders ya da teknolojik unsurlarla ilgili sorunlara çözüm geliştirmesi,
- Materyal geliştirici olarak, zengin öğrenme ortamları oluşturması ve teknolojik imkân ve kaynakları en üst düzeyde kullanarak öğrenciye en yeni, en kullanışlı materyalleri geliştirmesi/sağlaması ve sunması,
- Öğretici olarak, yazılım ve donanım araçlarını üst düzeyde kullanarak, uzaktan eğitime uygun yöntem ve tekniklerle dersini zenginleştirilmesi,
- Yönetici olarak, ÖYS başta olmak üzere bu tür sistemlerin her türlü kullanım imkanına sahip olması, bu sistemlerdeki iletişim kanallarını aktif olarak kullanabilmesi, böylelikle her kanaldan öğrencisine ulaşabilmesi ve sürecin başından sonuna kadar dersini nitelikli bir şekilde yönetmesi beklenmektedir (Bawane & Spector, 2009; İşman, 2011).

Uzaktan eğitimin yalnızca yüz yüze eğitime bir alternatif değil önemli bir ihtiyaç olduğu özellikle Covid-19 pandemisi ile birlikte gün ışığına çıkmıştır. Türkiye'de 2020 yılında yaşanan Covid-19 pandemisi döneminde acil olarak geçiş yapılan uzaktan eğitim, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olarak gerçekleşen Pazarcık (Mw 7.7) ve Elbistan (Mw 7.6) depremlerinin (Akgül & Etili, 2023) ardından tekrar gündeme gelmiştir. Yükseköğretim Kurulu'ndan 11 Şubat 2023 tarihinde yapılan açıklamaya göre 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminin uzaktan öğretim yoluyla tamamlanmasına karar verilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2023).

Eğitimcilerin uzaktan eğitim deneyimleri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Akbaba vd., 2016; Aksu, 2021; Akyürek, 2020; Ata Baran & Baran, 2021; Atik Kara & Kara, 2023; Canpolat & Yıldırım, 2021; Dolmacı & Dolmacı, 2020; Erdem Aydın, 2021; Erol Şahin, 2019; Gürer vd, 2016; Karahisar & Ünlüer, 2022; Kaya, 2020; Liang vd., 2023; Mengi & Alpdoğan, 2020; Mercan Küçükakın vd., 2022; Pilli & Batur, 2023; Yazgan & Ketenoğlu Kayabaşı, 2022) uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra, süreç ile ilgili pek çok sorunun tespit edildiği görülmektedir. Bu sorunlar genel olarak sistem kaynaklı, eğitimci kaynaklı, öğrenci kaynaklı, teknoloji kaynaklı, iletişim kaynaklı ve süreç kaynaklı olarak belli başlıklar altında toplanabilir. Belirlenen bu sorunların pek çok alanda olduğu gibi uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman eğitiminde yaşandığını gösteren çalışmalar (Ergin vd., 2021; Kesendere vd., 2020; Sakarya & Zahal, 2020; Sakarya vd., 2022) bulunmaktadır.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin bir boyutu; keman eğitimi ise çalgı eğitiminin bir koludur. *“Keman eğitimi, keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturduğu toplulukların devinîşel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değışiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma sürecidir”* (Günay & Uçan, 1980, s. 8). Keman öğretimi, süreç boyunca kazanımlara yönelik yapılan öğretme-öğrenme etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır. *“Uçan (1994) keman öğretimini öğrenciyi, kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında kemanla ilgili istendik değışmeyi gerçekleştirmeye yönelik öğrenme yaşantısı oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır”* (Akt. Dalkıran, 2006, s. 126). Uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman öğretimi, keman eğitimcisinin öğretmen-öğrenci, öğrenci-içerik (yazılı, görsel, işitsel ve basılı materyaller ile tüm kaynaklar ve uygulamalar) etkileşimini sağlayarak hedeflenen becerilerin öğrenciye kazandırılmasına yönelik yapılan uygulamaların tümü olarak tanımlanabilir. *“Keman eğitimcisi öğretme-öğrenme sürecini planlarken, öğrencilerin yeteneklerini, öğrenme ihtiyaçlarını, ilgi ve deneyimlerini ve bireysel farklılıkları göz önüne almalıdır”* (Akıncı, 1998, s. 4).

*“Türkiye’de uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman eğitimi Günay ve Uçan (1975) tarafından Eğitim Enstitüleri Müzik Bölümü için hazırlanan mektuplara dayanmaktadır”* (Canbay & Nacakçı, 2011, s. 137). Her dönem işlenmesi gereken konular mektuplar yoluyla öğrencilere ulaştırılarak keman eğitimi sürdürülmüştür. Özellikle son yıllarda, uzaktan eğitim yoluyla verilen keman eğitime yönelik deneysel çalışmalar dikkat çekmektedir. Aksoy ve Nayir (2022) uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman eğitiminin, bedensel engelli öğrencilerin keman icra erişilerine olumlu yönde etki ettiğini tespit etmişlerdir. Modelin; bedensel engelli bireylerin keman eğitime erişilebilirlik problemlerini ortadan kaldırdığını, eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunduğunu ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklediğini ifade etmişlerdir. Kesendere (2022) video destekli yürüttüğü keman eğitiminin sonunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre; keman ve yay tutuşunda daha başarılı olduğunu, yay çekme hareketini daha doğru yaptığını, notaları daha doğru okuduğunu ve daha iyi entonasyon ile çaldığını, istenen tempo ve hıza daha uygun çaldığını belirlemiştir. Aksoy ve Yağışan (2022) video destekli öğretimin keman performansına etkisini araştırdıkları çalışmada, video destekli öğretimin keman performansına olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Güzel vd. (2020) video destekli keman eğitiminin öğrenci performansına etkisini incelemişlerdir. Video destekli keman eğitiminin öğrencilerin başarılarında artışa neden olduğunu ve videoların yüz yüze eğitime destek olarak kullanılmasının uygun olacağını ifade etmişlerdir. Okan (2017) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim modelinin keman öğrenimine etkisini araştırmıştır. Başlangıç ve orta seviyede olmak üzere ayrı ayrı gruplar üzerinde yapılan deneysel çalışmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında öğrenci başarısı açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sever (2014), çevrilmiş öğrenme modelini keman dersinde uygulamıştır. Araştırmacı yüz yüze derse katılamayan keman öğrencisine eğitsel videolar hazırlayarak, öğrencinin öğrenimini uzaktan sürdürmesini sağlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çevrilmiş öğrenme yöntemi, öğretimin daha kapsamlı ve planlı olmasını sağlamıştır.

Ayrıca öğrencinin performans kaygısı asgari düzeye inmiştir. Çevrilmiş öğrenme yöntemi üst düzey becerilere odaklanılmasını sağlamış ve böylelikle dersin daha verimli hale gelmesine katkıda bulunmuştur.

Uzaktan eğitim koşullarıyla yürütülen keman eğitiminde, öğrencinin öğretim materyallerine ve keman derslerine erişebildiği akıllı telefonlar, bilgisayar, ÖYS ve çeşitli iletişim platformları gibi teknolojik araç, gereç, uygulamalarla birlikte ev, çalışma odası hatta işyeri gibi mekânlar, öğrenme çevresini oluşturmaktadır. Öğrenci öğrenme çevresinde kendisine sunulan materyal ve uygulamalarla kendi öğrenimini sürdürmekte ve kendi öğrenme sürecinden sorumlu olmaktadır. Keman eğitimcisinin öğrencide keman ile ilgili öğrenme yaşantısı oluşturmak için kullandığı yöntem ve teknikler, uzaktan eğitimde farklılaşmaktadır. Keman eğitimi bağlamında yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim karşılaştırıldığında; konular, hedefler, kazanımlar aynı ancak öğretme-öğrenme etkinlikleri farklıdır. Uzaktan eğitimde keman eğitimcisinin temel yeterliliklerden biri, keman eğitiminde hedeflenen kazanımların uzaktan eğitimle öğrenciye nasıl aktarılabilceği ile ilgilidir.

Bu araştırmada, uzaktan eğitim yoluyla verilen keman derslerinde karşılaşılan sorunların öğretim elemanlarının görüşlerine dayanılarak tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde keman derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırma konusu kapsamında, Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik çalışmalar yoğun olarak yapılmış olsa da ülkemizde 06 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremlerin ardından yürütülen uzaktan eğitim sürecini de kapsayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması, bu araştırmanın özgünlüğünü desteklemektedir. Problem cümlesi “Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının keman derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde düzenlenen bu araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Katılımcıların kullandıkları uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların uygulamaları tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların kullandıkları uzaktan eğitim sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların öğrenci ile iletişimde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların ders süresine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların ders yapma tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların öğretim programında düzenlemeye gitme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların öğrenci performansı ve motivasyonuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların öğrencilerin devam durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların materyal kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların sınav faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Eğer araştırma bir durumu, problemi, insanların deneyimlerini ya da görüşlerini içeriyorsa nitel bir yöntem izlenmesi gerekmektedir (Corbetta, 2003, Akt. Kızılkaya, 2023) “*Literatürde araştırmanın ana olgusuyla ilgili az miktarda bilgi bulunabilir. Bu durumda nitel araştırma yöntemiyle katılımcılardan daha fazla bilgi elde edilebilir*” (Creswell, 2017, s. 21). “*Nitel araştırmada katılımcıların deneyim ve bakış açılarına odaklanılarak, algı*



ve deneyimlerin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır” (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020, s. 158). Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenindedir. Creswell’e (2016) göre fenomenolojik araştırmalar deneyimlerin anlamlandırılması ve yorumlanması için en uygun yöntemdir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de üniversitelerde görev yapan ve uzaktan eğitim deneyimine sahip olan 9 keman eğitimcısından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarına amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. “Amaçlı örneklemede araştırmacı ana olgu hakkında bilgi edinmek ya da onu anlamak için bireyleri maksatlı biçimde seçerler. Katılımcıları seçmede kullanılan standart, onların bilgi açısından zengin olup olmadıklarıdır” (Patton, 1990, Akt. Creswell, 2017, s. 169). Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı bilgiler**

Katılımcı kodları	Cinsiyet	Covid-19 Öncesi uzaktan Eğitim Deneyimi	Mesleki Tecrübe (Yıl)	Unvan	Mezun olunan okul türü (Lisans)
K1	Kadın	Yok	11	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim fakültesi
K2	Kadın	Yok	16	Doç. Dr.	Eğitim fakültesi
K3	Kadın	Yok	25	Prof. Dr.	Eğitim fakültesi
K4	Erkek	Yok	32	Doç. Dr.	Eğitim fakültesi
K5	Kadın	Var	18	Öğr. Gör. Dr.	Eğitim fakültesi
K6	Kadın	Yok	26	Doç. Dr.	Konservatuvar
K7	Erkek	Yok	10	Dr. Öğr. Üyesi	Güzel sanatlar fakültesi
K8	Erkek	Yok	15	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim fakültesi
K9	Kadın	Yok	13	Doç. Dr.	Eğitim fakültesi

Tablo 1’de katılımcıların tanımlayıcı bilgilerine ait dağılım görülmektedir. Katılımcıların 6’sı kadın, 3’ü erkektir. Covid-19 öncesi uzaktan eğitim deneyimi olan katılımcı sayısı 1’dir. Bu veri katılımcıların büyük çoğunluğunun daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşamadığını gösteren önemli bir bulgudur. Katılımcıların tamamına yakını Covid-19 ile birlikte ilk defa uzaktan eğitim deneyimi yaşamışlardır. Mesleki tecrübesi yıl bazında en çok olan katılımcının meslekte geçirdiği süre 32 yıldır. Mesleki tecrübesi yıl bazında en az olan katılımcının meslekte geçirdiği süre ise 10 yıldır. Katılımcıların akademik unvanlarına bakıldığında çoğunluğun Doç. Dr. ve Dr. Öğretim Üyesi olduğu, Prof. Dr. unvanına sahip olan katılımcı sayısının 1 olduğu görülmektedir. Katılımcıların lisans eğitimi aldıkları okul türü çoğunlukla eğitim fakültesidir. Katılımcılardan 1 tanesi konservatuvar 1 tanesi güzel sanatlar fakültesi mezunudur.

## 2.3. Araştırma Süreci

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun çalışma grubuna uygulanabilmesi için gerekli olan etik kurul izni, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 21.05.2021 tarih ve 2021-25 sayılı kararı ile alınmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılarla, gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmış ve katılımcılara geri gönderilmiştir. Katılımcıların görüşme metinlerinde gerekli gördükleri değişiklikler uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler analiz edilmiş ve raporlandırılmıştır. Araştırmacı, araştırmanın başlangıcından sonuçlandırılma aşamasına kadar uzaktan eğitimde yaşadığı sorunlar ve kendi deneyimleri ile ilgili olarak kendini ayrıca almış ve katılımcı görüşlerine karşı objektif bir tutum sergilemeye çalışmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Merriam (2015) yarı yapılandırılmış görüşme formlarının katılımcılara, algıladıkları dünyayı kendi düşünceleri ile ifade etme olanağı tanıdığını vurgulamaktadır. Formun geçerlik çalışması için araştırmancının katılımcıları dışında bir öğretim elemanı ile görüşme yapılarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda ve alan uzmanlarından üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiş ve formun kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Nitel araştırmada üç tür veri toplanır; bunlar çevreyle ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılara ilişkin verilerdir (LeCompte & Goetz, 1982). Bu araştırmanın verileri, öğretim elemanlarının keman derslerinde yaşadıkları uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri katılımcılarla görüşme yapılarak toplanmıştır. “Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir” (Karasar, 2013, s. 165). “Görüşme bireylerin tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkartmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Bogdan & Biklen, 1992, Akt. Yıldırım, 1999, s. 10). Görüşme yüz yüze yapılabildiği gibi günümüzde telefon, bilgisayar, internet ve çeşitli dijital uygulamalar kullanılarak yapılabilmektedir (Karasar, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile katılımcıların uzaktan eğitimde keman derslerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri hakkında bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler görüşülen öğretim elemanlarının da izin alınarak dijital ortamda kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları yazılı ortama aktararak katılımcılara gönderilmiş ve görüşmelerde verdikleri bilgilerde ekleme ya da çıkarma yapmalarına olanak tanınmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken analiz çeşitlemesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ilgili soru tipine göre betimsel analiz ya da içerik analizine tabi tutulmuştur. “Betimsel analiz, genellikle nitel veri seti üzerinde detaylı ayrıştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri ile farklı niteliklerinin tasvir edilmesi betimsel analizdir” (Miles & Huberman, 1994, Akt. Baltacı, 2019, s. 377). İçerik analizi, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl & Aslan, 2001, s. 22).

## 2.6. Güvenirlik ve Geçerlik

Verilerin analizi sonucu belirlenen kodlara göre kategoriler oluşturulmuştur. Alan uzmanlarından kodların kategorilerle eşleştirmesi istenmiş ve araştırmacının eşleştirmesiyle karşılaştırılmıştır. Eşleştirmedeki farklılıklar alan uzmanları ile tartışılarak gerekli düzenleme yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlilik, nitel araştırma kapsamında kavramsal anlamda inandırıcılık ve tutarlılık olarak da karşımıza çıkmaktadır. “Nitel veri analizinde inandırıcılığın ve tutarlılığın sağlanabilmesi, kodlayıcılar arasında uzlaşmanın sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Kodlayıcılar arasında uzlaşma, elde edilen verilerin iki ya da daha fazla araştırmacı tarafından kodlanması ve bu kodlamalar arasındaki tutarlılığın kontrol edilmesiyle yapılmaktadır” (Creswell, 2017, s. 200). Böylece araştırmanın güvenirliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formül aşağıda verilmiştir:

$$\text{Güvenirlilik} = (\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Yukarıdaki formüle göre güvenirlilik 0,94’tür. Miles ve Huberman (1994) araştırmanın güvenilir kabul edilmesi için uyuşum yüzdesinin %70’in üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma göre araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

“Bir araştırmayı değerli kılan unsur, entelektüel çabanın niteliğidir ve bu yoğun betimleme yapmayı gerektirir. Ayrıntılı betimleme, araştırma sürecinde katılımcıların araştırma bağlamına ve araştırma sürecine daha fazla vakıf olmasını sağlamayı amaçlar. Bu ölçüt nitel araştırmanın kalitesinin sosyal yaşamı zengin betimlediği ölçüde artacağını varsayar” (Lincoln & Guba, 1985, Akt. Tutar, 2022, s. 123). Araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için ayrıntılı betimleme kullanılmış, katılımcıların görüşleri geniş bir biçimde ve doğrudan aktarılmıştır. Araştırma sürecindeki her şey açık bir şekilde ortaya konursa, okuyucuların çalışmaya olan inançları artabilir (Roberts & Priest, 2006). “Glesne ve Peshkin (1992) çalışılan alandan elde edilen görüşme kopyalarının ve araştırmacının verileri yorumlamak için geliştirdiği kodlamaların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesinin araştırmanın niteliği açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir” (Akt. Yıldırım, 2010, s. 86).

## 2.7. Araştırma Etiği

Bu çalışmanın yürütülebilmesi için, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 21.05.2021 tarihli ve 2021-25 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Çalışma Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine uygun olarak yürütülmüştür. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı adı altında ifade edilen eylemlerden hiçbiri gerçekleşmemiştir.

## 3. Bulgular

Bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sırayla sunulmuştur. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde keman derslerinde kullandıkları uygulamalar Tablo 2’de sunulmuştur.

### 3.1. Katılımcıların Kullandıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

**Tablo 2. Kullanılan uygulamalar**

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	F
Uygulamalar	WhatsApp	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9	7
	Zoom	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9	7
	Advancity Learning Management System (ALMS)	K2, K4, K5, K6	4
	Microsoft Teams	K8, K9	2
	Adobe Connect	K3, K8	2
	Google Meet	K5, K7	2
	Big Blue Button	K9	1
	Mail	K1	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları keman derslerinde WhatsApp (f=7), mail (f=1), Zoom (f=7), Microsoft Teams (f=2), Adobe Connect (f=2), Advancity Learning Management System (ALMS) (f=4), Google Meet (f=2), Big Blue Button (f=1) adlı uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

### 3.2. Katılımcıların Uygulamaları Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

*WhatsApp*: Katılımcılar dönem başında ders saatlerini netleştirme, öğrencinin katılamayacağı dersleri haber verebilmesi, çalıştığı eserler hakkında soracağı durumlarda ses kaydı gönderme (K1), dersin organizasyonu, başlama ve bitiş saatini haber verme (K7), canlı derslerde yaşanan sorunların öğrenci ya da öğretim elemanı tarafından bildirilmesi (K7), daha pratik olduğunun düşünülmesi ve kullanım kolaylığı (K4), öğrenciden video kaydı alınması (K6), öğrenci ile daha fazla etkileşim kurabilmek (K5), öğrencilere ders ile ilgili linklerin ve notaların gönderilmesi (K9) gibi nedenlerle

WhatsApp uygulamasını tercih etmektedirler. WhatsApp uygulamasının tercih edilmesi ile ilgili örnek öğretim elemanı ifadesi şu şekildedir:

*K7: “Dersleri belli bir sıralama şeklinde planlamamıza rağmen bağlantı problemleri veya ders içi ihtiyaçlara göre ders saatlerinin uzamasından kaynaklı olarak her ders öncesinde öğrencilerle WhatsApp grubundan iletişime geçilmiştir.”*

*Zoom:* Ders süresinin 40 dakika olması (K1), alternatif iletişim kanalı olarak (K3), kullanışlılık (K6), dersin kaydedilebilmesi, mikrofon ve ses özelliklerinin diğer programlara nazaran daha detaylı kişiselleştirilebilmesi (K7) için Zoom uygulaması tercih edilmektedir. Zoom uygulamasının tercih edilmesi ile ilgili örnek katılımcı görüşü şu şekildedir:

*K2: “Okulun kullandığı Adobe Connect ya da kendi tercihimle bazen de Zoom üzerinden ders yaptım. Zoom programını tercih etme sebebim zaman zaman okulun sisteminde sorunlar yaşanması idi.”*

*ALMS:* Canlı derslerin yürütülebilmesi (K2, K5), sisteme ödev yüklenebilmesi (K5), derslerin tekrar izlenebilmesi ve derslerin kaydedilebilmesi (K2, K4, K5) ve kullanım kolaylığı (K4) sağladığı gerekçeleriyle ALMS tercih edilmektedir.

*Google Meet:* Daha fazla etkileşim gereksinimi ve alternatif iletişim kanalı olarak (K5) Google Meet tercih edilmektedir.

*Adobe Connect:* Uzaktan eğitimde derslerin yürütülmesi için uygun olması, ödev, kaynak, sunum, ses ve görüntü dosyası yüklenebilmesi (K3), bazı kullanıcılar için kullanımının kolay olması ve anlaşılır olması (K8) gibi nedenlerle Adobe Connect az sayıda katılımcı tarafından tercih edilmektedir.

Çeşitli uygulamaların alternatif iletişim yolu olarak kullanılmasıyla ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

*K5: “Uzaktan eğitim sırasında, keman derslerini yönlendirmek ve iletişim kurmak için ALMS sistemini kullandık. ALMS, online derslerin düzenlendiği, derslerin kaydedildiği, öğrencilerin kaynak materyalleri indirebildiği, ödevlerini yükleyebildiği ve izleyebildiği bir sistemdir. Ancak, bazı durumlarda teknik sorunlar yaşandığında veya öğrencilerle daha fazla etkileşim gerektiğinde, WhatsApp, Google Meet gibi uygulamalara başvururdum. İnternet bağlantısı sorunları veya donma gibi teknik zorluklarla karşılaşıldığında bu alternatif araçlar işe yaradı.”*

*K7: “Pandemi ilan edildikten sonra hızlı bir şekilde üniversite tarafından uzaktan eğitim sistemi oluşturulmasına rağmen yaşanan sorunlardan dolayı Zoom programı üzerinden çevrimiçi eşzamanlı olarak dersleri yürüttük. Derslerin organizasyonu ve işlenmesinde WhatsApp uygulaması üzerinden kurulan bireysel çalgı keman grubu aracılığıyla iletişime geçerek dersleri başlatıp sıralama oluşturduk. Dersleri belli bir sıralama şeklinde planlamamıza rağmen bağlantı problemleri veya ders içi ihtiyaçlara göre ders saatlerinin uzamasından kaynaklı olarak her ders öncesinde öğrencilerle WhatsApp grubundan iletişime geçildi.”*

### **3.3. Katılımcıların Kullandıkları Uzaktan Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların kullandıkları uzaktan eğitim sistemine ilişkin görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Uzaktan eğitim sistemine ilişkin görüşler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	F
Olumlu Görüşler	Sistemsel anlamda yeterli	K1, K2, K9	3
	Erişim rahatlığı	K4, K5, K6	3
	Kullanım kolaylığı	K4, K5, K6	3
	Derslerin tekrar izlenebilmesi	K4, K7, K8	3
	Derslerin yürütülmesi açısından uygun	K3	1
Olumsuz Görüşler	Senkronizasyon sorunu	K1, K3, K4, K6, K8, K9	6
	Ses ve görüntü kalitesinin yetersizliği	K2, K3, K6, K8, K9	5
	Çalgı eğitimi için uygun değil	K1, K2	2
	İnternet hızının düşük olması	K5, K8	2
	Bağlantının kopması	K2, K5	2
	Kamera ve mikrofon ile ilgili sorunlar	K2, K5	2
	İletişimde yavaşlama ve donma	K5, K7	2
	Öğrencilerin olanaksızlıkları	K2, K5	2
	Öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübesizliği	K5	1

Tablo 3'e göre katılımcılar, uzaktan eğitim sisteminin olumlu yönleri olarak sistemsel anlamda yeterli (f=3), derslerin yürütülmesi açısından uygun (f=1), erişimi rahat, kullanımı kolay (f=3), çeşitli formatta materyallerin öğrenciye ulaştırılabilmesi (f=1), derslerin kaydedilebilmesi ve tekrar izlenebilmesi (f=3) gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Olumlu görüşlere örnek olarak bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*K3: "Kullanılan program uzaktan eğitim derslerinin yürütülmesi bakımından uygundu. Açılan derslere ödev, sunum, kaynak, ses ve görüntü kayıtlarını yükleyebiliyorduk. Ödevlendirmelerin sonuçlanma zamanını ayarlayabiliyorduk. Takip güzeldi."*

*K5: "Online keman dersleri yapıyordum. Bu dersler canlı olarak gerçekleşiyordu, ancak aynı zamanda dersler otomatik olarak kayıt altına alınıyordu. Öğrenciler, daha sonra istedikleri zaman bu kayıtları izleyebilme imkanına sahiptiler. Bu, öğrencilere dersleri uygun bir zamanda takip etme esnekliği sağlıyordu."*

Bazı katılımcılar (f=5) görev yaptıkları üniversitelerin uzaktan eğitim sisteminin genel olarak yeterli olduğunu söyleseler de çeşitli sebeplerle sorun yaşadıklarını dile getiren katılımcı sayısı önemsenecek sayıdadır. Üniversitenin sağladığı uzaktan eğitim sistemini çalgı eğitimi için uygun görmeyen katılımcılar mevcuttur (f=2). Katılımcılar senkronizasyon sorunu/ses ve görüntü iletiminde gecikmeler (f=6), ses ve görüntü kalitesinin yetersizliği (f=5), internet hızının düşük olması (f=2), bağlantının kopması (f=2), kamera ve mikrofon ile ilgili öğrencilerin yaşadıkları sorunlar (f=2), öğrencilerin sistemi kullanabilecek bilgiye ve tecrübeye sahip olmamalarından kaynaklı sorunlar (f=1), sistemde yaşanan yoğunluk nedeniyle iletişimde yavaşlama ve donmalar (f=2), öğrencilerin internet, bilgisayar, mikrofon ve kamera gibi derslere erişebilecek yeterli olanağa sahip olmamaları (f=2) gibi sorunlar yaşamışlardır. Yaşanan olumsuzluklarla ilgili olarak bazı katılımcıların ifadeleri örnek olarak aşağıda verilmiştir.

K1: “Program sistemsal anlamda yeterli sayılabılırdı. Ancak Tabi ki bizim gibi uygulamalı alanlarda öğretmenle öğrencinin aynı anda çalışabilmesi gerekir. Bu senkronizasyon da ne yazık ki hiçbir dijital programda hala mevcut değil varsa da ben bilmiyorum. Bu temelde en büyük olumsuz durum.”

K3: “Fakat müzik derslerinde, işitme derslerinde, çalgı derslerinde kullandığımız programların cihazların ve çalgıların frekansları ile bağlantılı olarak ses paylaşımında sorunlar yaşadık.”

K5: “Üniversitenin sağladığı (ÖYS) başlangıç aşamasında oldukça başarılı ve hızlı bir şekilde uygulanabilen bir sistemdi. Ancak, uzaktan eğitim döneminde bazı zorluklar yaşandı. Öğrencilerin yeterli teknik altyapıya sahip olmaması, sistemde yoğunluk yaşanmasının neden olduğu yavaşlama ve donmalar, online dersler sırasında karşılıklı keman çalma esnasında seslerin senkronize olmaması gibi sorunlarla karşılaştık. Teknik altyapının geliştirilmesi ve öğrencilere daha fazla destek sağlanması, bu tür sorunların azaltılmasına yardımcı olabilir. ÖYS'nin başlangıç aşamasındaki hızlı uygulanabilirliği olumlu bir özellikti, ancak bu tür zorlukları aşmak için programın hala geliştirilmesi gerekli.”

K7: “Kesinlikle hayır. Sürekli bağlantı kopması, görüntü donması, ses kalitesinin bozulması ve ses-görüntü gecikmesi vb. sorunlardan dolayı sistem keman dersleri için yeterli olamadı.”

K8: “Sağ olsun üniversiteler ellerinden geleni yapıyor fakat burada herkese göre değil. Genel durum söz konusu, buradaki amacın bir iletişim sağlamak olduğu iletişim odaklı gidiyor sistemler yani özel müzik eğitimine uygun sistemler değil. Belki bir tarih dersinde bir matematik dersinde bir hukukta bizden daha verimli sonuçlar elde edebiliyorlardır fakat bizim dersimize uygun bir sistem değil.”

K9: “Olumsuz açıdan ise ses donanımı ile ilgili zaman zaman enstrüman sesini algulamakta sorunlar yaşadık ve bu sorunları diğer programlarda da yaşadık.”

### 3.4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenci ile İletişimde Yaşanan Sorunlar

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ile iletişimde yaşanan sorunlar kategori ve kodlar halinde Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrenci ile iletişimde yaşanan sorunlar

Kategori	Kod	Katılımcılar	F
İletişim	Devamsızlık	K3, K5	2
	Öğretim elemanının iletişimi asenkron olarak sürdürmek zorunda kalması	K2	1
	Hatalara anlık müdahale edememe	K1	1

Tablo 4’e göre katılımcılar öğrencilerin herhangi bir hatasına karşı anında müdahale edememe (f=1), öğrencinin canlı derslere katılmadığı durumlarda, öğretim elemanının öğrenciyle iletişimi yoğunlukla asenkron olarak sürdürmek zorunda kalması (f=2), derslere devam zorunluluğu olmaması nedeniyle derse çok az sayıda öğrencinin katılması ya da hiç katılmaması (f=2) gibi iletişim sorunları yaşamışlardır. Keman derslerin öğrencilerle yaşanan iletişim problemlerine örnek olarak aşağıda katılımcıların ifadeleri sunulmuştur.

K1: “Bazen de öğrenci çalarken yanlısını söylemek için durdurmak istediğimde bunu çok geç duyup ya da duymayıp parçayı bitirdikten sonra durmuştu. Bu gibi iletişim problemleri yaşadık. Anında müdahale zor olabiliyor.”

K2: “Pandeminin ilk dönemlerinde bağlantı sorunlarımız yaşandı. Öğrencilerin derse katılmaması durumunda bizim kendi başımıza ders yapıp kaydetme zorunluluğumuz vardı. Zaman zaman bağlantı sorunları nedeniyle hem Uzem sistemini açıp hem de Whatsapp’ı görüntülü açıp ders yapmak zorunda kalmıştım.”

K3: “Öğrencilerin canlı derse devam şartları olmadığı için devamsızlık sorunları en önemlisiydi.”

K5: “Derse devam zorunluluğu bulunmadığı için derslere katılım düşüktü. Bu nedenle özellikle bazı öğrencilerle iletişim kurulamıyordu.”

### 3.5. Katılımcıların Ders Süresine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ders süresine ilişkin görüşleri kategori ve kodlar halinde Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Ders süresine ilişkin görüşler

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Ders Süresi	Ders süresinin yetersiz görülmesi	K1, K2, K3, K9, K6, K8	6
	Ders süresinin aşılması	K1	1
	Eser-étude göre süre belirleme	K5	1

Tablo 5’e göre katılımcılar ders süresi ile ilgili yaşadıkları sorunları, ders süresinin yetersiz olması (f=6), çoğu zaman ders süresinin aşılması (f=1) ve standart bir sürenin olmayışı (f=1) şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcıların ders süresine ilişkin yaşadığı sorunlarla ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

K1: “Normalde 1 saat olan çalgı ders saatleri uzaktan eğitim sürecinde senato kararıyla en az yarım saat olarak belirlenmiştir. Yarım saat yeterli değildir. Çünkü öğrencinin çalıştığı bir sürü parçası bulunmakta, her birini çalması, çalarken yanlışlarında durup tekrar istenmesi, yorumlama çalışmalarına bakılması, değerlendirmesinin yapılması gibi bir sürü yapılacak iş var. Bu nedenle öğrencilerin derse katılmaları durumunda dersler genellikle 1 saat sürdü.”

K2: “30 dakika hiç yeterli değil. Tüm ödevleri dinleyemiyordum zaten. Bir de yüz yüze iken bireysel olan dersler, online olunca tek bir toplu ders saatine dönüştürüldü. 3 öğrenciye aynı saat gibi...”

K3: “30 dakikaydı ders süresi. Dersin de haftada bir gün bir saat olduğu düşünülüyorsa derste yaptırmak istediğimiz birçok şeyi yaptıramadık. Bu nedenle süre oldukça yetersiz geldi.”

K6: “Ders süresini genellikle aşıyorduk çünkü bir ders saati yeterli olmuyordu. Dersler 40 dakikaydı ama gecikmelere ve iletişimde yaşanan problemlere bağlı olarak süre bazen yeterli olmuyordu.”

K7: “Ders süresi en az 30, en fazla 50 dakika olarak planlandı. Derste yaşanabilecek olası aksaklıklardan ve ihtiyaçlardan dolayı ders süresinde esnek davranıldı. Çevrimiçi eşzamanlı yapılan derslerin sınırlı süre sahip olmasının doğru olmadığını düşünüyorum.”

K8: “Derslerimiz 40 dakika ama bu süre öğrenciler için yeterli bir süre değil.”

### 3.6. Katılımcıların Ders Yapma Tercihleri

Katılımcıların ders yapma tercihleri Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6. Ders yapma tercihleri**

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Ders Yapma Tercihi	Birebir	K1, K3, K9	3
	Toplu	K2, K4	2

Katılımcıların bazıları (f=3) dersleri birebir işlerken, bazıları (f=2) toplu olarak işlemektedirler. Katılımcıların ders yapma biçimlerine ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

K1: “Öğrencilerle birebir çalıştım.”

K2: “Tüm öğrenciler derse katılıyordu, çalmayanlar diğer arkadaşlarını dinliyordu her öğrenciye 20 dakika ayırdım sanırım.”

K3: “Her öğrenciyle birebir 30 dakika çalıştım.”

K4: “30 dakikalık bir ders süresini dört öğrenciye bölüyordum.”

K9: “Birebir yaptım dersleri.”

### 3.7. Katılımcıların Öğretim Programında Düzenlemeye Gitme Durumları

Katılımcıların öğretim programında düzenlemeye gitme durumları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Öğretim programında düzenlemeye gitme durumları**

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğretim Programı	Bazı eser ve etütlerin azaltılması	K3, K7	2
	Öğretilecek yeni yay tekniklerinin çıkartılması	K3	1
	Konum geçişlerinin çıkartılması	K3	1
	Gam ve arpej çalışmalarının azaltılması	K7	1
	Teorik ve pratik çalışmaların ayrı ayrı yapılması	K9	1

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcılar, çalıştırılması gereken bazı eser ve etütlerin, yay tekniklerinin çalıştırılmadığı (f=2) ve öğretim programında bazı değişiklikler yapıldığı (f=3) ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

K3: “...çalıştırılması gereken eser ve etütlerin tamamı çalıştırılmadı. Öğretilecek yeni yay teknikleri ve konum geçiş çalışmaları yüz yüze gerçekleştirilecek yeni döneme bırakıldı.”

K7: “Evet, bazı değişiklikler yapıldı. Öğrencilerin derslerde sınırlı bir süreye sahip olması ve ders dışı zamanlarda öğretmenleri ile çalışma imkânı kalmaması dolayısıyla çalışılan gam-arpej ve etütlerin sayısı azaltıldı.”

K8: “Evet. Pandemi döneminde yaptık, bu süreçte biraz hafiflemeye gittik. Fakat şu an bulunduğumuz süreçte yapmadık. Biz burada finalleri komisyonla yapıyoruz. Komisyonla bir karar aldık. Sınav konularını beş başlık şeklinde ele aldık bunlar, gam, etüt, eser, düet, çift ses.”

K9: “Süreçte öncelikle teorik konuların işlenmesi kararlaştırıldı, ardından uygulamalara geçildi. Normalde her iki süreç birlikte yürütülmekteydi.”



### 3.8. Katılımcıların Öğrenci Performansı ve Motivasyonuna İlişkin Görüşleri

Katılımcıların öğrenci performansı ve motivasyonuna ilişkin görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Öğrenci performansı ve motivasyonuna ilişkin görüşler

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Performans ve Motivasyon	Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9	8
	Öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi	K5	1

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamına yakını öğrenci motivasyonunun düşük olduğunu (f=8) belirtirken, bir katılımcı öğrencilerin olanaksızlıklar sebebiyle görev ve sorumluluklarını yerine getiremediğini (f=1) ifade etmiştir. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı ifadeleri verilmiştir.

K1: “Uzaktan eğitimin hem öğrenci hem de öğretmenin motivasyonu için olumlu bir süreç olduğunu söyleyemeyeceğim. Çünkü ne kadar teknolojik donanım olsa da özellikle çalgı eğitimi, öğretmenle öğrencinin birebir iletişime geçeceği, anlık kararlar verip uygulatabileceği, dış etkenlerden soyutlanabilmesi, devamlılığın gerektirdiği bir süreç. Ne yazık ki uzaktan eğitimde bu tam anlamıyla sağlanamıyor. Öğrenci odaklanmışken internet kesiliyor. Keman çalarken kardeşi odasına giriyor, annesi çağırıyor vs. Bu da öğrencinin motivasyonunu ve performansını etkilediği gibi hocasının da motivasyonunu etkiliyor.”

K2: “Çok kötüydü. Zaten derse katılmak bile istemiyorlardı verimsiz geçtiği için. Motivasyonları epey düşmüştü.”

K3: “Öğrenciler bu süreçte mutsuzdular ve yaşanan iletişim sorunları onların motivasyonlarını olumsuz etkiledi ve çalışma performanslarında bir düşüş yaşandı.”

K7: “Bazı öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını, bundan dolayı çalışma sürelerinin azaldığını ve derste performanslarının düştüğünü söyleyebilirim.”

### 3.9. Katılımcıların Öğrencilerin Devam Durumlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların Öğrencilerin Devam Durumlarına İlişkin Görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Öğrencilerin devam durumlarına ilişkin görüşler

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Devam Durumu	Çoğunluğun devam etmesi	K1, K6	2
	Öğrencilerin derslere orta düzeyde devam etmesi	K2	1
	Devamsızlığın yüz yüze eğitime göre fazla olması	K3	1
	Öğrencilerin devam konusunda titiz olmaları	K4	1
	Derse ilgi göstermeyen öğrencilerin devamsızlık yapması	K5	1
	Öğrencilerin tamamen derse devam etmesi	K7	1
	Devamsızlık konusunda sorun yaşanmaması	K9	1

Öğrencilerin devam durumlarına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır. İki katılımcı öğrencilerin çoğunun derslere devam ettiğini, bir katılımcı ise öğrencilerin derslere orta düzeyde devam ettiğini belirtmiştir. Bir katılımcı devamsızlık oranının yüz yüze eğitime göre arttığını, diğer bir katılımcı ise dersler sistem tarafından kayıt altına alındığı için devam konusunda öğrencilerin daha titiz davrandıklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı derse ilgisi az olan öğrencilerin uzaktan eğitimde de devamsızlık yaptığını bildirmiştir. Bir katılımcı öğrencilerin tamamının devamlılık gösterdiğini belirtmiş, başka bir katılımcı ise öğrencilerle ilgili devamsızlık konusunda sorun yaşamadığını belirtmiştir. Örnek katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K1: “Çalgı öğrencilerimin çoğu derslere devam ettiler. Devam zorunlulukları olmamasına rağmen bir öğrencim haricinde devamsızlık yapan olmadı.”

K4: “Dersler sistem tarafından kayıt altına alınıp kontrol edildiği için devam konusunda daha titiz davrandıklarını gördüm.”

K5: “Normalde de ilgili olan ve ders ile ilgili teknolojik sıkıntı yaşamayan öğrencilerin devam sıkıntısı olmadı. Ancak zaten ilgisiz olan öğrencilerde devam problemi devam etti.”

K6: “Öğrenciler çoğunlukla derslere devam ettiler. Çok aksatan ya da sorun yaşayan olmadı.”

### 3.10. Katılımcıların Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Katılımcıların kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Yöntem ve Teknikler	Gösterip Yaptırma	K1, K2, K5, K6, K7, K9	5
	Anlatım	K2, K5	2
	Videolu Anlatım	K2, K8	2
	Sunum	K2	1
	Problem Çözme Teknikleri	K3	1
	Nota Üzerinde Analiz	K3	1
	Mikro Öğretim	K3	1
	Ezbere Dayalı Öğretim	K3	1
	Tekrar	K5	1

Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcılar şu yöntem ve teknikleri kullandıklarından bahsetmişlerdir: Gösterip yaptırma (f=6), anlatım (f=2), videolu anlatım (f=2), sunum (f=1), problem çözme, nota üzerinde analiz yaptırma, mikro öğretim ve ezber dayalı öğretim (f=1), tekrar (f=1). Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

K1: “Uzaktan eğitimde normal derslerden farklı bir yöntem kullanmadım. En çok gösterip yaptırma tekniğini kullandım. Öğrencinin yapamadığı, ya da ilk kez yapacağı tekniği, pasajı önce çaldım daha sonra kendisinin yapmasını istedim.”

K3: “Öğrencileri biraz daha problem çözme odaklı çalıştırdım. Nota üzerinde analizler yapmalarını zor kısımları işaretlemelerini ve bu bölümleri çalışmalarını istedim. Böylelikle analiz yapabilme güçlerini, belirledikleri zor kısımları çalışarak zaman tasarrufu yapmalarını sağlamaya çalıştım. Ayrıca mikro öğretim yöntemi ve ezber dayalı öğretim yöntemi de sürenin kısıtlı olması nedeniyle tercih ettiğim yöntemlerdendi.”

K4: “Genel olarak yüz yüze yaptığımız eğitimdeki yöntem ve tekniklerde her hangi bir değişiklik olmadı. Öğrencilerim yine canlı olarak kemanlarını çaldılar.”

K6: “Öğrenciye yüz yüze yaptığımız gibi çalarak gösteriyordum, örnekliyordum. Ben de öğrenciden çalmasını ve örneklemesini istedim.”

K7: “Gösterip yaptırma tekniği kullanıldı. Çalışılan eserle ilgili önemli yerlerin anlatılması ve seslendirmedeki yanlışların düzeltilmesi için kendi kemanımla örnekleyerek öğrencilerin çalmasını istedim.”

K9: “Çoğunlukla öğrenciye gerektiğinde ölçü ölçü çalarak ve ondan denemesini isteyerek yani gösterip yaptırma tekniği ile ders yaptım.”

### 3.11. Katılımcıların Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların materyal kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Materyal kullanımına ilişkin görüşler

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Materyal	Video	K1, K5, K6, K7, K8, K9	6
	İşitsel	K1, K3, K5, K8	4
	Görsel	K1, K5, K6, K8	4
	Yazılı	K7	1
	Görsel-işitsel	K9	1
	Basılı	K1	1

Katılımcılar video (f=6), işitsel (f=4), görsel (f=4), yazılı (f=1), görsel-işitsel (f=1) ve basılı (f=1) materyaller kullandıklarını söylemişlerdir. Katılımcılar materyal kullanımı ile ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır.

K1: “Çalacağı eserlerin notalarını basılı materyal olarak mail aracılığıyla ya da Uzem sistemine pdf olarak yükleyerek öğrencilere ulaştırdım. Görsel ve işitsel materyal olarak da çaldıkları eser etüt gibi parçaların video linklerini WhatsApp üzerinden öğrencilerle paylaşım dinlemelerini istedim.”

K2: “Ekran paylaşımı ile Youtube kullandım. Çalışılan eser veya etüde göre seçim yaptım.”

K3: “Dönem başında kullanacağım materyalleri sisteme yükledim ve her ders çalıştığımız etüt ve eseri ekranda paylaştım. Çalışacağı etüdü çalıp kaydettim sisteme yükledim. Öğrenciden de ders dışında çalışırken kayıt yapıp bana göndermesini istedim.”

K5: “Kemana yeni başlayan öğrencilere yönelik görsel materyaller kullandım, diğer öğrencilere farklı yorumları içeren Youtube web sitesinden videolar gönderdim ve piyano eşliklerini ses kaydı olarak öğrencilere gönderdim.”

K6: “Youtube’den linkler gönderdim öğrencilere. Video, doküman, nota gönderdim. Materyal konusunda sorun yaşamadım. Bu materyalleri öğrenciye gönderiyordum, öğrencinin bunlara erişmesinde de bir sorun yaşamadım.”

K7: “Yapılan derslerin video kaydını/linkini öğrencilere de gönderdim, bu sayede ders içerisinde konuşulan ve uygulanması beklenenleri tekrar gözden geçirmeleri sağlanmış oldu.”

K8: “Öğrenci ile görsel öğeleri önceden bakıyoruz. Görsel dediğimiz şey duruş, tutuş, pozisyon bunlar ilk başta en temel şeyler olduğu için bunları başta izliyoruz. İşitsel olarak materyaller

*zaten kendi materyallerim hocam. Bunları dijital ortama aktardım. Oradan açıyorum mesela bir Wohlfahrt etüt ben buradan açıyorum öğrenci de zaten buradan gördüğü için takip ediyoruz ikimiz... ve yahut benim çaldığım bir etüdü öğrenciye atıyorum oradan izliyoruz. Ya da varsa Youtube'dan onu izliyoruz ...öğrenci arkadaşının hatasını söylüyoruz ya da videoyu durdurup izliyoruz videoyu durdurup geriye alma imkânımız olduğu için bu daha iyi oluyor bize daha çok olanak sağlıyor.”*

*K9: “Daha çok hem görsel hem işitsel içerikli videolardan faydalandım, videoları YouTube üzerinden belirledim, bu videoları inceleyerek yorumladık ve çalma konusunda destek olarak kullandık.”*

Öğretim elemanları materyal temininde ve bunların öğrenciye ulaştırılmasında herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca bir katılımcı (K9) öğrencinin gönderilen notanın çıktısını alamaması gibi bir sorunla karşılaştığını ifade etmiştir.

### 3.12. Katılımcıların Sınav Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların sınav faaliyetlerine ilişkin görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Sınav faaliyetlerine ilişkin görüşler

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Sınav Şekli	Video kaydı	K2, K3, K8, K9	4
	Çevrimiçi sınav	K1, K3, K7	3
	Yeni kriterler belirleme	K1, K9	2
Ölçme ve Değerlendirme	Çalgı performansı ölçme aracı	K3, K7	2
	Keman performansı değerlendirme ölçeği	K2	1

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların sınav faaliyetleri ile ilgili uygulamaları farklılık göstermektedir. Bazı katılımcılar (f=3) sınavları çevrimiçi yaparken, bazı katılımcılar (f=4) öğrencilerden video kaydı istemiştir. Bir katılımcı her sınav şeklini birlikte (K3) uygulamıştır. Katılımcıların bir kısmı sınav faaliyetleri için uzaktan eğitim sebebiyle yeni kriterler belirlerken (f=2), bazı katılımcılar (f=3) ölçek kullanmışlardır. Katılımcıların sınav faaliyetleri ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*K1: “Çalgı dersinin sınavını canlı performans olarak yaptım. Ölçmeyi belirlediğim yeni kriterlere (derse katılım, entonasyon, yorumlama vb.) göre puanlayıp değerlendirdim. Yüz yüze eğitimde de bu değerlendirmeyi yaptığım için herhangi bir sıkıntı yaşamadım.”*

*K2: “Sisteme eser ve etütlerinin videolarını yüklüyorlardı. Her zaman kullandığımız keman performansı değerlendirme ölçeğini kullandık.”*

*K3: “Keman dersinde hem canlı ders ortamında sınavı kayıt altına aldım hem de oluşabilecek senkron sıkıntıları nedeniyle öğrenciden ayrıca etüt ve eserini kayıt altına alıp bana göndermesini istedim ve çalgı performans ölçme aracı ile değerlendirmemi yaptım.”*

*K7: “Yüz yüze dersler ve sınavlarda kullanılan ölçeği kullandım, sınavı video gönderimi yerine alışık olduğumuza yakın, çevrimiçi eşzamanlı biçimde yaptığımız için sorun yaşamadık.”*

*K9: “Öğrencinin ders sürecindeki ilerlemesini de göz önüne alarak sınav için video çekip göndermesini istedim.”*

### 3.13. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan Keman Derslerine İlişkin Önerileri

Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman derslerine ilişkin önerileri Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.** *Katılımcıların önerileri*

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öneriler	Senkronizasyonun sağlanması	K1, K4, K5	3
	İnternet kalitesinin artırılması	K1, K4, K8	3
	Uzaktan eğitim sisteminde kalitenin artırılması	K2, K7, K8	3
	Derslerin yüz yüze yapılması	K2, K3, K6	3
	Yazılım desteğinin artırılması	K7, K8	2
	İnternetin ücretsiz olması	K1	1
	Yüz yüze iletişimin de olması	K9	1
	Dijital konserler düzenlenmesi	K7	1
	Devam zorunluluğu getirilmesi	K1	1
	Ders saatlerinin artırılması	K8	1

Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman derslerine ilişkin önerileri Tablo 13'te yer almaktadır. Katılımcıların yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

K1: “Uzaktan eğitimde çalgı derslerinin verimliliğinin artırılması için en önemli nokta senkronize konuşup çalmanın geliştirilebilmesi bence. Bu sağlandıktan sonra öğretmenle öğrenci gerektiğinde aynı anda çalabilecek, doğru sesleri öğretmeninden duyabilecek. Diğer önemli nokta da öğrencilerin kullanacağı internet kalitesinin artırılması ve internetin onlara bedava olarak sunulması. Son olarak da YÖK ve üniversitelerin derslere devam zorunluluğu getirmesi yine uzaktan eğitimi daha verimli kılacaktır diye düşünüyorum.”

K2: “...daha kaliteli platformların kullanılmasına izin verilmeli, ancak yine de uzaktan eğitimin enstrüman dersleri açısından çok verimli olmayacağı görüşündeyim. Öğrenciler yüz yüze ders yapmak, temas kurmak anında dönüt almak, ya da en azından sosyalleşmek istiyorlar.”

K3: “Çalgı eğitiminin uzaktan yapılmasının öğrenci performansının gelişmesi sürecinde öğrenciye olumsuz olarak yansıdığını düşünüyorum. Bu nedenle belki görsel ve işitsel ders içeriklerinin hazırlanması ders verimliliğini olumlu yönde etkilese de tamamen başarı getireceğini düşünmüyorum.”

K4: “Sistemdeki yoğunluklardan kaynaklanan bağlantı ve senkron sorunlarının giderilmesi gerekmektedir.”

K5: “Online derslerde öğrenci ile birlikte çalarken sesin senkronize duyulabilmesi için geliştirmeler yapılabilir.”

K6: “Derslerin yüz yüze olması taraftarıyım. Uzaktan eğitimde öğrencinin durumu daha önemli diye düşünüyorum. Çok istekli olması, uzaktan eğitim sistemini takip etmesi, öğretilenleri uygulaması.... Öğrencilerden aldığım dönütler eğitimin yüz yüze olması şeklinde. Çünkü yüz yüze derslerde farklı bir iletişim var tabii ki, çalarak gösteriyoruz, piyano ile çalabiliyorlar... bu tip eksiklikler olabiliyor.”

K7: “Öğretmen ve öğrenciler yeterli teknolojik imkanlara sahip olmalı, dijital orkestra ve dijital solo konserler düzenlenmeli, eserlerin eşlikle çalınması sağlanmalı bunun için uygun yazılımlardan faydalanılmalı.”

K8: “İki yönlü incelemek lazım bir dış faktörler ve iç faktörler. Mesela dış faktör bizim dışımızda gelişen faktörler... örnek vermek gerekirse üniversitenin yönetim sistemi ama ben buna müdahale edemem. Bu yönetim sistemlerini müzik eğitimine de uygun bir hale getirilmesi lazım. Çok ütopyik bir şey ama ben yine de söylerim bunu. Bunun göz önünde bulundurulması lazım. İkinci olarak alt yapının geliştirilmesi lazım... Üçüncüsü, kullandığımız uygulamaların da dersimize uygun olması lazım sesin kalitesi görüntünün kalitesi gibi ve yine ders saatlerinin artırılması lazım ya bunları yine ben değiştiremem.”

K9: “Tek başına uzaktan eğitimin tüm olumlu yanlarına rağmen keman eğitiminde tüm sorunları aşmamız için yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu işin doğası gereği teknik olarak hataları düzeltmek için öğrenciyle temas etmemiz gerekebiliyor. Dolayısıyla bu sürecin yanında mutlaka yüz yüze de ders yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde yürüttükleri keman derslerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ile görüşme gerçekleştirilerek uzaktan eğitim sürecinde keman derslerinde kullandıkları uygulamalar, sistemler, yöntem ve teknikler, öğretim programları ile kullandıkları uygulamaları tercih nedenleri, ders saatleri, materyal kullanımı, ders yapma biçimleri, öğrenciyle iletişimleri, öğrenci performans ve motivasyonu, öğrencilerin devam durumları ve sınav faaliyetleri ile tüm bunlar hakkında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri alınmış ve son olarak çözüm önerilerine yer verilmiştir. Katılımcılardan biri hariç diğerleri Covid-19 döneminde acilen geçilen uzaktan eğitim dönemi haricinde herhangi bir uzaktan eğitim deneyimi yaşamamıştır. Dolayısıyla katılımcıların uzaktan eğitimde öğretici rollerinin oluşması-gelişmesi bağlamında bir tecrübeye sahip olmamalarının birtakım sorunları beraberinde getirmesi olağan karşılanmaktadır.

Katılımcılar ağırlıklı olarak Whatsapp ve Zoom uygulamalarını kullanmaktadırlar. Gayretli (2019) öğrencilerin mesleki anlamda kullandığı uygulamalar arasında Whatsapp uygulamasının da olduğunu tespit etmiş ve ağırlıklı olarak 1 saatten az ve 1-2 saat aralığında mesleki anlamda cep telefonunun kullanıldığını tespit etmiştir. Üniversitelerin sunduğu ALMS uygulaması en fazla kullanılan uygulamalar arasındadır. Öğretim elemanları, kullanımının kolay olması, derslerin kaydedilebilmesi ve tekrar izlenebilmesi sebebiyle bu uygulamayı tercih etmişlerdir. Akyürek (2020) çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan müzik derslerinde Adobe Connect, Bandicam ve Skype uygulamalarını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Artsın vd. (2023) yaptıkları çalışmada Türkiye yükseköğretim sisteminde açık kaynak kodlu sistemlerden Moodle ve BigBlueButton'ın, ücretli hizmetlerden ise ALMS ve Microsoft Teams'in tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Ancak bu çalışmada ALMS dışındaki diğer sistemlerin çok az kullanıldığı ifade edilebilir. İletişim amacıyla kullanılan diğer uygulamalar alternatif iletişim kanalı olarak çok az tercih edilmiştir. Öğrencilerle ders dışı iletişimde ve dosya gönderiminde WhatsApp uygulamasının, ders içi görüntülü iletişimde Zoom uygulamasının daha fazla kullanılmasının sebebi olarak, bu uygulamaların kullanımının ve erişilebilirliğinin kolay olması gösterilebilir.

Katılımcılar kullandıkları uzaktan eğitim sistemine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Bazı kullanıcılar sistemi yeterli görürken bazıları çalgı eğitimi için uygun olmadığını savunmaktadırlar. Buna gerekçe olarak da internet hızının düşük olması, ses ve görüntü aktarımında yaşanan sorunları ve deneyimsizlikten kaynaklanan kullanım ve donanım problemlerini göstermektedirler. Bu sonuç Akyürek (2020), Ergin vd. (2021) ve Karahan'ın (2016) çalışma

sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akyürek (2020) öğretim elemanlarının internet bağlantılarındaki aksamalar nedeniyle öğrenci ile iletişimde zorluklar yaşandığını, müzik uygulamalarında ses, frekans ve senkronizasyon sorunlarının eğitim sürecini etkilediğini tespit etmiştir. Karahan (2016) çalışmasında teknolojik altyapı yetersizliğinin, internet erişimindeki problemlerin, kullanılan bilgisayarların kaliteli olmayışının uzaktan eğitimde büyük sorunlara yol açtığını ifade etmektedir. Ata Baran ve Baran (2021), Hebecci vd. (2020), Karakaya vd. (2020) ve Tümen Akyıldız da (2020) yaptıkları çalışmalarda çevrimiçi derslerde öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim problemlerine dikkat çekmişlerdir. Bağlantı problemleri senkronizasyon bozukluklarına sebebiyet vermekte ve dersin akışını bozmaktadır. Ses iletiminde yaşanan sorunların çalgı derslerinin akışını bozan en büyük problemlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorun sebebiyle katılımcılar canlı derslerde öğrencilere anlık müdahalelerde bulunamamışlar, dolayısıyla hataların düzeltilmesi noktasında sıkıntı yaşamışlardır. Bu hataların en önemlilerinden biri entonasyondur. *“Keman öğretiminin amacına ulaşmasında entonasyon çalışmalarının önemi büyüktür. Çünkü, doğru entonasyondan yoksun hiçbir icranın sanatsal değerinden söz etmek mümkün değildir. Çeşitli nedenlerden kaynaklanan entonasyon sorunlarının temelinden kavranması ve doğru bir entonasyonun gerçekleştirilmesini sağlayacak öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekir”* (Tarkum, 2006, s. 121). Ses iletiminde kopmalar olması ve öğretmenin öğrenciyi sağlıklı bir şekilde duyamaması yaşanabilecek entonasyon sorunlarının giderilememesine neden olmaktadır.

Araştırma kapsamındaki eğitimcilerin öğrenci katılımında sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar bazen tek başlarına ders işlemek zorunda kalmışlardır. Öğrencilerin devamsızlığı derslerin sağlıklı olarak yürütülmesine engel olmaktadır. Aksu (2021) yaptığı çalışmada evinde internet erişimi ve bilgisayarı olmayan öğrencilerin derse katılımının az olduğunu dolayısıyla devamsızlık problemi ile karşılaştığını tespit etmiştir. Johnson (2008) da eğitimcilerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli yeterliklere sahip olmamaları nedeniyle, devamsızlık ve performans düşüklüğü ile karşılaştığını ifade etmektedir. Katılımcılar bu soruna çözüm olarak derslere devam zorunluluğu getirilmesini önermektedirler. Katılımcıların sorun yaşadığı bir başka konu ders süresi ile ilgilidir. Alınan kararlar gereği 30 dakika işlemek zorunda kalınan keman derslerinde çoğunlukla bu süre aşılmakta hatta bazen normalin iki katına çıkabilmektedir. Bu da programda aksamalara neden olmaktadır. Katılımcılar dersleri çoğunlukla birebir yapmaya çalışmışlardır. Bu durum öğrenci başına ayrılan sürenin kısıtlı olmasına sebep olmuştur. Genel olarak bakıldığında hem katılımcılar hem de öğrenciler nitelikli bir ders için gerekli süreden mahrum kalmışlardır. Çünkü öğretim elemanları öğretim programlarını yeniden düzenleyerek bazı eser ve etütleri azaltmışlardır. Konum geçişi ile ilgili çalışmaları, gam ve arpej çalışmalarını azaltmak zorunda kalmışlardır. Bu nedenlerle dersler zengin bir içerikten yoksun olarak işlenmek zorunda kalmıştır.

Katılımcıların öğrenci performansı ve motivasyonunun düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç Dolmacı ve Dolmacı'nın (2020) çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Zengin bir içerikle sunulmayan, verimsiz geçen ve aktif bir öğretmen-öğrenci iletişiminin mümkün olmadığı derslerde performans ve motivasyon düşüklüğü beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Sakarya ve Zahal'ın (2020) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinde, buldukları ortamın keman çalışmaya uygun olmaması nedeniyle yaşamış oldukları sıkıntıların, çalışmaya yönelik motivasyonlarında düşüşe neden olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencinin motivasyonunu ve performansını arttırmada eğitimci önemli bir rol üstlenmektedir. *“Öğrenciye başardığı davranışlar mutlaka söylenmeli, motive edici çabalar hissettirilmelidir. Güdülemeyi ders öncesi ve sonrası bir etkinlik olarak görmeli, öğrenciyle öğreneceği konular görüşülmelidir. Öğrenciye, saygı ve sevgiyle dinlendiği hissettirilmelidir”* (Tebiş, 2001, s. 170). Genel bir motivasyon ve performans değişikliğine rağmen dersi bırakmayıp, devamsızlık yapmayan ve tüm derslere devam eden öğrencilerin bulunması eğitim adına memnuniyet vericidir.

Katılımcılar yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de genel olarak gösterip yaptırma tekniğini kullanmışlardır. Ancak uzaktan eğitimde teknolojik imkanlardan faydalanarak pek çok materyalden faydalanılabilir. Videolar, etkileşimli materyaller, çeşitli görseller, sohbet grupları, kaynak siteleri, konser görüntüleri gibi pek çok materyal hazırlanabilir ya da başka kaynaklardan alınıp kullanılabilir. Bazı çalışmalar (Aksoy & Yağışan, 2012; Güzel vd., 2020; Kesendere vd., 2020; Sever, 2014) özellikle video ile desteklenen derslerin öğrenci başarısına olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Günümüzdeki internet olanakları, materyal ve dijital içerik konusundaki çeşitlilik bağlamında önemli kaynak sağlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre bazı katılımcılar, gösterip yaptırma dışında ses ve görüntü içeren materyalleri öğrencilere ulaştırdıklarını ve bu materyallerle ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Kesendere vd. (2020), 13 keman eğitimcisi ile yürüttüğü çalışmada, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde hem teknolojik kaynaklardan hem de inovatif materyallerden faydalandıklarını tespit etmiştir. Karahisar ve Ünlüer (2022) ise yaptıkları çalışmada kendilerini yetkin gören öğretim elemanlarının bile uzaktan eğitimde materyal hazırlama ve dijital içerik hazırlama konusunda desteğe ve eğitime ihtiyaç duydukları yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmektedirler.

Katılımcılar sınavları öğrenciden video isteyerek ya da çevrimiçi olarak yapmışlardır. Bazı kullanıcılar değerlendirme yaparken öğretim programında yapılan değişikliklere bağlı olarak yeni kriterler belirlemek durumunda kalmışlardır. Katılımcıların çoğunlukla ürün değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Süreç değerlendirmeden bahseden sadece bir katılımcı olmuştur. Oysa uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin pek çok seçenek bulunmaktadır. Değerlendirme, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında uygulama farklılığı olan bir aşamadır. Yazıcı ve Okan (2023) uzaktan eğitimde sağlıklı bir değerlendirmenin hem süreç hem de sonuç odaklı bütüncül bir yaklaşımla mümkün olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimde sürecin sürekli değerlendirilerek karşılaşılan problemlerin hızlıca çözümlenebileceğini ifade ederek öz değerlendirme, akran değerlendirme, e-portfolio kullanımı gibi yöntemlerden faydalanılabileceğini savunmuşlardır. Sadece sonuç odaklı değerlendirme yapılması sebebiyle süreçte yaşanan olumsuzlukların sonuca etki edeceği ve genel bir başarısızlığa yol açabileceği unutulmamalıdır.

Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde keman derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler iki alt başlık altında değerlendirilebilir. Bunlar teknoloji konusunda yaşanan sorunlara yönelik öneriler ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlara yönelik önerilerdir. Teknoloji konusunda yaşanan sorunlara yönelik katılımcı önerileri aşağıda verilmiştir.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman derslerinde;

- Senkronizasyon problemleri giderilmelidir.
- Uzaktan eğitim sisteminde kalitenin ve internet hızının artırılması gerekmektedir.
- Keman derslerinde uzaktan eğitime yönelik yazılım desteği sağlanmalıdır.
- İnternetin ücretsiz olması önerilmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlara yönelik katılımcı önerileri ise şunlardır:

- Keman dersleri yüz yüze yapılmalıdır.
- Derslerde yüz yüze iletişimin de olması gerekmektedir.
- Derslere devam zorunluluğu getirilmelidir.
- Keman ders saatleri artırılmalıdır.
- Dijital konserler düzenlenmelidir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda araştırmacının geliştirdiği öneriler ise şunlardır:



- Öğretim elemanlarının kullandığı ÖYS'deki bağlantı, ses/görüntü iletimi ve senkronizasyon ile ilgili sorunlar giderilerek altyapı olanakları geliştirilmelidir.
- Uzaktan eğitimde keman derslerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli yazılım desteği verilmeli ve erişimi kolaylaştırılmalıdır.
- Çeşitli olanaksızlıklar sebebiyle derse erişemeyen öğrenciler için internet hizmetinin ücretsiz olması sağlanmalı ve öğrencilerin teknolojik ihtiyaçları giderilmelidir.
- Öğrencilerin derse devam etmelerinin sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Yüz yüze iletişimin mümkün olduğu durumlarda uzaktan eğitime destek olarak kullanılması önerilmektedir.
- Online konserler, dinletiler, söyleşiler gibi çeşitli etkinliklerle uzaktan eğitim imkanlarıyla yürütülen keman derslerinin zenginleştirilmesi önerilmektedir.
- Uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunun düşmesini engellemek amacıyla gerekli pedagojik ve teknolojik tedbirler alınmalıdır.
- Eserlerin eşlikle çalınması için uygun yazılımlar geliştirilmeli ve erişimi kolaylaştırılmalıdır.
- Keman ders saatleri arttırılmalıdır.
- Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen keman derslerinde materyal kullanımının arttırılması önerilmektedir.

## 5. Kaynakça

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 285-309. <https://doi.org/10.17152/gefad.429656>
- Akıncı, S. (1998). Keman eğitimine, "öğrenmenin geliştirilmesini sağlayan koşullar" açısından bakışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 1-10.
- Akgül, M., & Etlı, S. (2023). 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş (Pazarcık, Elbistan) depremleri sonrası betonarme binalarda gözlenen hasar durumları. *International Conference on Scientific and Innovative Studies All Sciences Proceedings*, 1(1), 309-318. <https://doi.org/10.59287/icsis.618>
- Aksoy, Y., & Nayir, A. E. (2022). Müzik engel tanımaz: uzaktan keman eğitimi modelinin bedensel engellilerin keman çalma erişimlerine etkisi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 351-370. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3055>
- Aksoy, Y., & Yağışan, N. (2022). Özenen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman çalma performansına etkisi: Bir karma yöntem çalışması. Z. Karacağil & M. Bulut (Ed.), *Sosyal bilimlerde güncel tartışmalar 10* içinde (ss. 1110-1125). Bilgin Kültür Sanat.
- Aksu, H. H. (2021). Mathematics teachers' opinions on distance education using the educational informatics network (EBA). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 88-97.
- Akyürek, R. (2020). The views of lecturers about distance music education process in the pandemic period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1790-1833. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.262>
- Ata Baran, A., & Baran, H. (2021). An investigation of mathematics teachers' emergency remote teaching experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 102-113. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002780>

- Atik Kara, D., & Kara, M. (2023). Covid-19 pandemisinin konservatuvardaki çalgı eğitimine yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1143-1158. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1305010>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397. <https://doi.org/10.1080/01587910903236536>
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Canbay, A., & Nacakcı, Z. (2011). Mektupla keman öğretim uygulamasına yönelik içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 134-152.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Corbetta, P. (2003). *The qualitative interview*. Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). Nitel veri toplama (7. Bölüm). Akif Avcu (Ed.), *Eğitim araştırmaları içinde* (ss. 264-304). Edam.
- Dalkıran, E. (2006). Keman eğitiminin başlangıç aşamasında detache ve legato yay tekniklerinin keman öğrencilerine aktarımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 125-142.
- Dolmacı, M., & Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706-732. <https://doi.org/10.37217/tebd.783986>
- Erdem Aydın, İ. (2021). Instructors' perspectives on teaching massive open online courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 75-87.
- Ergin, D. Y., Gürbüz, A., & Sakarya, G. (2021). Fine arts education with distance education in pandemic period. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(3), 72-84.
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502. <https://doi.org/10.17152/gefad.429656>
- Gayretli, Ş. (2019). Konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin mesleki açıdan akıllı telefon kullanımları üzerine bir inceleme. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 11-23. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.570384>
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. Longman.
- Günay, E., & Uçan, A. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi*. Dağarcık.

- Gürer, M., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of instructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojqi.74876>
- Güzel, B. B., Çakır, H., & Çelen, Y. (2020). Youtube üzerinden video destekli keman öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 31-43.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (covid-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Johnson, A. E. (2008). A nursing faculty's transition to teaching online. *Nursing Education Perspectives*, 29(1), 17-22.
- Karahan, A. S. (2016). Eş zamanlı uzaktan piyano öğretiminin geleneksel piyano öğretimiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(21), 211-228. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11244>
- Karahisar, T., & Ünlüer, A. O. (2022). A research on distance education and alienation in academic staff during the covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(3), 68-85. <https://doi.org/10.17718/tojde.1137201>
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(4), 246-258. <https://doi.org/10.21891/jeseh.792984>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. baskı). Nobel.
- Kaya, S. (10-13 Eylül 2020). *Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri* [Konferans Sunumu]. 7th International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Kesendere, Y., Şenol-Sakin, A., & Acar, A.K. (2020). Educators' views on online/distance violin education at Covid-19 outbreak. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 1(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.29228/jiae.1>
- Kesendere, Y. (2022). Performance, impact and recommendations for video-assisted violin education. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 3(3), 123-141.
- Kızılkaya, H. (2023). Ebeveynlerin bep (bireyselleştirilmiş eğitim programı) hazırlama sürecine katılımlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (95), 109-121. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1269118>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 4(3), 387-400. <https://doi.org/10.2307/1164068>
- Liang, M., Luo, J., Zhan, S., Zhan, H., Wen, J., Xue, X., & Li, X. (2023). Evaluation of online education in the era of covid-19 pandemic: A review from students, parents, and teachers' perspectives. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 22(1), 80-98.
- Lincoln, Y. S., Guba, G. E., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438-439. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Mercan Küçükakın, P., Göloğlu Demir, C., & Gökmenoğlu, T. (2022). Türk öğretmenlerin covid-19 krizine tepkisi: Zorluklar ve fırsatlar. *Eğitim ve Bilim*, 47(212). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11328>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Okan, S. (2017). *Uzaktan öğretim modelinin keman öğrenimine etkisi* (Tez No: 480349) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pilli, O., & Batur, Ö. (2023). Examination of pre-service teachers' experiences on distance education in the covid19 pandemic period: a longitudinal research. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 22(3), 31-54.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Sakarya, G., & Zahal O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 795-817. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44504>
- Sakarya, G., İnal, İ., & Zahal, O. (2022). Distant violin education in the first outbreak of the pandemic: Exploring perceptions of the instructors in Turkey. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 292-300. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.32>
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-41. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m>
- Tarkum, E. (2006). Entonasyon açısından keman öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 121-126.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tebiş, C. (2001). Keman öğretiminde öğretmen yaklaşımları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 170.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- Tümen Akyıldız, S. (2020). College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 322-334. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.150>
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi.
- Yazgan, B., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2022). Examination of opinions on distance education of children with special needs in preschool period during the covid-19 pandemic period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(20), 2027-2051. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.538>

- Yazıcı, T., & Okan, S. (2023). Online algı eğitiminde değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1791-1809. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1264388>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yükseköğretim Kurulu (2023, 11 Şubat). Basın duyurusu. Üniversitelerde uzaktan eğitime geçiş. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2023/basin-duyurusu-universitelerde-uzaktan-egitime-gecis.pdf> adresinden 10.12.2023 tarihinde erişildi.



## ÇOBANOĞLU MELİK EŞREF VE FARS BÖLGESİ'NDEKİ FAALİYETLERİ

Türker UYGUR\*

### Öz

Birçok boydan meydana gelen Suldus kabilesi XIII. yüzyılın başlarına kadar dağınık hâlde yaşamaktaydı. Büyük Moğol Hanlığının kurulmasına büyük katkı sağlayan kabile, Mengü Han zamanında İran topraklarının fethinin tamamlanması ve burada İlhanlı Devleti'nin kurulmasında da büyük pay sahibi olmuştur. Sulduslar, İlhanlı Devleti'nin kurucusu Hülagü Han zamanından itibaren gerek askerî gerekse idarî alanlarda büyük bir sadakatle hizmet etmişler; Gazan Han dönemiyle birlikte devlet içerisinde ön plana çıkmaya başlayan liderleri Emir Çoban'a ithafen Çobanoğulları olarak anılmaya başlanmışlardır. Emir Çoban, Ebu Said Bahadır Han dönemiyle birlikte devlet içerisindeki en etkili bürokrat hâline gelmiş, onun bu nüfuzu devlet içerisinde kendisine ve ailesine karşı muhalif bir grubun oluşmasına neden olmuştur. Emir Çoban ve bazı aile fertleri bu muhalif grubun etkisiyle idam edilince, ailenin geri kalanı hayatta kalma mücadelesi vermek zorunda kalmıştır. Bu mücadeleyi verenlerden biri de Emir Çoban'ın torunları Timurtaş b. Şeyh Hasan ve kardeşi Melik Eşref olmuştur. Şeyh Hasan'a kıyasla idarî ve askerî manada yetersiz ve zayıf karakterli bir kişi olarak tanımlanan Melik Eşref, ailesinden ve ülkesinden çok kendi menfaatleri doğrultusunda hareket eden biri olmuştur. Hastalık derecesine varacak kadar düşkün olduğu zenginlik hırsı, onun bütün eylemlerinin de belirleyici unsuru olmuştur. Melik Eşref, menfaatleri uğruna kendi aile fertleri ile hatta ailenin başına geçen ağabeyi Şeyh Hasan ile dahi karşı karşıya gelmekten çekinmemiştir. Şeyh Hasan'ın emriyle fethedilen Fars Bölgesi'nin zenginliği Melik Eşref'in dikkatini çekmiş, ağabeyinin izin vermemesine rağmen bölge idaresini kendi eline almak istemiştir. Çobanoğlu ailesinin liderliğini eline aldığı dönemde de Fars Bölgesi üzerindeki ideallerini gerçekleştirmek için mücadeleye devam etmiştir. Bu çalışmada Melik Eşref'in hayatı ve kişiliği üzerinden değerlendirmeler yapılarak Fars Bölgesi üzerinde hâkimiyet kurma mücadelesi sırasında gelişen olaylar incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Moğol, İlhanlı, Çobanoğulları, Melik Eşref, Fars, Şiraz.

### Chubanid Malik Ashraf and His Activities in the Persian Region

#### Abstract

Consisting of many clans, the Suldus tribe lived scattered until the beginning of the XIII. century. Providing great contribution in the foundation of the Great Mongol Khanate, the tribe had a major share in the completion of conquest of Iranian lands and in the establishment of Ilkhanid state during the reign of Mengü Khan. The Suldus served with great loyalty both in military and administrative fields since the reign of Hulagu Khan, the founder of the Ilkhanid state, and began to be called as the Chubanid after their leader Amir Chuban who became distinguished with the reign of Ghazan Khan. Amir Chuban became the most influential bureaucrat in the state with reign of Abu Said Bahadır Khan and his dominance caused formation of an opposition group within the state against him and his family. When Amir Chuban and some of his family members were executed under influence of this opposition group, rest of the family had to struggle to survive. Among those were Amir Chuban's grandsons Timurtaş b. Sheik Hasan and his brother Malik Ashraf. Malik Ashraf, described as an inadequate and weak character in administrative and military terms compared to Sheik Hasan, was a person who acted in line with his own interests than his family and his country. His ambition for wealth which was at the point of morbidity was the determining factor for all his actions. Malik Ashraf did not hesitate to confront his family members and even his older brother Sheik Hasan, who became leader of the family, for the sake of his own interests. The wealth of Persian region which was hardly conquered attracted the attention of Malik Ashraf and he wished to take the administration of the region into his hands despite his brother's disapproval. He continued to fight to realize his ambitions over the Persian region when he took over the leadership of Chubanid family. In this study, the events that took place during Malik Ashraf's struggle to dominate the Persian region were examined by evaluating his life and personality.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Orta Çağ Tarihi Anabilim Dalı, [turkeruygur@harran.edu.tr](mailto:turkeruygur@harran.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5345-7168>

**Keywords:** *Mongol, Ilkhanid, Chubanid, Malik Ashraf, Persia, Shiraz.*

## 1. Giriş

XIII. yüzyılın başlarından itibaren Moğolların hâkimiyetine giren Suldus kabilesi Moğolların büyük bir imparatorluk hâline gelmesinde pay sahibi olmuştur. İsmi Moğolca *Sulde* yani *Saadet* kelimesinden alan bu kabile Cengiz Han'ın babası Yesukay tarafından Kingan Dağları eteklerindeki Onon Irmağı kıyılarındaki diğer Moğol kabileleriyle birleştirilerek ikamet ettirilmişti. Yesukay'ın ölümünden sonra dağılan diğer kabileler gibi Sulduslar da henüz on üç yaşında olan Cengiz'in hâkimiyetini kabul etmeyerek Tayciut Kabilesinin lideri Targutay'a tabi olmuşlardı. Suldusların önde gelen isimlerinden biri olan Sorgan-Şira'nın Tayciut kabilesinden kaçtığı sırada Cengiz'in hayatını kurtarması bu kabilenin gelecekteki konumunu derinden etkilemiş ve ilerleyen süreçte Moğolların en etkin kabilelerinden biri olmasını sağlamıştır. Sorgan-Şira'dan sonra bu kabilede ismi ön plana çıkan diğer isimler ise Sorgan-Şira'nın oğlu Çılaun ve torunu Sodo olmuştur (Grousset, 1980; Gül, 2005; Minorsky, 1997; Nebeî, 1352; Temir, 1979; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967). Sulduslar Büyük Moğol Hanlığına bağlı olarak İran topraklarında kurulan İlhanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş süreçlerinde de önemli roller üstlenmişlerdir (Gül, 2005; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017).

İlhanlılar zamanında bu kabilenin başına geçmiş olan Emir Çoban ile kabile Sulduslar yerine daha çok Çobanoğulları adıyla anılacaktı. Emir Çoban'ın bilinen ilk atasının Sorgan-Şira olduğu tahmin edilmektedir. İlhanlı Devleti'nin kuruluş sürecinde Hülagü ile beraber İran'a gelenler arasında Sorgan-Şira'nın torunu Sodo Noyan ve torunları da yer almaktaydı. Emir Çoban'ın büyükbabası olan Tudan ise Abaka Han zamanında Anadolu'ya atanmıştı. (Eherî, 1289; Gül, 2005; Sümer, 1970; Temir, 1979; Uzunçarşılı, 1967). İlk olarak Argun Han zamanında kendini göstermeye başlayan Emir Çoban, Gazan Mahmud Han (1295-1304) ve Olcaytu (1034-1316) zamanlarında ikinci emir olarak görev yapmış; idarî tecrübesi, nüfuzu, tedbirli davranışı ve cesaretiyle kendini gösteren bir şahsiyet olmuştur. Hatta bu sayede Olcaytu Han'ın kızı Dolandı Hatun ile evlenerek İlhanlı hükümdarına damat olmuştur. Dolandı Hatun'un ölümünden sonra ise Olcaytu Han'ın diğer bir kızı olan Sati Beg ile evlenerek İlhanlı Devleti'ndeki etkinliğini korumaya devam etmiştir (Gül, 2005; Müstevfi, 1339; Nebeî, 1352; Özen, 2023; Özturhan, 2022; Temir, 1979; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967). Ebu Said Bahadır Han zamanında Emirü'l-Ümera (Beylerbeyi) makamına getirilen Emir Çoban, kendi ailesine mensup birçok kişiyi de üst düzey görevlere getirmiştir (Eherî, 1289; Gül, 2005; Nebeî, 1352; Spuler, 1987; Şebânkâreî, 1376; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017). İlhanlı Devleti'nin son dönemlerine gelindiğinde ise âdeta gücünün ve otoritesinin zirvesine ulaşan Emir Çoban devletin bütün kurumlarında söz sahibi olmayı başarmıştır. Ebu Said Bahadır Han'ın ardında veliaht bırakmadan ölümü, devletin sürüklendiği dağılma sürecinde bir süreliğine neredeyse tamamen Emir Çoban, oğulları ve torunlarının hâkimiyetine geçmesine yol açmıştır. Emir Çoban sayesinde oğullarından Dımaşk Hoca Sultaniye'de öldürülene kadar Ebu Said Bahadır Han'ın nâibliğini yaparken, Hasan Horasan ve Kirman'da, Timurtaş (Demirtaş) Anadolu'da, Şeyh Mahmud Gürcistan'da valilik yapmaktaydı. Torunlarından Taleş (Emir Hasan'ın üç oğlunun en büyüğü) de aynı dönemlerde İsfahan, Fars ve Kirman emirliğini yapmaktaydı (Eherî, 1289; Gül, 2005; Nebeî, 1352; Özen, 2023; Şebânkâreî, 1376; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017).

Tüysüz'ün (2004) el-Aynî'den aktardığına göre Emir Çoban'ın oğullarından Timurtaş, 1314 yılına kadar Sultaniye'de babasının yanında kalmıştı. Timurtaş, Karamanoğullarının Konya'yı Moğol tahakkümünden kurtararak güçlenmeye başladığı bir dönemde Anadolu'da Moğol idaresini yeniden hâkim kılmak için babasıyla birlikte Tokat Suşehri yakınlarında olduğu tahmin edilen Karanbük'e geldi. 1314 yılı Ramazan ayı başlarında Konya'yı Karamanoğullarından geri alan Emir Çoban, şehrin emniyeti ve idaresi için de birtakım atamalar yaptı ve Tebriz'e dönmeye karar verdi. Anadolu'dan ayrılmadan önce de oğlu Timurtaş'ı Anadolu genel valisi olarak bırakırken onun yardımcılığına ise Seyfeddin Arız'ı tayin etti. Timurtaş da vakit kaybetmeden kendisine idare merkezi olarak belirlediği Kayseri'ye

yerleşerek görevine başladı (Aksarayî, 2000; Haykıran, 2009; Gül, 2005; Nebeî, 1352; Sümer, 1970; Sümer, 2001; Turan, 2004; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017).

Anadolu genel valiliğine ilk olarak Olcaytu zamanında atanan Timurtaş, bu görevine Ebu Said Bahadır Han zamanında da devam etmiştir. Onun valiliği döneminde Anadolu'da birçok kale Moğollar tarafından fethedilmiş, Karamanoğulları üzerine de çeşitli seferler düzenlenmiştir. Timurtaş, Anadolu'da kendisinden önceki valinin zalimane idaresinin etkisini kaldırmaya; adalet, asayiş ve düzenin sağlanması için sıkı bir İslamî politika takip etmeye çalışmıştır (Aksarayî, 2000; Eherî, 1289; Gül, 2005; Haykıran, 2009; Nebeî, 1352; Turan, 2004; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967). Onun bu politikası uzun yıllar Moğol tahakkümü altında ezilen halkın üzerinde olumlu etkiler bırakmış ve kendisine duyulan sevgi ve saygının artmasını sağlamıştır. Timurtaş, halkın kendisine duyduğu güven ve sevginin getirdiği öz güvenle 1322 yılında önce Anadolu'da bağımsızlığını, ardından da kendisinin ahir zaman kurtarıcısı mehdi olduğunu ilan ederek adına hutbe okutup Moğol paralarının üzerindeki Ebu Said Han'ın isminin yanına kendi adını yazdırmıştır. Bununla da yetinmeyerek merkeze göndermesi gereken vergileri göndermediği gibi hükümdar sıfatıyla Memlûklere elçi göndererek onlardan Ebu Said Han'ın saltanatına son vermek için yardım talebinde bulunmuştur (Haykıran, 2009; Gül, 2005; Müstevfi, 1339; Nebeî, 1352; Özen, 2023; Sümer, 1970; Turan, 2004; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017).

Apaçık isyan anlamına gelen bu eylemler karşısında siyâsî ve idarî manada çok zor durumda kalan Emir Çoban, oğlunu yakalayıp sultanın huzuruna çıkarmak için Anadolu'ya sefere çıktı. Bu habere çok sinirlenen Timurtaş, idealleri ve davası uğruna babası ile savaşmayı dahi göze almıştı. Timurtaş kendisine sadık emirlerin de görüşlerini aldıktan sonra savaş hazırlıklarına başladı. Diğer taraftan babası Emir Çoban ise oğlunun hizmetinde olan fakat kendisine bağlı beylerle iletişime geçerek baba-oğul arasındaki bu savaşa engel olmalarını istemişti. Timurtaş, babasının girişimleriyle ordusu savaşmak konusunda isteksiz davranıp geri adım atınca babası ile yapacağı savaşın Moğol geleneklerine göre uğursuzluk sayılacağı düşüncesiyle babasına teslim olmaya karar verdi. Emir Çoban, bir süre daha Anadolu'da kaldıktan sonra Timurtaş'ı da yanına alarak başkente döndü ve oğlunu Ebu Said Han'a teslim etti. Ebu Said Han, Emir Çoban'ın bu hareketi karşısında memnuniyetini belirtmek adına Timurtaş'ı serbest bırakarak onun babası tarafından yeniden Anadolu valiliğine atanmasına müsaade etti (Gül, 2005; Haykıran, 2009; Köprülü, 1981; Müstevfi, 1339; Nebeî, 1352; Özen, 2023; Spuler, 1987; Sümer, 1970; Turan, 2004; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017).

Ebu Said tarafından affedildikten sonra tekrar Anadolu'ya dönen Timurtaş, ilk iş olarak kendisinin yokluğunda İlhanlı tabiiyetini bozma kararı alan Türkmen Beylikleri üzerine sefer düzenledi. İkinci Anadolu genel valiliği görevinde önceki döneminden daha sert bir tutum izlemeye başlayan Timurtaş, bu süreçte başta Karamanoğulları olmak üzere Eşrefoğulları (Kofoğlu, 1995), Hamîdoğulları (Kofoğlu, 1997), Sâhib Ataoğulları (Merçil, 2008) ve diğer Türkmen beylikleri ile mücadeleye başladı ve bu beylikleri sert ve acımasız bir tavırla yeniden kendisine bağladı (Haykıran, 2009; Nebeî, 1352; Sümer, 1970; Turan, 2004; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017). Timurtaş'ın Anadolu'daki idarî işlerini yoluna koyduğunu düşündüğü bir zamanda babası Emir Çoban'ın Ebu Said Han ile aralarına nifak girmesi neticesinde gelişen olaylar onun Anadolu'daki durumunu da yakından etkileyecekti. Timurtaş önce kardeşi Dimaşk Hoca, daha sonra diğer bazı aile üyeleri ve son olarak da babası Emir Çoban'ın Ebu Said Han tarafından idam edilmesi (Ayrıntılı bilgi için Özen, 2023) üzerine sıranın kendisine geleceğini anladı ve bu durumdan kurtulmak için de Mısır'a giderek Memlûkler'e sığınmaya karar verdi (Eherî, 1289; Grousset, 1980; Haykıran, 2009; Nebeî, 1352; Özen, 2023; Sümer, 1970; Turan, 2004; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017).

1328 yılında Mısır'a gelerek Memlûk Sultanı El-Melik en-Nasır'a sığınan Timurtaş, sultan tarafından iyi karşılanıp dostane tavırlarla ağırlandı. Fakat bir süre sonra Timurtaş'ın Mısır'daki



siyasî ve şahsî faaliyetleri Melik Nasır'ın ona karşı tutum ve davranışlarının değişmesine sebep oldu. Timurtaş, bir taraftan Melik Nasır ile dostane tavırlarını sürdürürken diğer taraftan da beraberinde getirdiği hazineyi oldukça cömert bir şekilde harcayarak halkın nezdinde itibar kazanmaya çalışıyordu. Bu durum Melik Nasır tarafından Timurtaş'ın bir süre sonra halkı isyana teşvik etme ve Mısır sultanlığını ele geçirmeye çalışabileceği şeklinde yorumlanmıştı. Ebu Said ile olan dostluğunu da bozmak istemeyen Sultan Nasır, siyaseten bir hamle yapmadan önce Timurtaş'ın niyetinden emin olmak için Karamanoğlu İbrahim Bey'e bir mektup yazarak Timurtaş hakkında bilgi ve görüş almak istedi. Mektubuna gelen cevapta Timurtaş'ın çokça Müslüman kanı döktüğü, cesur ve cüretkâr bir adam olduğu için de Mısır'a gelme sebebinin ancak Memlûklü tahtında gözü olmasından kaynaklı olduğu yazıyordu. Bunun üzerine Sultan Nasır, şüphelerinde haklı olduğu düşüncesiyle Timurtaş'ın ve maiyetinde bulunanlardan bazılarının tutuklanarak hapsedilmesini emretti. İlk başta onu Ebu Said'e tutuklu olarak göndermeyi planlayan Melik Nasır, daha sonra onun İlhanlı sarayındaki akrabaları vasıtasıyla hayatta kalabileceği şüphesiyle bu düşüncesinden vazgeçti ve onu İlhanlı elçilerine ölü olarak teslim etmeye karar verdi. Böylelikle ölüm fermanı çıkan Timurtaş, 12 Ağustos 1328 tarihinde hapsedildiği kalede yay kırışi ile boğdurularak idam edildi (Eherî, 1289; Grousset, 1980; Haykıran, 2009; Müstevfî, 1339; Nebeî, 1352; Sümer, 1970; Turan, 2004; Tüysüz, 2004; Uzunçarşılı, 1967; Yuvalı, 2017).

Timurtaş ölünce ardında Şeyh Küçük Hasan, Melik Eşref, Melik Mısır ve Melik Eşter adında dört oğlu kaldığı bilinmektedir. Bununla birlikte Uzunçarşılı (1967) *Ayanu'l Asr* adlı eserde Timurtaş'ın Cemdegan, Pir Hasan, Şebdun ve Tudan isimlerinde dört oğlunun daha olduğunu, dolayısıyla sekiz oğlu olduğunu söylemektedir. Timurtaş'ın ölümüyle oğullarından Hasan, Ebu Said Han'ın Çobanoğullarına karşı başlattığı kıyımdan halası Bağdad Hatun'un yardımlarıyla Anadolu'ya kaçmayı başarmış ve Karahisar Kalesine gelerek buraya sığınmıştı (Uzunçarşılı, 1967). Diğer bir oğlu ve araştırmamızın esas konusu olan Melik Eşref ise Sultaniye'de Halası Bağdad Hatun'un yanında bir süre daha kalarak onun himayesinden yararlanmış fakat daha sonra o da Anadolu'ya kendi ailesinin yanına gitmeyi tercih etmişti (Tüysüz, 2004).

## 2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Orta Çağ İran idarî taksimatında ülkenin güney ve güneydoğu kesimlerini içerisine alan Fars Bölgesi, ticaret ve göç yolları üzerinde yer aldığı için tarihi boyunca birçok medeniyete ve siyasî idareye ev sahipliği yapmıştır. Böylesine önemli bir coğrafyada yaklaşık yüz yıl hüküm süren İlhanlıların son zamanları bölge açısından oldukça çalkantılı geçen bir süreçtir. Bu süreçte ön plan çıkan en önemli isimlerden birisi de Melik Eşref b. Timurtaş olmuştur. Bu çalışmanın amacı da İlhanlılar Devleti'nin kuruluşundan itibaren devlet idaresinde etkin bir şekilde rol oynayan Çobanoğlu ailesinin önemli fertlerinden biri olan Melik Eşref b. Timurtaş'ın hayatı ve Fars Bölgesi'ndeki faaliyetleri hakkında bilgi sunmaktır.

## 3. Yöntem

Bu çalışmada literatür taraması ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi özellikle tarih çalışmalarında kullanılan geçerli ve güvenilir bir nitel araştırma yöntemidir. Sak vd.'ye göre (2021) "*Belgesel tarama olarak da bilinen belge analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Belge analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır*" (s. 230). Sadece yazılı metinlerin derlenmesi, irdelenmesi, tasnifi ve değerlendirmesiyle araştırılan olgu hakkında değerli çıkarımların yapılabilirdiği ve sonuçlara ulaşılabilirdiği bir yöntem olduğundan bu çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla, önce ana ve ikincil kaynaklar belirlenmiş, konu amacına uygun olarak irdelenerek tasnif edilmiş ve eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve tartışılmıştır.

### 3.1. Araştırma Sınırlılıkları

Bu çalışmada ele alınan coğrafya Orta Çağ'da Fars Bölgesi'nin idare merkezi olarak bilinen Şiraz şehri ve onu çevreleyen yakın yerleşim birimleri olarak belirlenmiştir. Zamansal sınırlama olarak da Melik Eşref b. Timurtaş'ın doğumundan ölümüne kadar geçen yaklaşık kırk yıllık zaman süreci esas alınmıştır.

### 3.2. Araştırma Etiği

Bu çalışmada derinlemesine literatür taraması ve tahlili yapılmıştır. Yararlanılan tüm kaynaklar metin içinde ve kaynakça kısmında etik kurallara uygun bir biçimde belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada insan katılımcı ve/veya hayvan denek olmadığı için etik kurul izni alınmasına gerek görülmemiştir.

## 4. Bulgular

### 4.1. Melik Eşref b. Timurtaş'ın Hayatı ve Kişiliği

Timurtaş'ın ikinci oğlu olan Melik Eşref'in doğum yılı, kesin olarak bilinmemekle birlikte Nebeî'nin kayıtları (1352) ve Tüysüz'ün (2004) Muhammed Havâfi'nin *Mecmu'l-Fasîhi* adlı eserinden aktardığına göre 1317 ya da 1318 yıllarından birinde doğduğu tahmin edilmektedir. Babası Mısır'a iltica edene kadar yanında kalan Melik Eşref, babası Anadolu'yu terk edince Sultaniye'ye halası Bağdad Hatun'un yanına giderek bir süre onun himayesinde kalmıştır (Nebeî, 1352; Tüysüz, 2004). Daha sonra Anadolu'ya giderek ağabeyi Şeyh Hasan'ın yanında yer almış ve onun İlhanlı mirası üzerine hâkimiyet kurma mücadelesine katılmıştır. Çobanlı Şeyh Hasan, İlhanlı mirası üzerinde söz sahibi olabilmek adına İlhanlı Sultanı ilan ettiği Süleyman Han adına rakibi Muhammed Han ve destekçileri ile mücadele ediyordu. Melik Eşref de bu süreçte ağabeyinin yanında yer alarak onun galip gelmesinde etkin rol oynamıştı. Aynı şekilde 1341 yılında Süleyman Han'ın emri üzerine Toga Timur ile mücadele etmiş ve ona karşı da üstün gelmeyi başarmıştı. Melik Eşref'in bu başarıları Irak-Acem Bölgesi'nin idaresinin de kendisine verilmesini sağlamıştı (Eherî, 1289; Gül, 2005; Nebeî, 1352; Tüysüz, 2004). Diğer taraftan Çobanlı Şeyh Hasan da Anadolu'daki Moğolları Süleyman Han'ın yanına çekmek ve hâkimiyet alanını genişletmek adına Celâyirli Şeyh Hasan ile amansız bir mücadele içerisindeydi. Çobanlı-Celâyirli mücadelesinin gidişatını belirleyen en önemli unsurlardan biri de Çobanoğullarının Anadolu üzerindeki tasarruf hakkının babalarından kendilerine miras kaldığına inanması olmuştu. Fakat onların Anadolu üzerine kurduğu planlar 1343 yılında Emir Eretna Bey tarafından sekteye uğratılmakla kalmamış aynı zamanda iki ay sonra Çobanlı Şeyh Hasan'ın karısı tarafından bazı kayıtlara göre utanç verici şekilde öldürülmesine de sebep olmuştur (Eherî, 1289; Gül, 2005; Hândmîr, 1362; Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Spuler, 1987; Tüysüz, 2004; Yuvalı, 2017).

Şeyh Hasan'ın ölümüyle birlikte Çobanlı ailesinin başına geçen kardeşi Melik Eşref, ağabeyine kıyasla siyasî ve idarî meziyetlerden neredeyse tamamen yoksun bir kişi olarak görülmektedir (Gül, 2005; Hândmîr, 1362; Yuvalı, 2017). Çıkarları uğruna herkesi karşısına alabilecek bir karaktere sahip olan Melik Eşref'in ağabeyinin emirlerini dinlemediği ve bu yüzden onunla karşı karşıya geldiği zamanlar da olmuştur. Bunun en belirgin örneği ise ağabeyinden izinsiz giriştiği İsfahan ve Fars Bölgesi hâkimiyet mücadelelerinde başarısız olunca ağabeyinin kendisini öldüreceği düşüncesiyle ezeli düşmanları Celâyirli Şeyh Hasan'a sığınmaya çalışması olmuştur. Fakat Çobanlı Şeyh Hasan'ın kardeşinin hareketine karşı uyguladığı zekice manevra bir süre sonra onun bu düşüncesinden vazgeçerek İran'ın güneyine doğru kaçmasına sebep oldu. Bu kaçış sırasında Çobanlı Şeyh Hasan'ın ölüm haberinin gelmesiyle vakit kaybetmeden Tebriz'e döndü ve Çobanoğulları ailesinin idaresini eline alarak on dört yıl sürecek olan hükümlerlik dönemini başlattı (Hândmîr, 1362; Mîrhând, 1339; Spuler, 1981; Şebânkâreî, 1376; Tüysüz, 2004). Bu süre boyunca onun en büyük destekçisi ve askerî başarılarının kaynağı ise sahip olduğu güçlü ordu olmuştur. Melik Eşref Rum, Canikli köleler, Anadolu Türk ve Türkmenlerinden oluşan bu ordu sayesinde Azerbaycan, Arran, Irak-ı Acem ve Kürdistan Bölgeleri'ni

kendi hâkimiyetine almıştır (Gül, 2005; Sümer, 1970; Tüysüz, 2004). Melik Eşref tutum, davranış ve icraatlarıyla babası ve ağabeyinin aksine genel manada sevilmeyen, saygı duyulmayan ve son derece kindar biri olarak tanımlanır. Çobanlı ailesinin idaresini eline alır almaz idarede söz sahibi olan Moğol beylerini birer birer öldürerek yerlerine Memlükleri ve Anadolu Türkmen emirlerini getirmesi hakkındaki düşünceleri destekleyen eylemleri olmuştur. Sultan Şah-ı Candar, Ali Şah Melik, Aliği Bahadır, Muhammed-i Rumî, Emir Ahmed-i İvdecî, Ömer Şah-ı Candar, Delu Bayezid, Elfi ve Beğcugüz bu emirlerden başlıcaları olarak bilinmektedir (Sümer, 1970; Tüysüz, 2004; Yuvalı, 2017).

Tüysüz'ün Hafız Ebru ve bazı kaynaklardan aktardığına göre zalim, dengesiz, hasta denilebilecek kadar kuşkucu ve asla sözüne güvenilmeyecek bir karaktere sahip olması onun siyasi hayatının belirleyici unsuru olmuştur. Mesela ortada hiçbir sebep yokken sadece servetinin fazla olması yüzünden vezirini öldürterek mallarına el koyması onun nasıl takıntılı bir ruh hâline sahip olduğunun da kanıtı olarak gösterilebilir (Nebeî, 1352; Tüysüz, 2004).

#### 4.2. Melik Eşref'in Fars Bölgesine Gelişi ve Hâkimiyet Mücadelesi

Melik Eşref, ağabeyinin 1341 yılında Toga Timur'a karşı kazandığı başarılar sırasında yaptığı katkılara karşılık kendisine Irak-ı Acem'in idaresinin verilmesi üzerine bölgedeki hâkimiyet alanını genişletmek için İsfahan ve Şiraz gibi bölge açısından stratejik öneme sahip noktaları da ele geçirmek istemiştir. Hatta bu amaç uğruna abisi Şeyh Hasan ile karşı karşıya gelmeyi dahi göze almıştır. Çobanlı Şeyh Hasan'ın kardeşinin Fars Bölgesi üzerine yapmak istediği sefere izin vermemesinin sebebi ise İsfahan ve Şiraz'ın yine Çobanlı ailesinden ve aynı zamanda kuzenlerinden olan Pir Hüseyin tarafından idare ediliyor olmasıdır.

Çobanlı Şeyh Hasan, Celâyirîliler ile olan mücadelesi sırasında Fars Bölgesi'nin kendi kontrolünde kalmasını sağlamak adına amcasının oğlu Pir Hüseyin b. Emir Mahmud b. Emir Çoban'ı Şiraz'a Fars Valisi olarak görevlendirmişti. Pir Hüseyin, Fars hâkimi Celaleddin Mesud Şah'ı tek başına mağlup edemeyeceğinin farkındaydı. Bunun için de Mesud Şah ile Fars hâkimiyeti konusunda iktidar mücadelesine girişen fakat başarısız olan kardeşi Şemseddin Muhammed ile bir anlaşma yaptı. 28 Şubat 1340 tarihinde meydana gelen savaşı kaybeden Celaleddin Mesud Şah Şiraz'ı terk etmek zorunda kalmıştı. Böylelikle Pir Hüseyin ve Şemseddin Muhammed Şiraz'a girmiş ve idareyi kendi ellerine almışlardı. Pir Hüseyin Şiraz'a yerleştikten bir ay sonra önemsiz bir bahane ile Şemseddin Muhammed'i idam ettirmiş ve Fars'ın bütün idaresini kendi eline aldı. Şiraz halkı bu olay karşısında Pir Hüseyin'e cephe alarak onun şehri terk etmesini sağladıysa da Pir Hüseyin daha sonra Şeyh Küçük Hasan'ın emrine verdiği büyük bir orduyla Şiraz'a gelerek şehri ve Fars Bölgesi hâkimiyetini yeniden ele geçirmeyi başarmıştı. Pir Hüseyin'in güçlkle tahsis ettiği düzenin kardeşi tarafından bozulmasını istemeyen Çobanlı Şeyh Hasan, Celâyirîliler ile yoğun mücadelelerin yaşandığı o günlerde aile içi bir karışıklığın çıkmasını istemiyordu. (Hâfız-ı Ebrû, 1375; Hândmîr, 1362; Ketebî, 1364; Kurtuluş, 2000; Limbert, 2004; Zerkûb-i Şîrâzî, 1389).

Çobanlı Şeyh Hasan'ın onayı olmamasına rağmen aklına koyduğunu yapma peşinde olan Melik Eşref, Fars'ı tek başına ele geçiremeyeceği düşüncesiyle bölgenin eski hâkimi ve İsfahan'da Pir Hüseyin'e tabii olarak hüküm süren Cemaleddin Ebu İshak İncû ile iletişime geçerek bir anlaşma yaptı. Bu anlaşmaya göre; Ebu İshak, Melik Eşref'in Şiraz seferinde ona eşlik edecek sonrasında ise başarı elde edilmesi durumunda İsfahan'a ilaveten Şiraz da Melik Eşref'e bağlı olmak kaydıyla Ebu İshak'ın idaresine bırakılacaktı (Hâfız-ı Ebrû, 1375; Hândmîr, 1362; Ketebî, 1364; Limbert, 2004; Nebeî, 1352).

Ebu İshak ile Melik Eşref arasındaki anlaşmadan haberdar olan Pir Hüseyin ise onlardan önce harekete geçerek İsfahan'a saldırmak için yola çıktı. Pir Hüseyin, 1342 yılının ortalarında beraberindeki yirmi bin kişilik ordusuyla İsfahan yakınlarındaki bir bölgede Melik Eşref ve Ebu İshak'ın ordusuyla karşı karşıya geldi. Savaştan önce nâibi ve başkomutanını barış görüşmeleri ve arabuluculuk yapması

için Melik Eşref'e gönderen Pir Hüseyin, meseleyi barış yoluyla çözmeye girişimlerinden sonuç alamayınca savaş kararı almak zorunda kaldı. Bu arada savaştan bir gece önce Pir Hüseyin'in yakın dostları ile eğlence meclisi kurması askerleri tarafından büyük bir tepki ile karşılanmış ve bu durum ordunun bir kısmının Melik Eşref'in safına katılmayı düşünmesine sebep olmuştu. Ertesi gün meydana gelen savaşta saf değiştiren askerlerin etkisiyle ordusunun düzeni bozulan Pir Hüseyin, Melik Eşref'in sayı üstünlüğünü ele geçiren ordusu karşısında ağır bir mağlubiyete uğramaktan kurtulamadı. Pir Hüseyin savaşın gidişatının farkına vardığı zaman çok geç olsa da kaçmak istemiş fakat bunu başaramamış ve esir alınarak Melik Eşref'in huzuruna getirilmiştir. Melik Eşref, âdeta acımasız karakterinin gereğini yerine getirircesine kuzeni Pir Hüseyin'in bütün yalvarışlarına rağmen onu idam ettirmekten çekinmemiştir. Hatta Zerkûb-i Şîrâzî gibi dönemin önemli tarihçileri Pir Hüseyin'in bu yalvarışlarının uzun süre kulaklarda yankılandığını ve çeşitli şairlerin bu durumu anlatan beyitler yazdığını kaydetmiştir (Hâfız-ı Ebrû, Hândmîr, 1362; 1375; Kurtuluş, 2000; Zerkûb-i Şîrâzî, 1389).

Melik Eşref, Pir Hüseyin'i ağır bir yenilgiye uğratıp idam ettikten sonra Fars halkı üzerindeki itibarı daha da arttı. Çünkü Pir Hüseyin'in vaktiyle özellikle Şiraz ve çevresindeki katliama varan eylemleri Fars halkının büyük acılar çekmesine sebep olmuştu. Diğer taraftan Melik Eşref'in kendi kuzenini acımadan idam etmesi müttefiki Ebu İshak İncû'nun kendi hayatı konusunda endişelenmesine sebep olmuştu. Kaldı ki Ebu İshak'ın bu endişesinde haksız olmadığı bir süre sonra ortaya çıkacaktı. Melik Eşref, Pir Hüseyin'e karşı kazandığı zaferin ardından müttefiki Ebu İshak İncû ile ilerleyişine devam ederek Şiraz'ın kuzeyindeki Caferabad adında büyük bir bölümü çöl ile kaplı bölgeye geldi ve burada Şiraz'a girmeden önce son hazırlıklarını tamamlamak için kamp kurdu. Bir süre burada kalan Melik Eşref, ayrılmadan önce vezirlerini ve diğer bütün devlet adamlarını yanına çağırarak Şiraz'a girdikten sonra Ebu İshak ve Fars'ın idaresi konusunda nasıl bir yol izleyecekleri üzerine gizli bir istişare toplantısı düzenledi. Bu toplantı neticesinde bütün devlet erkânı Melik Eşref'in Fars halkının gözündeki itibarı iyice arttığı için Ebu İshak'ın varlığına ve yardımına gerek kalmadığı konusunda görüş birliğine vardı. Melik Eşref'in ortak görüş olan İshak'ın öldürülmesi fikrine onay vermesiyle de bir grup devlet adamı hazırladıkları planı uygulamak için harekete geçti. Bu plana göre Melik Eşref'in güvendiği adamlarından biri gizlice Ebu İshak'ın yakın askerlerinin arasına karışacak ve Şiraz'a girdikten sonra uygun bir anda onu öldürecekti. Zerkûb-i Şîrâzî (1389), bu olayı kayıtlarında şöyle anlatmaktadır: *“Melik Eşref'in Ebu İshak'ı öldürmesi için seçtiği adamı onun askerlerinin arasına karışabilmek için gece boyunca uygun anı beklemiş ve sonunda başarmıştı. Bu asker kendisini açığa çıkarmamak için onlarla yağma seferlerine katılmış sonrasında oldukça yüklü miktarda değerli eşya ve malın da sahibi olmuştu. Hatta Ebu İshak Şiraz'a yerleştiği sırada onun en yakın muhafızlarından biri olarak her zaman onun yanında yer almıştır”* (s.80).

Ebu İshak, Melik Eşref'in kendisini öldürme planlarından haberdar olup olmadığı kesin olarak bilinmemekle birlikte bir gece aldığı ani bir kararla yakın adamlarıyla Şiraz'a gitmek için gizlice Caferabad'dan ayrıldı. Sabah olduğunda bu haberi alan Melik Eşref ise bu duruma çok sinirlendi ve Şiraz'a saldırmaya karar verdi. Şiraz'a gelen Ebu İshak, Melik Eşref'in şehre saldıracağını tahmin edebiliyordu fakat savunma için yeterli askerî gücünün olması onu başka bir çare aramaya sevk etti. Melik Eşref'e üstün gelmenin tek yolunun ani bir saldırıyla mümkün olacağını düşünen Ebu İshak, vakit kaybetmeden Şiraz halkını örgütleyerek Melik Eşref'in bulunduğu saraya gece baskını yaptı. Zerkûb-i Şîrâzî'nin (1389) kayıtlarında bu saldırı şu sözlerle nakledilmektedir: *“Melik Eşref Caferabad'da Kasrı Felek'te bulunduğu sırada bir gece Şirazlıların sarayın etrafını sardığı haberini almıştı. Şiraz ordusunun nasıl görüldüğüne bakmak için sarayın en yüksek yerine çıkan Melik Eşref, Şiraz'dan kendisiyle savaşmak için gelenlerin neredeyse bütün çölü kapladığını gördü”* (ss.81-82). Şirazlıların görüntüsünü isyankâr aşıkların saçlarına benzeten Zerkûb-i Şîrâzî (1389), *“Uzunlukları Caferabad'ın kuzey yakasından güneyindeki dağlara ve mağaralara kadar uzanan ve görünüşleri ile Pervin Yıldız Kümesini andıracak şekilde bir araya toplanmış gibi görünüyordular.”* şeklindeki tasviri ile toplanan

kalabalığın büyüklüğünü gözler önüne sermek istemiştir (ss. 81-82). Bu sırada Melik Eşref'in hem kendisini ısırın yılanın bedenini sardığı acıyla hem de gecenin karanlığının gittikçe azalmasının hissettirdiği endişeyle sürekli olarak Yunus Suresi'ni ("And olsun, eğer bizi buradan kurtaracak olursan muhakkak sana şükredenlerden olacağız", Kur'an-ı Kerim Yunus Suresi 22. Ayet) tekrar ettiği rivayet edilir. Güneşin doğuşuyla dışardaki kalabalığın boyutunun tahmininden daha fazla olduğunu gören Melik Eşref'in endişesi daha da artmıştı. Kalabalığın gece karanlığındaki görüntüsünü Pervin Yıldız Kümesi [Bu yıldız kümesi için Araplar "Süreyyâ", Türkler ise "Ülker" tabirini kullanmışlardır (Uzun, 2010)] gibi gören Zerkûb-i Şîrâzî (1389) onların gün ışığındaki görüntüsünü de Hz. Süleyman'ın tahtının etrafındaki karıncalara benzetmiştir (s.82). Kalabalığın bu görüntüsü karşısında çaresiz hisseden Melik Eşref hayatta kalmak adına kaçabileceği bir çıkış yolu arayışındaydı. Şiraz ordusunun arasından öylece çekip gidemeyeceğini bilen Melik Eşref, canını kurtarmak adına kendince bir plan yaptı. Hayatta kalmak için görevi ve statüsü ne olursa olsun herkesi feda edebilecek bir karaktere sahip olan Melik Eşref'in hazırladığı bu plana göre, vezirleri ve nâibleri ordusuyla birlikte Şirazlıların üzerine giderken kendisi de onların oluşturacağı boşluktan kaçarak kurtulacaktı. Hazırladığı plana göre hareket eden Melik Eşref, ordusunu Ebu İshak ve beraberindeki halkın üzerine gönderdikten sonra çatışma seslerinin gelmeye başlamasıyla saraydan çıktı ve Zerkûb'un tabiriyle "âdetâ atının ayaklarında bir keramet varmış gibi rüzgâr hızıyla" Caferabad Çölü'nden geçerek kaçtı. Liderlerinin kaçtığını duyan askerler, savaşmayı bırakıp kendi canlarını kurtarmanın derdine düşünce ordunun düzeni bozuldu ve bir süre sonra da dağıldı. Böylelikle Ebu İshak ve Şiraz halkı kesin bir zafer kazanarak Çobanoğullarının Şiraz'ı dolayısıyla Fars Bölgesi'ni ele geçirmesine engel oldu (Nebeî, 1352; Zerkûb-i Şîrâzî, 1389).

Melik Eşref'in kaçışıyla birlikte Şiraz'da idareyi eline alan Ebu İshak halkın idarî ve sosyal düzenin sağlanması konusunda beklentilerini karşılayamayınca şehrin ileri gelenleri kardeşi Celaleddin Mesud Şah'ı Şiraz'a davet etti. Celaleddin Mesud Şah da bu davete olumlu cevap vermiş ve olası bir askerî müdahale ihtimaline karşı kendisine destek olması için Çobanoğullarının meşhur komutanlarından Yağıbastı'yı da beraberinde getirmişti (Hâfız-ı Ebrû, 1375; Limbert, 2004; Şebânkâreî, 1376; Zerkûb-i Şîrâzî, 1389). Mesud Şah'ın Şiraz'da idareyi ele almasıyla da Ebu İshak şehri terk ederek Şebankare Bölgesine çekildi. Mesud Şah'ın Şiraz hâkimiyetinin üzerinden çok fazla bir süre geçmeden ona muhalif bazı kişiler Yağıbastı ile arasına nifak sokarak Çobanoğulları ile İncûların tıpkı birkaç sene önce Melik Eşref ile Ebu İshak olayında olduğu gibi karşı karşıya gelmesine sebep oldu. İki taraf arasında çıkan çatışmalar neticesinde Yağıbastı, Mesud Şah'ın sarayına bir baskın düzenleyerek onu katletti. Sonrasında ise yerli halk bu olaya tepki gösterince Yağıbastı da tıpkı Melik Eşref gibi kaçarak Şiraz'ı terk etmek zorunda kaldı (Eherî, 1289; Hâfız-ı Ebrû, 1375; Kurtuluş, 2000; Limbert, 2004; Şebânkâreî, 1376; Zerkûb-i Şîrâzî, 1389).

Fars Bölgesi'nde önce Melik Eşref'in ardından da Yağıbastı'nın başarısız olması bu ikiliyi bir araya getirmişti. Melik Eşref ve Yağıbastı, başarısızlıklarından dolayı Çobanlı Şeyh Hasan tarafından öldürülecekleri endişesi ile Celâyirli Şeyh Hasan'a sığınmaya karar verdiler (Eherî, 1289; Hândmîr, 1362; Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Spuler, 1981; Şebânkâreî, 1376; Tüysüz, 2004). Bu durumu kendi lehine çevirmek isteyen Çobanlı Şeyh Hasan ise kurnazca bir hileye başvurarak onları Celâyirli liderlerini öldürmeleri için kendisinin gönderdiği söylentisini yaydı. Melik Eşref ve Yağıbastı da bu söylentilerden haberdar olunca bu kez de Celâyirli Şeyh Hasan'ın kendilerini öldüreceği endişesiyle onun yanına gitmekten vazgeçtiler. Kendilerini güvende hissetmek ve askerî müdahaleden uzak hâkimiyet alanlarını ele geçirmek için İran'ın orta ve güney kesimlerine doğru yağma yaparak çekilmeyi düşünüyorlardı (Hândmîr, 1362; Nebeî, 1352; Şebânkâreî, 1376; Tüysüz, 2004). Bu ikilinin yağma faaliyetlerinden etkilenenlerden biri de Melik İsen Kutluğ ve ordugâhı olmuştur. Melik Eşref ve Yağıbastı, Rey yakınlarındaki İsen Kutluğ'un ordugâhını yağmaladıktan sonra o zamanlar İran ticaretinin en büyük antrepoosu olan ve doğal olarak yağmalanmaya değer gördükleri Fars'a doğru yürüyüşlerine devam ettiler. Hazırladıkları plan doğrultusunda önce İsfahan'ı yağmayan Melik Eşref ve

Yağıbastı oradan sancaklar, davullar, borazanlar, atlar, develer gibi götürebilecekleri her şeyi yanlarına alıp şehirden ayrıldılar. Buradan hareketle önce Şiraz'ı ardından da Kirman'ı ele geçirmeyi planlıyorlardı (Hândmîr, 1362; Howorth, 1888).

1343 yılında Şiraz'ı ele geçirmek için askerleriyle birlikte şehrin önlerine gelen Yağıbastı, İncûların hayatta kalan tek varisi olan Ebu İshak'ın ağabeyinin intikamını almak için üzerine geldiğini öğrenince geri dönerek askerî destek sağlamak amacıyla Melik Eşref'in yanına gitti. Yağıbastı ve Melik Eşref, Şiraz'da daha önce kendilerine zorluk çıkaran halkın direncini kırmak adına kalabalık ve güçlü bir orduyla şehre girmek istiyorlardı. Bunun için de Muzafferîlerin reisi Mübarizeddin Muhammed ile de askerî destek sağlaması hususunda anlaşmaya vardılar (Ketebî, 1364; Limbert, 2004; Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Şebânkâreî, 1376; Zerkûb-i Şîrâzî, 1389). Kalabalık bir orduyla Şiraz'a doğru yola çıkan müttefik kuvvetler, güzergâhları üzerindeki Eberkuh Bölgesi'ni ele geçirdikten sonra şehri ateşe vererek halkının büyük bir kısmını kılıçtan geçirdiler. Hatta yanan şehirden kaçan yaklaşık iki bin kişinin sığındıkları mağarada dumandan zehirlenerek öldüğü de belirtilmektedir. Bu sırada onların Şiraz'a bir günlük mesafede olduğunu haber alan Ebu İshak İncû, savaş hazırlıklarına başlamıştı (Howorth, 1888). Ancak bir süre sonra merkezden Şeyh Hasan'ın öldürüldüğü haberinin gelmesi bu ilerleyişin durmasına sebep oldu. Çünkü bu haber aynı zamanda Melik Eşref'in ağabeyinden boşalan Çobanlı liderliğini ele geçirmek üzere vakit kaybetmeden Tebriz'e gitmesi gerektiği anlamına geliyordu (Howorth, 1888; Hândmîr, 1362; Ketebî, 1364; Limbert, 2004; Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Şebânkâreî, 1376; Tüysüz, 2004; Zerkûb-i Şîrâzî, 1389). Diğer taraftan Mübarizeddin Muhammed'in de Yezd'e geri dönmek zorunda olması Yağıbastı'yı bu seferde yalnız kalmaya mecbur bıraktı. Yağıbastı da destek olmadan tek başına Şiraz'ı alamayacağını bildiği için geri çekilmeye mecbur kaldı. Böylelikle Fars Bölgesi ve Şiraz bir süre daha İncûlu hanedanının hâkimiyetinde kalmaya devam etti. Melik Eşref'in bu süreçte önceliğini Celâyirîliler ile olan mücadelesine vermesi İsfahan ve Şiraz'ın İncûların idaresinde kalmasını sağlayan en önemli unsur olmuştur. Moğolların kendi arasındaki rekabet ve çatışmanın da etkisiyle emîr yerine sultan unvanını kullanmaya başlayan Ebu İshak, bir süre sonra kendi adına hutbe okutup para bastırarak bağımsızlığını ilan etti. Bu durum Şiraz'ın Muzafferîler tarafından ele geçirileceği döneme kadar da devam etmiştir (Hâfız-ı Ebrû, 1375; Ketebî, 1364; Kurtuluş, 2000; Limbert, 2004).

1350 yılına gelindiğinde Yezd hâkimi Mübarizeddin Muhammed, İncûlu hanedanı lideri Ebu İshak'ın faaliyetlerinden duyduğu rahatsızlığı gerekçe göstererek yardım talebinde bulunmuştu. Melik Eşref de onun bu talebine olumlu karşılık vererek en güvendiği komutanlarından olan Begcugüz'ü İsfahan ve Şiraz seferi için öncü birlik olarak görevlendirdi. Kendisi de 1351 yılının ilk baharında Tebriz'den yola çıkarak İsfahan önlerine geldi. Yaklaşık elli günlük bir muhasaraya rağmen kesin bir sonuç alamayan Melik Eşref, önemli komutanlarından bazılarını da bu kuşatma sırasında kaybetmişti. Melik Eşref şehrin direncini kıramayacağını anlayınca İsfahan hâkimi olan İmadeddin Kirmanî'ye elçilerini göndererek kendi meşruiyeti için İlhanlı tahtına oturttuğu Anûşirvan adına hutbe okutup sikke bastırması şartıyla muhasarayı kaldıracağını söyledi. Bu isteğinin kabul edilmesi ve hemen yerine getirilmesi üzerine Melik Eşref muhasarayı kaldırmakla kalmamış Şiraz üzerine yürümekten de vazgeçerek Tebriz'e geri dönmüştür (Eherî, 1289; Hândmîr, 1362; Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Spuler, 1981; Tüysüz, 2004).

#### 4.3. Melik Eşref b. Timurtaş'ın Ölümü

Melik Eşref'in hâkimiyeti altındaki bölgelerde uyguladığı baskı, şiddet ve servet edinme hırsı bu bölgelerde yaşayan insanların bir kısmının kendi memleketlerini terk etmelerine dahi sebep oluyordu. Hatta Melik Eşref iktidarının sonlarına doğru İlhan ilan ettiği Anûşirvan'ın esrarengiz bir şekilde ortadan kaybolması, nereye gittiğine ve yaşıyorsa hayatını nasıl devam ettirdiğine dair herhangi bir kaydın olmamasında Melik Eşref'in bir dahli olduğuna dair bazı görüşler de vardır (Tüysüz, 2004).

Melik Eşref'in zulüm ve baskısından kurtulmak isteyen âlim ve ümeranın bir kısmı çareyi Tebriz'i terk ederek komşu devlet hükümdarlarına sığınmakta bulmuştu. Ülkeyi terk etmek zorunda kalanlardan biri olan Tebriz Kadısı Muhiyeddin Berdaî de Altınordu Devleti hükümdarı Cani Beg'e sığınmıştı. Altınordu saray camisinde verdiği bir vaazda Melik Eşref'in yaptığı zulmü ve baskıyı anlatınca Cani Beg anlattıklarından çok etkilenmiş ve vakit kaybetmeden ordunun Tebriz seferi için hazırlanmasını emretmişti (Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Tüysüz, 2004; Yakubovskiy, 1976). İlk başlarda Cani Beg'in böyle bir sefere çıkacağına ihtimal vermeyen Melik Eşref, durumun ciddiyetini anlayınca ona karşı koymak istedi fakat artık çok geç kalmıştı. Cani Beg'in ordusu karşısından tutunamayarak geri çekilmek zorunda kalan Melik Eşref, ailesini ve ömrü boyunca biriktirdiği servetini yanına alarak kaçmaya çalıştı. Çok fazla uzaklaşmadan Altınordu askerleri tarafından yakalanarak Tebriz'e getirilen Melik Eşref, Cani Beg Han'ın emriyle idam edilerek kesik başı Meraga Camisi'nin önüne asıldı (5 Receb 754/6Ağustos 1358) (Eherî, 1289; Gül, 2005; Hândmîr, 1362; Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Şebânkâreî, 1376; Tüysüz, 2004; Yakubovskiy, 1976; Yuvalı, 2017;).

Melik Eşref'in ölümüyle birlikte Çobanoğulları da büyük güç kaybetmiş ve bir daha toparlanma fırsatı bulamamıştır. Melik Eşref'ten boşalan Tebriz Azerbaycan yönetimini oğlu Berdi Beg'e veren Cani Beg, olası bir Çobanoğlu isyanı ve bölge güvenliğinin sağlanması için elli bin kadar askerini Tebriz'de oğlunun yanında bırakmıştır. Ayrıca Cani Beg Tebriz'den dönerken Melik Eşref'in ömrü boyunca biriktirdiği bütün hazinesinin yanı sıra oğlu Timurtaş'ı ve kızı Sultan Baht Hatun'u da beraberinde götürdü. Cani Beg'in Tebriz'den ayrıldıktan kısa bir süre sonra hastalandığı haberi gelince oğlu Berdi Beg Tebriz ve Azerbaycan'ın idaresini kendi yerine nâib olarak atadığı ve aynı zamanda Çobanlı ailesinin de mensubu olan Ahi Cuk'a bıraktı (Eherî, 1289; Hândmîr, 1362; Mîrhând, 1339; Nebeî, 1352; Tüysüz, 2004).

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan literatür çalışmalarında Melik Eşref b. Timurtaş'ın mensubu olduğu Çobanoğulları ailesiyle ilgili çeşitli çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların "İlhanlılar tarihinde Çobanoğulları (Sulduslar)" (Tüysüz, 2004) ve "Tarih-i Al-i Çoban" (Nebeî, 1352) gibi Çobanoğulları üzerine yapılan genel tarih çalışmalarının olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Çobanoğullarının atası sayılan Emir Çoban (Uzunçarşılı, 1967; Özen, 2023; Özturhan, 2022) ve oğlu Timurtaş (Haykıran, 2009) hakkında da bazı araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Fakat araştırma konumuz olan Melik Eşref b. Timurtaş özelinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu da bizim bu araştırma konusunu seçmemizde belirleyici unsur olmuştur.

Hayatı hakkında kaynaklarda çok fazla bilgi bulunmayan Timurtaş b. Melik Eşref daha çok sahip olduğu zalimane karakteri ve uyguladığı sert ve baskıcı politikalarla ön plana çıkan bir hükümdar olmuştur. İdealleri ve çıkarları doğrultusunda başta kendi ailesi olmak üzere herkesi karşısına alabilecek ve çekinmeden savaşabilecek bir hayat anlayışına sahip olan Melik Eşref, çıkarlarına ters olduğunu veya hayatî tehlikesinin olduğunu düşündüğü zamanlarda ise en büyük düşmanı dahi olsa ittifak kurmaktan ya da barış anlaşması yapmaktan çekinmemiştir. Babası Timurtaş'ın Anadolu genel valiliği sırasında onun yanında yer alan Melik Eşref onun ölümüyle bir süre halası Bağdat Hatun'un yanına sığınmıştı. Daha sonra ağabeyi Şeyh Hasan'ın yanına giderek onunla dağılma sürecindeki İlhanlı Devleti'nin toprakları üzerindeki Çobanlı-Celâyirli mücadelesine katıldı. Bir süre sonra da ağabeyinin izni ve onayı olmadan Fars topraklarını ele geçirmeye çalıştı. Bunun için de İncülü şehzadelerinin kendi aralarındaki çatışmadan yararlanmak isteyen Melik Eşref bunu tek başına yapamayacağını anlayınca önce İncülü ailesinden Ebu İshak'ı kendi yanına çekmeyi başarmış fakat karakteri gereği onu saf dışı bırakmak isteyince Fars'a düzenlediği ilk sefer başarısız olmuş ve geri çekilmek zorunda kalmıştı. Bir süre sonra Çobanlı ailesinin meşhur komutanlarından Yağıbastı diğeri bir İncülü şehzadesi olan Mesud Şah ile Şiraz'a gelerek Fars'ın idaresini eline almıştı. Yağıbastı'nın Mesud Şah'ı öldürerek Fars'ın idaresini

tamamen kendi bünyesine almak istemesi Şiraz'da büyük tepkiyle karşılanınca o da tıpkı Melik Eşref gibi şehri terk etmek zorunda kalmıştı. Çobanoğlu ailesinin Fars Bölgesi'ndeki başarısız fetih girişimlerinin ailenin lideri olan Şeyh Hasan tarafından cezalandırılacağı düşüncesi Melik Eşref ve Yağıbastı'yı bir araya getirmişti. Başarısızlıklarından dolayı Şeyh Hasan'ın kendilerini öldüreceğine kesin gözüyle bakan bu ikili hayatta kalabilmek için ezeli rakipleri ve en büyük düşmanları olan Celâyirli Şeyh Büyük Hasan'a sığınma girişiminde bulundu. Çobanlı Şeyh Hasan da onların bu girişimini çok zekice bir hareketle bertaraf edince ikili İran topraklarında bağımsız hareket ederek kendilerine sığınacak yer arayışına girmişti. Bu süreçte dahi Fars Bölgesi'ni ele geçirme düşüncesinden vaz geçmek istemeyen Melik Eşref, Muzafferiler'in desteğiyle bir kez daha Şiraz'ı ele geçirmek için harekete geçmişti. Fakat daha Şiraz'a varmadan Şeyh Hasan'ın ölüm haberinin gelmesi bu seferin bir kez daha sonuçsuz kalmasına sebep oldu. Melik Eşref, Çobanoğlu ailesinin liderliğini eline aldıktan sonra da İsfahan ve Şiraz'ı hâkimiyet altına almak istedi fakat İsfahan hâkiminin kararlı savunması ve Melik Eşref'in önemli komutanlarının bir kısmının bu muhasara sırasında hayatını kaybetmesi onu bu seferi barış antlaşması ile sonuçlandırmak zorunda bıraktı. İsfahan'ı ele geçiremeyen Melik Eşref aynı direnişin Şiraz'da da olabileceği düşüncesiyle Fars Bölgesine de gitmekten vaz geçerek bölgenin İncülü idaresinde kalmasına müsaade etti.

İdaresi altındaki topraklarda zulüm ve baskı yapmaktan hiçbir zaman çekinmeyen Melik Eşref'in bu tavrı zaman zaman bölge halkının yaşadığı yerleri terk etmesine sebep oluyordu. Bu durum sadece yerli halkı değil aynı zamanda bölgede yaşayan ulema kesimini de rahatsız ediyordu. Dönemin meşhur alimlerinden ve aynı zamanda Tebriz Kadısı olarak görev yapan Muhyiddin Berdaî'nin bu rahatsızlıklarından ötürü Altınordu hükümdarı Cani Beg'e sığınması ve sonraki süreçte yaşananlar Cani Beg'in Tebriz'i ele geçirmesine ve Melik Eşref'in de ölümüne yol açmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında Melik Eşref'in İlhanlıların son zamanlarında hâkim oldukları coğrafyanın idaresinde söz sahibi olan Çobanoğulları ailesinin diğer idarecileri kadar etkin bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu etkin rol Çobanoğulları ailesinin liderliğini eline aldığı dönemde daha da fazla kendini göstermiştir. Melik Eşref, ağabeyi Şeyh Hasan'a kıyasla siyasî, askerî ve idarî meziyetler konusunda çok da başarılı bir profil çizememiştir. Buna ilaveten onun hastalık derecesine varan maddiyat düşkünlüğü ve kendi çıkarlarından başka hiçbir şeyi umursamayan tavırları başta kendi aile fertleri olmak üzere etrafındaki herkesin tepkisini çekiyordu. Bu durumun bir süre sonra sadece kendisine hizmet edenlerle sınırlı kalmayıp bütün halkı etkilemeye başlaması hem Melik Eşref'in hayatını kaybetmesine hem de Çobanoğulları ailesinin bölgedeki hakimiyetinin sonlanmasına yol açtığını söyleyebiliriz. Bu çalışma Melik Eşref dönemine ışık tuttuğu için gelecek araştırmalara yön verecek niteliktedir. Örneğin, bu çalışma Melik Eşref'in hayatına ve İran coğrafyasının sadece bir bölümüne odaklanmaktadır. Yapılacak geniş çaplı bir araştırma onun Anadolu, Kafkaslar ve İran'ın diğer bölgelerindeki faaliyetleri üzerine yoğunlaşabilir ve literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

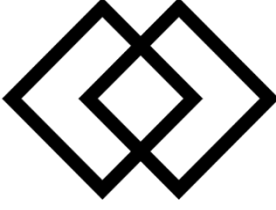
## 6. Kaynakça

- Aksarayî, K. M. (2000). *Müsâmeretü'l-ahbâr* (Çev. Ed. M. Öztürk). Türk Tarih Kurumu.
- el-Eherî, E. K. (1289). *Tarih-i Şeyh Üveys*. (Neşr. İ. Afşar). İntişarat-ı Sotodeh.
- Gül, M. (2005). *XIII. ve XIV. yüzyıllarda Doğu ve Güney Doğu Anadolu'da Moğol hâkimiyeti*. Yeditepe.
- Grousset, R. (1980). *Bozkır İmparatorluğu Atilla/Cengiz Han/ Timur*. Ötüken.
- Hâfız-ı Ebrû, Ş. A. (1999). *Coğrafyâ-yı Hâfız-ı Ebrû C.II*. (Neşr. S. Seccadî). Ayine-yi Miras.
- Hândmîr, G.H. (1362). *Tarih-i habibu's-siyer fi ahbar-i efrad-i beşer*. (Neşr. M. Debîrsiyâkî)



- Haykıran. K. R. (2009). Anadolu'da bir İlhanlı valisi Demirtaş Noyan (1314-1328). *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (İLKE)*, (23), 163-177.
- Howorth. H. H. (1888). *History of the Mongols from the 9th to the 19th Century, Part III the Mongols of Persia*. Longmans Green and CO.
- Ketebî. M. (1364). *Tarih-i Âli Muzaffer* (Yay. Haz. A.Nevayî). Müessese-yi İntişarat-ı Emîr Kebir.
- Kofoğlu. S. (1995). Eşrefoğulları. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.11, ss.484-485). TDV.
- Kofoğlu, S. (1197). Hamîdoğulları. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.15, ss.474-475). TDV.
- Köprülü. M. F. (1981). *Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu*. Ötüken.
- Kurtuluş. R. (2000). İncülular. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.22, ss.280-281). TDV.
- Limbirt, J. (2004). *Shiraz in the age of Hafez the glory of a medieval Persian city*. University of Washington.
- Merçil, E. (2008). Sâhib Ataoğulları. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.35, s.518). TDV.
- Mîrhând, M. (1339). *Tarih-i ravzatu's-Safa C.V.* (Neşr. A. Perviz). Müessese-i Hayyam ve İntişarat-ı Piruz.
- Minorsky, V. (1997). Sulduz. C. E. Bosworth (Ed.), *The Encyclopaedia Of Islam New Edition Volume IX*, (pp.831-832). Under the Patronage of The International Union of Academies.
- Müstevfi. H. K. (1339). *Tarih-i güzide* (Neşr. A. H. Nevaî). Emir Kebir.
- Nebeî. E.F. (1352). *Tarih-i Âl-i Çoban*. Danişgah-ı Tahran.
- Özen, F. (2023). Emir Çoban'ın Sa'îd Bahadır Han üzerindeki egemenlik döneminin sona eriş süreci. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 523-536. <https://doi.org/10.53718/gttad.1250639>
- Özturhan, A. (2022). İlhanlı Devleti'nin inhitatından sonra tahtta bir kadın hükümdar: Satı-Bek Hatun'un hayatı ve faaliyetleri. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 547-554. <https://doi.org/10.53718/gttad.1070923>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Spuler, B. (1981). *İran Moğolları siyaset, idare ve kültür İlhanlılar devri* (2. baskı). Türk Tarih Kurumu.
- Sümer, F. (1970). Anadolu'da Moğollar. *Selçuklu Araştırmalar Dergisi*, (1), 1-147.
- Sümer, F. (2001). Karamanoğulları. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (C.24, ss.454-460). TDV.
- Şebânkâreî, M. A. M. (1363). *Mecmau'l-ensab*. (Neşr. M.H. Muhaddis). Müessese-yi İntişarat-ı Emîr Kebir.
- Şîrâzî, Z. E. A. (1389). *Şîrâznâme* (Neşr. B. Kerimi). Ruşen.
- Temir, A. (1979). Sulduz. *İslam Ansiklopedisi* (2. baskı) (C.11, ss.9-11). Millî Eğitim.
- Turan, O. (2004). *Selçuklular zamanında Türkiye* (8. baskı). Ötüken.
- Tüysüz, C. Ş. (2004). *İlhanlılar tarihinde Çobanoğulları (Sulduzlar)* (Tez No. 144597) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uzun, M.İ. (2010). Süreyyâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.38, ss.162-164). TDV.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1967). Emir Çoban Soldoz ve Demirtaş. *Bellekten*, 31(124), 601-646.
- Yakubovski. A. Y. (1976). *Altınordu ve çöküşü* (2. baskı) (Çev. Ed. H. Eren). Kültür Bakanlığı.
- Yuvalı, A. (1997). Hasan-ı Buzurg. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.16, ss.311-312). TDV.
- Yuvalı, A. (2017). *İlhanlı tarihi*. Bilge Kültür Sanat.



## ANTRENÖR ADAYLARINDA KARIYER FARKINDALIKLARININ AMAÇLARI İÇİN MÜCADELE DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ünal SAKI\* - Abdurrahim KOÇ\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, antrenör adaylarının kariyer farkındalıklarının amaçları için mücadele düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 akademik yılı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi antrenörlük bölümünde eğitim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerden basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 111 kadın, 139 erkek toplam 250 ( $X_{yaş}=21,79\pm 2,74$ ) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama kısmında araştırmacı tarafından düzenlenen "Kişisel Bilgi Formu", Yaşar (2019) tarafından geliştirilen "Mesleki Kariyer Farkındalık Ölçeği" ve Eryılmaz (2015) tarafından geliştirilen "Amaçlar İçin Mücadele Etme Ölçeği" kullanılmıştır. Antrenör adaylarının kariyer farkındalıkları ile amaçları için mücadele etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı, etkiyi belirlemek için ise regresyon testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, antrenör adaylarının mesleki kariyer farkındalıkları toplam puanı ile amaçları için mücadele etme alt boyutlarından amaca bağlanma ( $r=.474$ ,  $p=.000$ ) ve mücadele etme ( $r=.599$ ,  $p=.000$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Antrenör adaylarında mesleki bilinç ve mesleki özgüven farkındalığı, mücadele etme düzeyleri ile pozitif yönde etki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu ifadeler, antrenör adaylarının kariyerlerine yönelik mesleki anlamda kendisini bilmesi, tanınması ve olayın farkında olması öz güven duygusuyla birleştiğinde hedeflerine ulaşma noktasında mücadeleyi bir tavır ortaya koyabileceğini gösterdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Antrenör, Kariyer, Mücadele.

### *The Effect of Career Awareness of Prospective Coaches on Their Struggle for Goals*

#### **Abstract**

This study aimed to examine the effect of prospective coaches' career awareness on their level of struggle for their goals. The sample of the study consisted of a total of 250 ( $X_{age}=21,79\pm 2,74$ ) students (111 female, 139 male) selected by simple random sampling method from the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students studying in the coaching department of Ağrı İbrahim Çeçen University Faculty of Sports Sciences in the 2022-2023 academic year. In the data collection part of the study, the "Personal Information Form" organized by the researcher, the "Professional Career Awareness Scale" developed by Yaşar (2019) and the "Struggling for Goals Scale" developed by Eryılmaz (2015) were used. Pearson's correlation coefficient was used to examine the relationship between prospective coaches' career awareness and their level of struggling with goals, and a regression test was used to determine the effect. The results showed a positive and moderate relationship between the total score of career awareness of the prospective coaches and the sub-dimensions of commitment to purpose ( $r=.474$ ,  $p=.000$ ) and struggle for purpose ( $r=.599$ ,  $p=.000$ ). Professional consciousness and self-confidence awareness had a positive effect on the level of struggle in prospective coaches. These statements indicate that coach candidates' knowledge, recognition, and awareness of themselves professionally in terms of their careers, combined with a sense of self-confidence, can help them achieve their goals.

**Keywords:** Coach, Career, Challenge.

\* Dr. Öğr. Üyesi., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, [usaki@agri.edu.tr](mailto:usaki@agri.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4913-0693>

\*\* Lisans Öğrencisi., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Antrenörlük Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, [Kocabdurrahim04@gmail.com](mailto:Kocabdurrahim04@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0009-9907-5443>

## 1. Giriş

Günümüzde değişen ve gelişen iş hayatının beraberinde getirdiği birçok önemli kavram ortaya çıkmıştır. Kuşkusuz bu kavramlardan biri de kariyerdir. Çünkü gençler meslek seçerek hayatlarının geri kalanını seçtikleri mesleğe göre planlamaktadır. Ancak zamanla bireylerin hayatlarında tercih ettikleri meslek, bir iş olmanın ötesine geçerek amaçlarını, beklentilerini ve becerilerini kapsayan bir olgu haline gelmesi (Schein, 1974) üniversite diplomasına ulaşmak istemelerindeki ortak bir motivasyon ve gelecek beklentilerini iyileştirmeye dönüşerek kariyer farkındalığının ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Balloo vd., 2017). Kariyer farkındalığı kavramı, bireylerin kariyer gelişimlerinin en önemli yapı taşı olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü bireyler, kariyer seçimlerini yaptıktan sonra kariyer fırsatlarını belirleme, yeteneklerinin farkında olma ve iş hayatında doğru yönlendirilip yönetilme de kariyer farkındalığı ile hareket etmektedir (Yaşar & Sunay, 2020). Öğrencilerin kariyer farkındalığını öğrenmesi ile birlikte kendilerine olan özgüvenleri, mesleklerine yönelik farkındalıkları, mesleklerine göre plan yapabilmeleri ve karar verebilmelerini sağlamaktadır (American School Counselor Association, 1990). Sporculara bakan yönüyle kariyer farkındalığı, sporcu öğrencilerin kariyer planlamasına eğitim hayatlarının ilk yıllarından itibaren başlamaları, işe girme, işleriyle ilgili becerilerini geliştirme ve öğrencilik hayatları bittikten sonra işlerine kolay adapte olma sürecinde önem taşıdığı belirtilmektedir (Akoğlan-Kozak & Dalkıranoglu, 2013). Bütün bu süreçlerin gerçekleştirilmesinde ise kariyer eğitimi, bilgi, tavsiye ve rehberlik (Beaumont, 2012) konularında destek alınmasının yanında bu amaca sahip mücadele ruhunun olması gerekmektedir.

Amaçlar için mücadele, hedefe ulaşmayı teşvik eden ve bu hedefleri dikkat dağınıklığı veya yıkımdan koruyan eylemlerin planlanması ve yürütülmesi anlamına gelmektedir (Mann vd., 2013). Bireyler, amaçları için mücadele ettikçe ve amaçlarına ulaştıkça ruhsal ve bedensel sağlıkları daha iyi bir konuma gelmektedir (Diener, 1984). Sheldon ve Elliot (2001) daha özerk güdülerle amaçlar için mücadeleye giren bireylerin daha fazla çaba harcadıklarını ve sonucunda hedeflerine ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Bireyin amacı için mücadele güdülerinin doğası gereği eğilimsel olmadığından, zaman içinde değişmesi olasıdır. Bu gibi durumlarda, bireyin hedef arayışına başladığında sahip olduğu ilk amaç motivasyonu mu yoksa hedefine ulaşmaya yakinken sahip olduğu mücadele güdülerini mi başarılı hedefe ulaşma ile daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu anlamak önemli görülmektedir (Smith vd., 2007). Sheldon ve Houser-Marko (2001) amaç motivasyonunda yukarı doğru bir yükseliş olabileceğini ifade ederek daha yüksek amaç motivasyonu, akademik yılın ilk yarıyılında daha yüksek hedeflere ulaşılmasına yol açtığını belirtmektedir. Bununla birlikte, hedefe yönelik atılacak adımlar amaçlara ulaşma mücadelesini engelleyerek iyi bir ruh haline zarar verebilir. Örneğin; bir kişi birden fazla arzu edilen hedefe sahip olduğunda, bu hedeflerin hepsi aynı anda takip edilemeyeceği için çatışma potansiyelini ortaya çıkararak bazen diğerlerinin zararına olacak şekilde gerçekleşmektedir (Boudreaux & Ozer, 2013). Spor alanında yapılan araştırmalarda ise amaca ulaşmak için mücadele etmenin sürekli faydalar sağladığı ifade edilmektedir (Carraro & Gaudreau, 2011; Ntoumanis vd., 2014; Smith vd., 2007).

Genel olarak meslek boyutuyla incelendiğinde, bireylerin kariyerlerine yönelik farkındalıklarının amaçları için mücadele etme düzeylerini etkilemesine dair sistematik bir çerçevenin olmayışının yanında çalışmayı daha özel bir hale getirerek antrenör adayları üzerine indirgenmesi alanyazında özgün bir konuma sahip olması açısından önem taşıdığı söylenebilir. Bu yönüyle antrenör adaylarının kariyerlerine giden yolda farkındalıklarını ön plana çıkararak, mesleki anlamda gelişime açık olma durumları, mezun olduklarında mesleğe karşı hazırbulunuşlukları ve mesleği kabullenerek sergileyecekleri öz güven duygusu gibi faktörleri ne düzeyde taşıdıkları tespit edilerek bu durumun geleceğe dair planladıkları amaçlarına ulaşma noktasında sergileyecekleri mücadeleyi etkileyip etkilemediğini ortaya koymak açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Kariyer açısından önemli olan bir diğer konu ise dijitalleşmenin getirdiği kariyer fırsatlarını yakalamaktır. Teknolojinin gelişmesi ile son günlerde oldukça popüler olan dijitalleşme (Özdemir & Tan, 2023), yeni kariyer fırsatlarını da ortaya çıkarmıştır. Her türlü bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüz dijital çağda, spor bilimlerinde yaşanan yönetsel dijital dönüşüm (Özdemir, 2023) spor alanında çalışanların kariyerlerini belirlemelerinde ve amaçlarına ulaşmalarında da kayda değer rol oynamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, antrenör adaylarının kariyer farkındalıklarının amaçları için mücadele düzeylerine etkisini incelemektir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel desenli betimsel modellerden ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Bu model iki ve üzeri değerdeki değişkenlerin birbirleri arasındaki farklılığın oranını ortaya koymayı amaçlayan, farklılık görülmüş ise nasıl meydana geldiğini ispat etmek için izlenilmesi gereken adımları belirtmektir (Karasar, 2006). Değişkenler arasındaki ilişkiyi nedensellik olarak ele alması ve bu değişkenlerin etki düzeylerini belirlemek için faydalanılan çoklu regrasyon analizini içermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

### 2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 akademik yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi antrenörlük bölümünde eğitim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerden basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 111 kadın, 139 erkek toplam 250 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 1.** Sporcuların demografik özellikleri

		f	%	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
Cinsiyet	Kadın	111	44.4	250				
	Erkek	139	55.6	250				
Yaş				250	21,79	2.74		
Gelir Durumu	Gelir < Gider	42	56.8	250				
	Gelir = Gider	72	28.8	250				
	Gelir >Gider	36	14.4	250				
Aktif Spor Yapma Durumu	Evet	110	44.0	250				
	Hayır	140	56.0	250				
Mesleki Kariyer Farkındalığı				250	64,80	11,77	25,00	90,00
	Meslek Gelişim Yatkınlığı			250	20,00	4,53	8,00	30,00
	Mesleki Hazır Bulunma			250	15,04	3,49	5,00	20,00
	Mesleki Bilinç			250	15,44	3,22	4,00	20,00
	Mesleki Özgüven			250	14,30	3,42	4,00	20,00
Amaçlar İçin Mücadele				250	65,58	11,28	43,00	87,00

Mücadele Etme	250	19,85	3,96	6,00	25,00
Mücadeleyi Bırakma	250	21,63	6,56	6,00	33,00
Amaca Bağlanma	250	24,09	5,04	6,00	30,00

Katılımcıların cinsiyete göre; %44,4'ü kadın, %55,6'sı erkek, yaş ( $X_{yaş}=21,79\pm 2,74$ ) ortalaması, gelir durumuna göre; %56,8'i geliri düşük, %28,8'si geliri giderine eşit, %14,4'ü geliri yüksek ve %44,0'ı aktif spor yaptığını belirtirken %56.0'ı düzenli spor yapmadığını ifade etmiştir (Tablo.1). Verilerin normallik dağılımını belirlemek için yapılan analiz sonucunda Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları -2 ve +2 değerleri arasında olduğundan (Tabachnick & Fidell, 2001) verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

**Mesleki Kariyer Farkındalık Ölçeği:** Mesleki kariyer farkındalık ölçeği Yaşar (2019) tarafından geliştirilen ölçek, spor bilimleri alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. MKFÖ, 5 dereceli Likert tipinde (1 = hiç katılmıyorum, 2 = katılmıyorum, 3 = kararsızım, 4 = katılıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) toplamda 18 madde ve 4 alt boyuttan (1-6. sorular mesleki gelişim yatınlığı, 7-10. sorular mesleki hazır bulunma, 11-14. sorular mesleki bilinç, 15-18. sorular mesleki özgüven) oluşmaktadır. Değerlendirmeler, 1 ile 5 arasında olan puanlar üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin toplamından alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Aynı zamanda, ölçeğin mesleki kariyer farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20 iken, mesleki gelişim yatınlığı alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30'dur. Diğer alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20 olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada mesleki kariyer farkındalık ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır.

**Amaçlar İçin Mücadele Etme Ölçeği:** Eryılmaz (2015) tarafından ortaya konan ölçek, üç ana alt boyutta toplam 17 madde içermektedir. Bu alt boyutlar sırasıyla amaca bağlanma, amaçlar için mücadeleye devam etme ve amaç mücadelesini bırakma olarak adlandırılmaktadır. Ölçek, 5 dereceli Likert tipine sahiptir. Amaç mücadelesine devam etme alt boyutunda 5 madde, amaca bağlanma boyutunda 6 madde ve mücadeleyi bırakma boyutunda ise 7 madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik değerleri iç tutarlık yöntemi kullanılarak incelenmiştir (Eryılmaz, 2015). Amaca bağlanma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.88, mücadeleyi bırakma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.86, amaç mücadelesine devam etme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test yöntemiyle yapılan güvenilirlik katsayıları ise amaca bağlanma için 0.82, mücadeleyi bırakma için 0.87 ve amaç mücadelesine devam etme için 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları üzerinden çalışılabilirdiği gibi, amaç mücadelesine (devam etme + amaca bağlanma) - mücadeleyi bırakma şeklindeki bir eşitlikle toplam puan üzerinden de çalışma yapılabilmektedir (Eryılmaz, 2015). Bu çalışmada mesleki kariyer farkındalık ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, takım sporcularının profillerini anlamak için cinsiyet, yaş, gelir durumu ve aktif spor yapma durumu gibi bağımsız değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri yüzde ve frekanslarla tablolar şeklinde sunulmuştur. Antrenör adaylarının kariyer farkındalıkları ölçeği alt boyut puanları ile amaçlar için mücadele ölçeği puanlarının normallik dağılımı Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın ölçeklerinin iç tutarlılık

katsayıları, Cronbach Alpha güvenilirlik analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen puanların her alt boyut için ilişki düzeyini değerlendirmek amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Araştırmada, antrenör adaylarının kariyer farkındalıkları ile amaçlar için mücadeleleri arasındaki etkiyi belirlemek için regrasyon analizi kullanılmıştır.

### 2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 25.05.2023 tarih 116 sayılı izni ile Helsinki Deklarasyonu Prensiplerine uygun olarak yapıldı. Çalışma öncesi çalışma hakkında sözlü ve yazılı bilgi verilerek gönüllü katılımları sağlandı. Çalışmanın tüm süreçlerinde (raporlama aşamasından, yazımından kaynak gösterimine kadar) etik kurallara uyulmuştur.

### 3. Bulgular

**Tablo 2.** Mesleki kariyer farkındalığı ile amaçlar için mücadele korelasyon ve anlamlılık değerleri

Değişken	r/p	AİMÖ	Mücadele Etme	Mücadeleyi Brakma	Amaca Bağlanma
MKFÖ	r	.460	.599	.064	.474
	p	.000**	.000**	.312	.000**
Meslek Gelişim Yatkinlığı	r	.237	.355	.269	.342
	p	.000**	.000**	.070	.000**
Mesleki Hazır Bulunma	r	.320	.454	.110	.339
	p	.000**	.000**	.082	.000**
Mesleki Bilinç	r	.550	.584	.223	.480
	p	.000**	.000**	.000**	.000**
Mesleki Özgüven	r	.367	.576	-.009	.381
	p	.000**	.000**	.888	.000**

**AİMÖ:** Amaçlar İçin Mücadele Ölçeği, **MKFÖ:** Mesleki Kariyer Farkındalığı Ölçeği, \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.000$

Tablo 2' de görüldüğü gibi antrenör adaylarının MKFÖ ile AİMÖ arasında %5 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.460$ ,  $p=.000$ ) ilişki tespit edilmiştir. MKFÖ ile AİMÖ'nün alt boyutlarından Mücadele etme ( $r=.599$ ,  $p=.000$ ), amaca bağlanma ( $r=.474$ ,  $p=.000$ ) ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca MKFÖ' nün alt boyutları olan mesleki gelişim yatkinlığı ( $r=.237$ ,  $p=.000$ ), mesleki hazır bulunma ( $r=.320$ ,  $p=.000$ ), mesleki bilinç ( $r=.550$ ,  $p=.000$ ) ve mesleki özgüven ( $r=.367$ ,  $p=.000$ ) ile AİMÖ arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Mesleki kariyer farkındalığı ile amaçlar için mücadele regrasyon ve anlamlılık değerleri

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	S.d.	$\beta$	t	R	R <sup>2</sup>	p
MKFÖ	AİMÖ	.441	.054	.460	8.15	.460	.211	.000**
	Mücadele Etme	13.63	3.71	.441	5.98	.441	.126	.000**
Meslek Gelişim Yatkinlığı	Mücadeleyi Brakma	23.67	1.88	-.070	-1.10	.070	.005	.269
	Amaca Bağlanma	16.48	1.36	.342	5.72	.342	.117	.000*

	Mücadele Etme	.516	.064	.454	8.02	.454	.206	.000**
Mesleki Hazır Bulunma	Mücadeleyi Bırakma	.207	.083	.012	1.74	.012	.012	.082
	Amaca Bağlanma	.490	.086	.339	5.68	.339	.115	.000**
	Mücadele Etme	.720	.063	.584	11.33	.584	.341	.000**
Mesleki Bilinç	Mücadeleyi Bırakma	.455	.126	.223	3.60	.223	.050	.000**
	Amaca Bağlanma	.751	.087	.480	8.61	.480	.230	.000**
	Mücadele Etme	.667	.060	.576	11.09	.576	.332	.000**
Mesleki Özgüven	Mücadeleyi Bırakma	-.017	.122	.009	-.140	.009	.000	.888
	Amaca Bağlanma	.560	.086	.381	6.48	.381	.145	.000**

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.000

Tablo 3'te görüldüğü gibi antrenör adaylarının MKFÖ ile AİMÖ arasındaki etkinin belirlenmesine yönelik yapılan regrasyon analizi sonucunda, % 5 anlamlılık düzeyinde kurulan regresyon modelinin p<.05 anlamlı olduğu görülmüştür. MKFÖ'nün AİMÖ'ye pozitif anlamlı zayıf düzeyde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R<sup>2</sup> değeri .211 olarak hesaplanmıştır (R=.460; R<sup>2</sup>=.211; p=.000). Bu değer, AİMÖ değişkeninin (varyansın) %21.1'inin modeldeki bağımsız değişken olan, MKFÖ tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin beta katsayısı β=.460 (p=.000) olarak tespit edilmiştir. Buna göre MKFÖ p<.05 olduğu için AİMÖ üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Meslek Gelişim Yatkınlığı ile mücadele etme ve amaca bağlanma arasındaki etkinin tespit edilmesine dair yapılan regrasyon analizi incelendiğinde, mesleki gelişim yatkınlığının mücadele etme (R=.441; R<sup>2</sup>=.126; p=.000) ve amaca bağlanma (R=.342; R<sup>2</sup>=.117; p=.000) ile arasında pozitif anlamlı zayıf düzeyde bir etkinin olduğu saptanmıştır. Mesleki hazır bulunma ile mücadele etme (R=.454; R<sup>2</sup>=.206; p=.000) ve amaca bağlanma (R=.339; R<sup>2</sup>=.115; p=.000) arasında pozitif anlamlı zayıf düzeyde bir etkinin olduğu belirlenmiştir. Mesleki bilincin mücadele etme (R=.584; R<sup>2</sup>=.341; p=.000), mücadeleyi bırakma (R=.223; R<sup>2</sup>=.050; p=.001) ve amaca bağlanma (R=.480; R<sup>2</sup>=.230; p=.000) ile pozitif anlamlı zayıf düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Mesleki özgüvenin mücadele etme (R=.576; R<sup>2</sup>=.132; p=.000) ve amaca bağlanma (R=.381; R<sup>2</sup>=.145; p=.000) ile arasında pozitif anlamlı zayıf düzeyde bir etki olduğu belirlenmiştir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Antrenör adaylarının mesleki kariyer farkındalıkları toplam puan, mesleki gelişim yatkınlığı mesleki hazır bulunma, mesleki bilinç ve mesleki özgüven alt boyutları ile amaçlar için mücadele toplam puanı arasında genel olarak pozitif anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2). Buna göre mesleki gelişim yatkınlığı, hazır bulunuşluk, bilinç ve özgüven artıkça amaçları için mücadele etme düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Mesleki kariyer farkındalıkları toplam puanı, mesleki gelişim yatkınlığı, mesleki hazır bulunma, mesleki bilinç ve mesleki özgüven alt boyutları ile amaçlar için mücadele alt boyutlarından mücadele etme arasında pozitif anlamlı orta düzeyde ilişki belirlenmiştir (Tablo 2). Buna göre mesleki gelişim yatkınlığı, hazır bulunuşluk, bilinç ve özgüven artıkça amaçları için mücadele etme düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Mesleki kariyer farkındalıkları alt boyutlarından mesleki bilinç ile amaçlar için mücadele alt boyutlarından Mücadele etme arasında pozitif anlamlı düşük düzeyde ilişki saptanmıştır (Tablo 2). Bu durum mesleki bilinç



artıkça mücadele etme düzeyinin arttığını ortaya koymuştur. Mesleki kariyer farkındalıkları toplam puanı, mesleki gelişim yatkınlığı, mesleki hazır bulunma, mesleki bilinç ve mesleki özgüven alt boyutları ile amaçlar için mücadele alt boyutlarından amaca bağlanma arasında pozitif anlamlı orta düzeyde ilişkiye ulaşılmıştır (Tablo 2). Buna göre mesleki gelişim yatkınlığı, hazır bulunma, bilinç ve özgüven artıkça amaca bağlanma farkındalığının arttığını göstermiştir. Genel anlamda bakıldığında, antrenör adaylarının lisans döneminde alanı ile ilgili kendisini geliştirdiğini düşünmeye başladığında veya mesleğini uygulama noktasında yeterli olduğunu hissederek bu bilinci taşımasından dolayı ortaya çıkan özgüven duygusunun kariyerine yönelik belirleyeceği hedeflerin farkındalığı açısından istekli ve mücadeleye tavır sergileyip bu yönde bağlılık gösterebileceği söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, Watson vd. (2015), çocukların kariyer gelişiminin teorik olarak genişletilmesi, bu alandaki uygulama ve değerlendirmenin incelenmesi, farklı bağlamlarda çocukların kariyer gelişiminin anlaşılması ve kamu politikaları için çıkarımların belirlenmesi kariyer farkındalığı açısından ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Savickas (2002) danışmanlar, öğrencilerin yeni deneyimlere katılımını güçlendirme, eğitim ve kariyer hedefleri oluşturma kapasitelerini destekleme, mesleki bilgilerini artırma, öz duygusu, eylemlilik ve sebat davranışlarını teşvik ettikleri takdirde kariyer farkındalıklarının pozitif yönde ivme kazanacağını belirtmektedir. Super (1953) mesleki bilişsel sürecin, mevcut kaynaklara, çeşitli olasılıklara, ilgi alanlarına ve değerlere dayalı olarak ortak bir kariyer amacına bağlanmaya yönelik mücadele sergilediğini ifade etmektedir. McMahon ve Watson (2007) kariyer farkındalığı hakkında verilen bilgilerin, bireyin kariyer seçimleri, yaşam yönetimi, ilgi alanları ve inşa edilen mesleki öz güven gibi kişisel özellikleri üzerinde kariyer açısından yaşam boyu mücadele etkisi sağlayacağını belirtmiştir.

Regrasyon analiz sonuçları incelendiğinde, amaçlar için mücadele varyansının % 21.1'inin ( $R^2=0$ , mesleki kariyer farkındalıkları tarafından açıklandığı görülmektedir (Tablo 3). Buna göre, antrenör adaylarının kariyer farkındalık düzeyleri tatmin edildiği takdirde, amaçları için mücadele etme tutumları olumlu olarak etkilenmektedir. Mücadele etme varyansının % 12.6'sının ( $R^2 = 0,126$ ), amaca bağlanmanın % 11.7'sinin ( $R^2=0,117$ ) mesleki gelişim yatkınlığı tarafından açıklandığı saptanmıştır (Tablo 3). Buna göre, antrenör adaylarının mesleki gelişim yatkınlığına dayalı kariyer farkındalıkları karşılandığı takdirde, mücadele etme ve amaca bağlanma düzeylerinin olumlu etkilendiği gözlenmektedir. Mücadele etme varyansının % 20.6'sının ( $R^2=0,206$ ), amaca bağlanmanın % 11.5'inin ( $R^2=0,115$ ) mesleki hazır bulunma tarafından açıklandığı belirlenmiştir (Tablo 3). Bu durum, antrenör adaylarının mesleki hazır bulunmaya dayalı kariyer farkındalığı seviyelerinin karşılandığı takdirde, mücadele etme ve amaca bağlanma düzeylerinin olumlu etkilendiğini göstermektedir. Mücadele etme varyansının % 34.1'inin ( $R^2=0,341$ ), amaca bağlanmanın % 23.0'ının ( $R^2=0,230$ ) mesleki bilinç tarafından açıklandığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu durum, antrenör adaylarının mesleki bilince dayalı kariyer farkındalık seviyelerinin tatmin edildiği takdirde, mücadele etme ve amaca bağlanmalarının olumlu etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Mücadele etme varyansının % 13.2'sinin ( $R^2=0,132$ ), amaca bağlanmanın % 14.5'inin ( $R^2=0,145$ ) mesleki özgüven tarafından açıklandığı belirlenmiştir (Tablo 3). Buna göre, antrenör adaylarının mesleki özgüvene dayalı kariyer farkındalıklarının tatmin edilmesi durumunda, mücadele etme ve amaca bağlanma seviyelerinin olumlu etkilendiği göze çarpmaktadır. Bu durum öğrenim gördükleri dönem boyunca alanları ile ilgili gelişimlerini ön plana çıkarıp bu bilinç doğrultusunda hareket etmeleri, başarıyı beraberinde getirerek özgüven kazanmalarını ve mesleki açıdan hazır konuma gelmeye çalıştıklarını hissettikçe kariyerlerine yönelik somut adımlar atma konusunda hedefe yönelik davranışlar sergilemelerine sebep olabileceği söylenebilir. Araştırmacılara göre, öğrencilerin alanlarındaki gelişime yönelik okul dışı etkinliklere katılması dersleri daha cezbedici hale getirerek kariyer farkındalığını pozitif yönde teşvik ettiğini (Hofstein, 2004; Cohen & Patterson, 2012; Salonen vd., 2018) mesleki bilincin farkında olmayan öğrencilerin kariyer hedeflerine bağlanmadıklarını (Gökoğlan & Kaval, 2020) akademik başarıları düşük olan aday öğrencilerin

kariyerlerine yönelik hedef belirleme düşüncelerinin yetersiz olduğunu (Tosun & Yengin Sarpkaya, 2014) bireylerin mesleki özgüven taşımalarına rağmen iş bulma endişesinden dolayı mücadeleyi geçici olarak bırakma eğiliminde oldukları (Beltekin & Kuyulu, 2020; Demirci, 2020) yönünde araştırmayı destekleyen benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Antrenör adaylarının mesleki olarak gelişim kaydettiklerinin farkında oldukları gözlenmektedir. Mesleklerini ileriye yönelik icra etme noktasında genel anlamda hazır olduklarını ifade etmelerinin yanında mesleklerinin değerli olduğunu düşünmeleri, alanlarına yönelik özgüven duygularına katkı sunduğu ortalama puanlarından anlaşıldığı söylenebilir. Ayrıca kariyerlerine yönelik hedefleri doğrultusunda mücadele sergileme üzerine isteklerinin ön plana çıkmasının amaçlarına giden yolda bağlılık ortaya koyma düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Antrenör adaylarına kariyer farkındalığı konusunda rehberlik yapılarak mesleki bilinç kazandırılması, geleceğe dair istedikleri spor branşında antrenörlük yapmak için mücadele çabalarının önemli ölçüde artış gösterebileceğinden söz edilebilir. Genel anlamda sadece antrenör adaylarının kariyerleri açısından farkındalık düzeylerini ele almak dışında tüm alanlarda kariyer eğitimini ön plana çıkaran birçok toplantının planlanması sağlanarak öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve kariyerlerini istedikleri şekilde yönlendirmeleri sağlanabilir. Bu doğrultuda araştırma, 2022-2023 akademik yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin Antrenörlük Bölümünde öğrenim gören öğrencilere yönelik olup mesleki kariyer farkındalıkları ve amaçlar için mücadele düzeylerini ölçmek için kullanılan “mesleki kariyer farkındalık ve amaçlar için mücadele ölçeği” sonuçlarının yanında araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formuna verilen cevaplar ile sınırlandırıldığı söylenebilir.

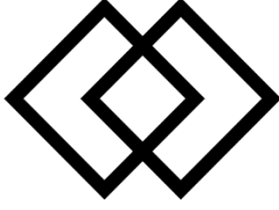
## 5. Kaynakça

- Akoğlan Kozak, M., & Dalkıranoglu, T. (2013). Career perceptions of new graduates: Anadolu University Example, *Anadolu University Journal of Social Sciences Institute*, 13(1), 41-52.
- American School Counselor Association. (1990). *Role and function statement career guidance*. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/4a2b2400-513e-4189-a819-> adresinden 22.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Baloo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373-1384. <http://dx.doi/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Beaumont, E. (2012, April). The Increasing students' awareness of employability: Embedding careers education across marine sport programmes. In *HEA STEM Annual Conference, Imperial College, London* (pp. 12-13).
- Beltekin, E., & Kuyulu, İ. (2020). Examination of academic procrastination, positive future expectation and organizational image levels of university students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(7), 30-38.
- Boudreaux, M. J., & Ozer, D. J. (2013). Goal conflict, goal striving, and psychological well-being. *Motivation and Emotion*, 37(3), 433-443. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9333-2>
- Carraro, N., & Gaudreau, P. (2011). Implementation Planning as a Pathway Between Goal Motivation and Goal Progress for Academic and Physical Activity Goals. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 1835-1856. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00795.x>
- Cohen, C., & Patterson, D. (2012). Teaching strategies that promote science career awareness. <https://www.nwabr.org/sites/default/files/pagefiles/science-careers-teaching-strategies->

adresinden 25.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Cuseo, J. (2005). Decided, undecided, and in transition: Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. Improving the first year of college: In R. S. Feldman (Ed.), *Improving the first year of college: Research and practice* (pp. 27-48). Erlbaum.
- Demirci, M. A. (2020, Nisan, 10-12). *Üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısının okula bağlılığa etkisi* [Sözlü sunum]. 2. Uluslararası İktisat, İşletme ve Sosyal Bilimler Kongresi, Kastamonu, Türkiye.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychol Bull*, 95, 542-575.
- Eryılmaz, A. (2015). Amaçlar için mücadele ölçeğinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 233-244. <https://doi.org/10.12780/uusb.19605>
- Gökoğlan, K., & Kaval, U. (2020). A research on career strategies of students: Dicle University Sample. *Turkish Business Journal*, 1(1), 15-28.
- Hofstein, A. (2004). The laboratory in chemistry education: thirty years of experience with developments, implementation, and research, *Chem. Educ. Res. Pract.*, 5, 247-264. <https://doi.org/10.1039/B4RP90027H>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Lyle, J. W. B. (1997). Managing Excellence in Sports Performance, *Career Development International*, 2(7), 314-323. <https://doi.org/10.1108/13620439710187945>
- Man McMahon, M., & Watson, M. (2007). Occupational Information: What Children Want to Know. *Journal of Career Development*, 3(4), 239-249. <https://doi.org/10.1177/089484530503100402>
- Mann, T., De Ridder, D., & Fujita, K. (2013). Self-regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487-498. <https://doi.org/10.1037/a0028533>
- Ntoumanis, N., Healy, L. C., Sedikides, C., Duda, J., Stewart, B., Smith, A., & Bond, J. (2014). When the going gets tough: The "Why" of goal striving matters. *Journal of Personality*, 82, 225-236. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12047>
- National Institute of Education. (1984). *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. U.S. Government Printing Office.
- Özdemir, A. (2023). Spor bilimlerinde nitel araştırmalar. In T. Ali & S. Mesut (Eds.), *Yönetimde İnovasyon ve Dijital Dönüşümün Spor Yönetimine Yansımaları* (pp. 147-161). Gazi Kitabevi.
- Özdemir, A., & Tan, F. Z. (2023). *The impact of digital transformation on organizational agility*. Nobel Kitabevi.
- Salonen, A., Kärkkäinen, S., & Keinonen, T. (2018). Career-related instruction promoting students' career awareness and interest towards science learning. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(2), 474-483. <http://dx.doi.org/10.1039/C7RP00221A>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Eds.), *Career choice and development* (4<sup>nd</sup> ed., pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1974). Career anchors and career paths: A panel study of management school graduates, sloan school of management, M.I.T, 707-74. Technical Report No.1. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1878/SWP-0707-02815445.pdf> adresinden 30.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152-165. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.152>
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. <http://dx.doi.org/10.1037/h0056046>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4<sup>th</sup> ed.). Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> ed.). Allyn and Bacon.
- Tosun, I., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1971-1985.
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 175-184. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9306-6>
- Yaşar O., & Sunay, H. (2020). Development of sports awareness scale: validity and reliability study. *The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.33689/spormetre.672441>



**ASSESSING THE VALUE OF BLACK FRIDAY PROMOTIONS: AN ANALYSIS OF  
INSTAGRAM USERS' SENTIMENTS AND BEHAVIORAL RESPONSES**

Yavuz Selim BALCIOĞLU\*

**Abstract**

*Black Friday, as a significant global retail phenomenon, provides substantial insights into consumer behavior and the effectiveness of marketing strategies. This study explores into the dynamics of consumer engagement by analyzing user-generated content (UGC) on Instagram, focusing on the 2021 Black Friday promotions by key technology companies in Turkey. Utilizing an advanced three-step text mining methodology, the research commences with Latent Dirichlet Allocation (LDA) for organizing data into distinct thematic clusters pertinent to Black Friday promotions. This is followed by a sentiment analysis, executed using Python, to evaluate the emotional nuances of the UGC in relation to these themes and the corresponding company promotions. The concluding phase involves an exhaustive textual analysis (TA) to extract actionable insights, which are instrumental in refining promotional strategies and deepening the comprehension of consumer interactions on social media platforms. The results reveal a predominantly positive reception of exclusive promotions and smartphone deals, highlighting their effectiveness as strategic elements in social media marketing. In contrast, themes linked to perceived fraud, negative feedback, misinformation, and customer service issues elicited adverse reactions from consumers. These contrasting responses emphasize the imperative for brands to develop transparent, authentic marketing communications and robust customer support systems. The study not only offers strategic recommendations for brands aiming to enhance their social media campaigns but also contributes a theoretical framework for future research in digital consumer behavior, especially in the context of significant promotional events like Black Friday.*

**Keywords:** Black friday, Instagram, Sentiment, Behavioral response.

**Black Friday Promosyonlarının Değerinin Değerlendirilmesi: Instagram Kullanıcılarının Duyguları ve Davranışsal Tepkilerinin Analizi**

**Öz**

*Black Friday, önemli bir küresel perakende olgusu olarak, tüketici davranışları ve pazarlama stratejilerinin etkinliği hakkında önemli içgörüler sunmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'deki önde gelen teknoloji şirketlerinin 2021 Black Friday promosyonlarına odaklanarak, Instagram'daki kullanıcı tarafından oluşturulan içerikleri (UGC) analiz ederek tüketici etkileşiminin dinamiklerine derinlemesine bir bakış sunmaktadır. İleri düzey üç aşamalı metin madenciliği metodolojisi kullanılarak, araştırma, Black Friday promosyonlarıyla ilgili verileri belirgin tematik kümeler halinde düzenlemek için Latent Dirichlet Allocation (LDA) ile başlamaktadır. Bunu, bu temalar ve ilgili şirket promosyonlarıyla ilişkili UGC'nin duygusal nüanslarını değerlendirmek için Python kullanılarak yapılan duygu analizi takip etmektedir. Son aşama, kapsamlı bir metin analizi (TA) içermekte olup, bu analiz, promosyon stratejilerini geliştirmeye ve sosyal medya platformlarındaki tüketici etkileşimlerini daha derinlemesine anlamaya yönelik eyleme geçirilebilir içgörüler çıkarmaktadır. Sonuçlar, özel promosyonlara ve akıllı telefon fırsatlarına karşı çoğunlukla olumlu bir tepki gösterildiğini, bunların sosyal medya pazarlamasında etkili stratejik unsurlar olarak öne çıktığını göstermektedir. Buna karşılık, algılanan dolandırıcılık, olumsuz geribildirim, yanlış bilgilendirme ve müşteri hizmetleri sorunlarıyla ilişkili temalar tüketicilerden olumsuz tepkiler almıştır. Bu çelişkili yanıtlar, markaların şeffaf, otantik pazarlama iletişimlerini geliştirmelerinin ve sağlam müşteri destek sistemleri oluşturmanın zorunluluğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma, sosyal medya kampanyalarını geliştirmeyi hedefleyen markalar için stratejik öneriler sunmanın yanı sıra, özellikle Black Friday gibi önemli promosyon etkinlikleri bağlamında dijital tüketici davranışları üzerine gelecekteki araştırmalar için teorik bir çerçeve katkısında bulunmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Black friday, Instagram, Duygu analizi, Tepkisel davranış.

\* Dr. Gebze Teknik Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, İşletme Anabilim Dalı, [ysbalcioglu@gtu.edu.tr](mailto:ysbalcioglu@gtu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7138-2972>

## 1. Introduction

For decades, the nexus between companies and consumers has been a focal point of academic inquiry, particularly within the field of online interactions (Okdie et al., 2011). The advent of social networks has catalyzed a transformation in user-brand dynamics, establishing a foundational platform for research into digital consumer relations. User-generated content (UGC) on these networks provides a rich tapestry of data, from which researchers can glean insights and discern patterns within the digital milieu (Daugherty et al., 2008). Social media platforms are known to facilitate a dialogical space where users engage with brands, creating a symbiotic relationship.

The burgeoning digital landscape has emerged as a fertile ground for bidirectional communication, bridging brands with their clientele (Cailleux et al., 2009). This online interplay not only offers a trove of user behavior data but also sheds light on how these interactions can be leveraged by companies to fortify customer relationships and amplify user engagement (Sbaraini Fontes et al., 2023). Black Friday, in particular, presents an exemplar case study of such interactions (Cachia et al., 2007). It is an event that sees some of the world's preeminent technology brands offering substantial discounts and promotions, aiming to surge sales and bolster brand perception (McEnally & De Chernatony, 1999). Existing literature has extensively covered the Black Friday phenomenon, analyzing user behaviors and the efficacy of marketing strategies deployed during this period (Noble & Mokwa, 1999).

In light of this, our study redirects the focus towards Instagram's ecosystem, examining the 2021 Black Friday campaign within Turkey's unique market. The year 2021 presented unique market dynamics, potentially different from 2020 or 2022. For example, 2020 was the initial year of the pandemic with more stringent lockdowns and consumer uncertainty, while 2022 might reflect a more 'normalized' post-pandemic market behavior. The choice of 2021 provides insights into a transitional period in consumer behavior and marketing strategies as the world was adapting to a new normal. This research aims to elucidate the subtleties of consumer sentiment and behavioral responses elicited by the promotional activities of prominent technology companies. Through an in-depth examination of user-generated content (UGC) on Instagram, this study endeavors to offer a modern perspective on the dynamics between Turkish consumers and leading global technology brands during periods of intense commercial activity. Notably, Black Friday has evolved into a significant event within Turkey, attracting considerable consumer attention and competing with traditional shopping holidays. A notable segment of the Turkish population now emphasizes this event for their year-end purchases.

However, recent trends have illuminated a challenge: several businesses have engaged in questionable marketing practices, such as inflating prices pre-Black Friday only to later present these adjusted prices as 'discounts' (Elsbree, 2022). This manipulation has not gone unnoticed on social platforms, leading to user dissent and, consequently, potential brand damage and financial repercussions for the companies involved (Farenga, 2012). Given this backdrop, social networks have ascended as primary conduits for brand-consumer interactions (Rohm et al., 2013). This study pivots to focus on the digital marketing and promotional strategies employed by major technology companies on Instagram during the Black Friday 2021 event in Turkey.

User-generated content (UGC) on social networks is a window into consumer perceptions, reflecting their opinions on products, services, and brands (De Chernatony et al., 1999). This content, published in the public domain, often guides prospective customers in their purchasing decisions (Haubl & Trifts, 2000). Traditional market research methods can tap into this wealth of data, but they are typically resource-intensive and costly (Ross et al., 2008). Recent advancements have shown that pertinent analyses of UGC can aid corporate decision-making (Li et al., 2021).

Our study utilizes advanced data analysis methodologies to discern the predominant themes in interactions between users and companies on Instagram, specifically during the Black Friday period in Turkey. Departing from conventional Support Vector Machine (SVM) methodologies, this research adopts Neural Network Analysis (NNA), a technique more aptly suited for the contextual nuances of our dataset. The primary research question addressed is: 'What are the principal themes characterizing user-company interactions on Instagram throughout the Black Friday period in Turkey?' (RQ1).

Literature acknowledges the importance of understanding consumer sentiment in shaping effective marketing strategies (Giannakis et al., 2022). Comprehending these sentiments, derived from UGC such as comments and critiques, empowers marketers to craft strategies grounded in actual consumer feedback (Sobh & Martin, 2011). Thus, our second research question is: What sentiments (positive, negative, or neutral) are associated with the primary UGC themes regarding Black Friday on Instagram? (RQ2).

Further studies suggest that corporate communication on social networks ought to prioritize user engagement to foster long-standing customer relationships (Li et al., 2021), which in turn can lead to positive online endorsements (Chung & Cho, 2017). Insights into consumer behavior, preferences, and tendencies are invaluable for brands striving to comprehend and cater to their audience (Wang et al., 2021). Hence, our third research question investigates: Research Question 3 (RQ3) investigates the potential for establishing causal links between the sentiments expressed in user-generated content (UGC) on Instagram and the efficacy of the marketing and promotional strategies employed by the companies. This inquiry aims to discern if and how the emotional tones reflected in UGC correlate with the success of these strategies.

To address these research questions, our study conducts a comprehensive analysis of the communication strategies employed by companies on Instagram, with the aim of unraveling the underlying motivations and behaviors of users on the platform. The objective is to evaluate the effectiveness of marketing strategies used on social networks and assess the quality of interaction between companies and consumers. Furthermore, this research seeks to identify key themes and associated sentiments prevalent in Instagram-based user-generated content (UGC), and to ascertain which companies have implemented the most and least effective promotional strategies, along with the reasons for their effectiveness or lack thereof.

The analytical approach adopted in this study is systematically divided into three distinct phases. Initially, topic modeling is conducted using Latent Dirichlet Allocation (LDA). This technique categorizes the collection of Instagram posts, tagged with 'Black Friday' and associated with various companies, into separate thematic groups. Subsequently, sentiment analysis (SA) is employed to determine the emotional tone prevalent within these thematic categories. The final analytical phase involves an examination of the sentiments associated with specific topics in the user-generated content (UGC). This step aims to assess the effectiveness of the promotional strategies implemented by the individual companies. A key aspect of this study's significance is its innovative use of a knowledge discovery framework, which is applied to scrutinize the Black Friday event within the context of the Turkish market.

### **1.1. Literature Review**

The exploration builds on a substantial body of research that examines marketing promotions during specific events, such as Black Friday, within the field of social media. Previous research has established social media platforms like Twitter and Facebook as new media categories, distinct from traditional forms. Their capability for rapid information dissemination is unparalleled, owing to the unrestricted nature of posting, which is not bound by time or location. Users frequently share their



emotional reactions, providing a rich dataset for sentiment analysis. However, the vast and varied nature of social media data presents analytical challenges, leading researchers to often focus on specific domains to manage the scale of data. This study hones in on sentiment flow and tweet frequency changes between November and December 2009, utilizing a dataset of 110 million tweets from Stanford University and employing LIWC for sentiment analysis (Choi & Kim, 2013). Consistent with psychological theories, findings suggest people exhibit less happiness in the afternoon but increased happiness at night. The analysis also pinpointed the exact dates of major events, reinforcing the idea that Twitter is a valuable resource for real-time news tracking worldwide.

The study explores into the driving factors and core values behind consumers' participation in Buy Nothing Day (BND), a day dedicated to abstaining from purchasing (Paschen et al., 2020). The research is distinctive in its application of a hybrid content analysis approach, which combines the analytical strengths of artificial intelligence with the nuanced understanding of human analysis, to evaluate a substantial dataset of Twitter conversations over three years. The findings reveal diverse motivations for consumer restraint, ranging from critiques of consumerism and personal welfare concerns to environmental considerations and anti-capitalist sentiments. Notably, human values associated with 'openness to change' and 'self-transcendence' were prevalent in the discourse around BND. This study not only validates the hybrid methodology but also enriches the understanding of consumer behavior regarding consumption restraint, offering valuable insights for businesses seeking to engage with this phenomenon. The research fills a gap in academic discussions by shedding light on the reasons 'everyday' consumers choose to limit their consumption, moving beyond the typical focus on consumer activists.

The intersection of sustainable fashion and Black Friday sales has presented a unique challenge for eco-conscious brands that participate in this global shopping event. As they promote their deals on social media platforms like Instagram, there is a tendency for some to employ greenwashing or bluewashing strategies to appear more sustainable or socially responsible than they are. This study conducted a dual-phase analysis: initially, it involved a content analysis, both quantitative and qualitative, of Instagram posts by sustainable brands to identify the strategies in play, resulting in a research-based model encompassing nine distinct tactics of greenwashing/bluewashing (Sailer et al., 2022). Subsequently, the study explored factors that influence consumer perceptions of these brands' Black Friday promotions through an online survey and stepwise multiple regression analysis. Interestingly, the results indicated that while a critical attitude towards Black Friday and skepticism towards advertising could lead to favorable views of such campaigns, actual sustainable purchasing behaviors tended to predict a less positive evaluation. These findings highlight a dichotomy where environmentally themed Black Friday campaigns might resonate with those who are generally eco-conscious, but not necessarily with those who practice what they preach in terms of sustainable consumption.

The study harnesses an extensive dataset, which includes over three million public posts from influencers on Instagram (de Oliveira & Goussevskaia, 2020). Employing a methodology centered around hashtags to discern topics and track thematic shifts over time, the analysis differentiates between actionable features for content creators (He et al., 2016), like the incorporation of trending hashtags, and less controllable factors such as the overarching popularity of topics. The study's findings suggest that both categories of features significantly influence a post's success, with the impact varying in relation to the influencer's follower count. These insights offer a deeper understanding of influence mechanics on social media and could inform strategies for content personalization and engagement enhancement on these platforms.



The article presents an in-depth examination of the use of #ShopSmall and related hashtags by fine artists on Instagram (Amicucci, 2022), focusing on a specific community to understand the artists' use of rhetorical strategies to align with shared values. This study reinforces the notion that hashtags serve a more complex rhetorical function than merely categorizing content, as established in prior hashtag research. It further extends the discourse by revealing the varying degrees of rhetorical performance enacted by hashtags. The research uncovers how certain hashtags embody a 'Shop Small' ethos that resonates with individual values, while clusters of hashtags collaborate to project a communal 'Shop Small' ethos, thereby surpassing the pursuit of personal sales to resonate with the collective values of the small arts economy. The study concludes by outlining how these findings have been integrated into an online course module for a senior-level Rhetoric of Social Media course, thereby applying the research concepts to an educational setting.

The methodological framework of this research is systematically organized into three distinct phases. The initial phase involves topic modeling using Latent Dirichlet Allocation (LDA). This step categorizes a comprehensive corpus of Instagram posts tagged with 'Black Friday' and associated with various companies, segmenting them into well-defined thematic clusters. The subsequent phase entails sentiment analysis (SA), aimed at discerning the emotional tone prevalent within these themes. The concluding phase of analysis entails an in-depth exploration of the sentiments associated with specific topics in the user-generated content (UGC), with the goal of critically evaluating the impact and effectiveness of the promotional strategies utilized by the companies included in the study. The significance of this research lies in its innovative deployment of a knowledge discovery framework, designed to thoroughly investigate the intricacies and dynamics of the Black Friday event, specifically within the Turkish market context.

In synthesizing the findings from these varied studies, it becomes evident that the interaction between social media dynamics and consumer behavior, especially during major retail events like Black Friday, is complex and multi-layered. The emergence of Social Commerce and its interplay with traditional e-commerce practices highlights a rapidly evolving landscape where consumer perceptions and behaviors are influenced by a myriad of factors, ranging from technological advancements to ethical considerations in marketing practices. This review underlines the necessity for brands to adapt to these evolving paradigms, where success in digital marketing is not solely determined by the visibility or attractiveness of promotions but also hinges significantly on ethical marketing practices, authenticity, and consumer trust. The studies referenced reveal a trend towards a more conscientious consumer base, one that values authenticity and ethical practices over mere promotional appeal. Therefore, this research posits that the future trajectory of digital marketing, particularly in the field of social media, will likely demand a heightened focus on transparency, ethical practices, and genuine engagement with consumer values and concerns.

**Table 1.** *Prior research on black friday employing sentiment analysis techniques*

<b>Authors</b>	<b>Description</b>
Choi & Kim (2013)	This study analyzes the dynamic changes in sentiment and tweet frequency from November to December 2009, using a large dataset of 110 million tweets. It demonstrates the unique ability of social media platforms like Twitter to rapidly disseminate information and track global events, providing insights into public sentiment and behavior.
Paschen et al. (2020)	This study investigates the motivations and values behind consumer participation in Buy Nothing Day (BND), using a hybrid content analysis of three years' worth of Twitter data. It reveals common themes like consumerism and personal welfare, and values like openness to change. This research

---

	offers insights into consumer behavior regarding consumption restraint, a topic not extensively explored in existing literature.
de Oliveira & Goussevskaia (2020)	This research examines the relationship between social media post engagement and the choice of topics and trends on Instagram. Analyzing over three million posts from influencers, it differentiates between controllable factors like the use of trending hashtags and uncontrollable factors like global topic trends. The study reveals the significance of both factors in determining post success, with varying impacts based on the influencer's follower count. These findings offer insights into the dynamics of influence and content personalization strategies on social media.
Sailer et al. (2022)	This study explores into the strategies used by sustainable fashion brands on Instagram, particularly during Black Friday. It investigates their use of greenwashing and bluewashing to maintain a sustainable image and examines how consumer attitudes towards Black Friday and skepticism of ads influence their perception of these brands. The research finds that while critical consumers view these campaigns positively, those with genuine sustainable purchasing habits tend to view them negatively, highlighting a complex relationship between consumer perceptions and sustainable branding on social media.
Amicucci (2022)	This article explores into the use of #ShopSmall and similar hashtags on Instagram by fine artists, exploring how these hashtags facilitate rhetorical identification with small business values. It expands upon previous research by demonstrating the varied rhetorical roles of hashtags, from promoting individual values to aligning with broader community ethos in the small arts economy. The study culminates in a proposed online course module for senior undergraduates, applying these insights to the Rhetoric of Social Media.

---

## 2. Methodology

In this study, a refined three-step methodological framework, initially introduced by Li et al. (2018), is employed. This framework utilizes data analysis algorithms and data mining techniques tailored for user-generated content (UGC) from social networks. The robustness and precision of this methodology have been validated by various studies, demonstrating its efficacy. In alignment with the evolving field of machine learning, Neural Network Analysis (NNA) is adopted in place of traditional Support Vector Machines (SVMs), echoing recent advancements in the field

The primary aim of our study is to identify and interpret patterns and insights within the collected dataset. Our approach is fundamentally exploratory, prioritizing the discovery of new insights over the confirmation of pre-existing hypotheses. This methodological stance aligns with the qualitative research principles outlined by De Lisle (2011), and it involves integrating three distinct investigative elements. These elements collectively contribute to a comprehensive understanding of the data, enabling us to uncover nuanced patterns and draw meaningful conclusions from the UGC.

Our analysis encompassed a selection of 10 leading technology companies operating in Turkey. These companies are at the forefront of the Black Friday event, which has gained global traction largely due to the enticing offers and promotions by the tech sector. The dataset consists of user interactions with these companies on Instagram over a 7-day period encompassing Black Friday 2021 in Turkey, including 3 days preceding the event, the day of Black Friday itself, and the 3 subsequent days.

Data collection occurred from 20 to 27 November 2021. Through access to the Instagram API, a total of 14,597 comments were harvested, reflecting the engagement between Instagram users (UGC)

and the companies under study, marked with the hashtag #BlackFriday. In the data analysis process, duplicates were removed to ensure dataset uniqueness, resulting in 12,361 unique shares. The examination was confined to text-based content, employing Natural Language Processing (NLP) techniques; hence, images and videos were excluded. Additionally, 'reposts' were treated as unique instances, as they signify endorsement by different users, in line with the approach suggested by Jin & Ryu (2020).

### 2.1. Data Analysis

Our research approach is divided into three sequential phases. The first phase of analysis incorporates the LDA model, following the guidelines established by Basilio et al. (2020). This model was executed using Python, specifically applying the LDA 2.0 library, which employs Gibbs sampling as an optimization technique (Levine & Casella, 2006). The LDA model is designed to sort various textual data, including documents, comments, and reviews, into distinct topics and was first proposed by McAuley and Leskovec in their 2013 study.

This approach quantifies word frequency and recurrence within a corpus. The resulting word frequency database is subsequently partitioned into topics (Van Heuven et al., 2014). These topics are then labeled by synthesizing the most frequent terms into coherent descriptors (Zimmer, 2006). The subsequent phase involved a sentiment analysis (SA) algorithm underpinned by machine learning techniques. This algorithm categorizes the range of topics into three emotional sentiments: positive, negative, and neutral, as delineated by Kralj Novak et al. (Kralj Novak et al., 2015).

The third step included validation of the results' reliability through Krippendorff's alpha value (KAV) (De Swert, 2012). This metric emerges from training a machine learning algorithm and is indicative of the algorithm's success rate, shaping the assertiveness of the drawn conclusions (Delamater and Mcnamara, 1986). The efficacy of this methodology is a standard evaluation metric when utilizing algorithms such as SVM (Recuero-Virto & Valilla-Araspide, 2022).

A KAV of 0.667 or higher is deemed necessary for confirming that the algorithm has undergone adequate training. However, Krippendorff's work, as cited by Reyes-Menendez et al. (2020), advises adjusting this threshold when the significance of the conclusions warrants it. A KAV surpassing 0.800 is indicative of high reliability, whereas a KAV falling between 0.667 and 0.800 can be considered sufficient for tentative conclusions, as detailed by Saura et al. (2022). Adjustments to the KAV values for each category of sentiment, along with the corresponding conclusions based on these KAVs, are summarized in the updated Table 2.

**Table 2.** *Correlation between krippendorff's alpha value and sentiment assessment*

Sentiment	KAV	Conclusions Reliability
Positive	0.860	<i>High</i>
Negative	0.840	<i>High</i>
Neutral	0.810	<i>High</i>
Average KAV	0.850	<i>High</i>

The reliability of the coding process in our study was assessed using Krippendorff's alpha value (KAV), which measures inter-coder consistency. The fundamental formula for KAV is the ratio of observed disagreement to expected disagreement, as shown in Equation (1). While this ratio may seem straightforward, its computation is complex and involves intensive computation, including the use of resampling techniques such as bootstrapping for accuracy and reliability (Phinzi et al., 2021). The intricacies of this calculation are extensively detailed in the work of Krippendorff (Krippendorff, 1995).

Following the confirmation of the reliability of the coded dataset, the study advanced to the third phase of the methodology: textual analysis (TA). TA incorporates data mining techniques to extract insights from complex datasets, aiming to identify patterns, trends, or anomalies within the textual data (De la Torre-Abaitua et al., 2021). These processes of knowledge discovery are essential for companies looking to refine their marketing strategies or analyze data from diverse analytical perspectives.

A pivotal step in TA is the categorization of the dataset into 'nodes.' These nodes act as manually classified information containers, enabling the organization of the dataset into clusters based on associated sentiments. Furthermore, nodes facilitate the computation of Weight Percentage (WP), a metric derived from the frequency of word occurrences within the overall dataset (Bullinaria & Levy, 2007). This quantitative measure offers a weighted perspective on the prominence of specific topics or sentiments within the corpus, thereby contributing significantly to the substantive analysis of UGC.

## 2.2. Research Ethics

This work is original; I have acted by scientific, ethical principles and rules from all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; I have cited all data and information not obtained within the scope of this study and that I have included these sources in the bibliography; I declare that I have not made any changes in the data used and that I abide by the ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE).

## 3. Results

In the intricate landscape of social media sentiment during Black Friday, our study utilized Latent Dirichlet Allocation (LDA) to unearth a spectrum of topics from user-generated content (UGC). Table 3 encapsulates the diversity of these themes and their corresponding sentiments, as well as the reliability of sentiment classification through Krippendorff's alpha values (KAV), and their prevalence as indicated by Weight Percentage (WP). Promotional Deals emerged as a neutral yet dominant topic with the highest WP, reflecting its prevalence in discussions. Time-limited Offers were met with positive sentiment and a strong reliability score, suggesting a favorable consumer perception of urgency in sales. Deceptive Practices and Negative Feedback, both laden with negative sentiment, underscored user concerns and skepticism, with a moderate to high reliability in sentiment detection. Mobile Device Discounts were positively received, resonating well with users, as indicated by the highest KAV. Computing Gear Discounts were neutrally perceived, and Consumer Service Feedback, which had the lowest WP, highlighted the critical area of post-purchase interactions. These findings offer a nuanced view of the various dimensions of Black Friday conversations on social media, providing actionable insights for businesses looking to refine their marketing strategies.

**Table 3.** *Outcomes of topic modeling via lda and corresponding kav*

Topic Description	Sentiment	KAV	WP (%)
Promotional Deals	<i>Neutral</i>	0.752	5.20
Time-limited Offers	<i>Positive</i>	0.815	3.85
Deceptive Practices	<i>Negative</i>	0.760	4.00
Negative Feedback	<i>Negative</i>	0.720	3.30
Mobile Device Discounts	<i>Positive</i>	0.835	3.70
Computing Gear Discounts	<i>Neutral</i>	0.702	2.65
Consumer Service Feedback	<i>Negative</i>	0.728	1.25

In our analysis of Instagram user engagement with Turkish companies during Black Friday, we observed a significant volume of comments expressing a mixture of sentiments. As detailed in Table 4, a prominent electronics retailer (A) led with a total of 3200 comments, showcasing a wide array of customer reactions, albeit with a predominance of negative sentiment which might suggest areas for improvement in customer satisfaction or perception of the deals offered. Another major electronics brand featured prominently with 1500 comments, reflecting a balanced sentiment distribution that underscores the brand's impact and high engagement levels with its promotions. The largest number of comments, totaling 4000, was observed for a well-known electronics and home appliance retailer, indicating a substantial level of consumer interaction which also skewed towards negative sentiment, potentially highlighting consumer expectations not being met. Notably, a major telecom provider maintained a significant share of comments and achieved the highest KAV score of 0.845, suggesting a highly reliable sentiment analysis outcome. This mix of positive, negative, and neutral sentiments provides valuable insights into consumer attitudes towards these categories of brands on Instagram, which can guide future marketing and customer service strategies to enhance consumer engagement and brand reputation during such high-profile sale events.

**Table 4.** Findings from sentiment analysis and average krippendorff's alpha value on instagram

Companies	Comments	Positive	Negative	Neutral	KAV
Electronics Retailer A	3200	1000	1500	700	0.810
Computer Store B	2200	700	1100	400	0.830
Global Electronics Brand C	1500	500	700	300	0.785
Electronics-Appliance Retailer D	4000	1300	1900	800	0.820
Home-Appliance Manufacturer E	1300	400	600	300	0.765
Major Telecom Provider F	2000	650	900	450	0.800
Telecommunications Company G	3000	900	1400	700	0.845
Telecom Services Brand H	2700	800	1300	600	0.825
Telecommunications Firm I	2500	750	1200	550	0.815
Mobile Services Provider J	1800	600	800	400	0.790

The results from the textual analysis, leveraging opinion mining and data mining techniques, reveal a nuanced landscape of consumer sentiment around Black Friday deals as shared on social media. According to Table 5, Limited-Time Offers (LTO) are especially effective, evidenced by a WP of 4.15, indicating that consumers place high value on deals that are both exclusive and time-sensitive. Mobile Devices (MD) also resonate positively, with a WP of 3.25, suggesting that promotions in this category are particularly well-received by the audience.

**Table 5.** Assessment of topics viewed favorably through textual analysis

Updated Topic	Key Indicators	WP
Limited-Time Offers (LTO)	Black Friday deals that are perceived as genuine due to their limited availability and exclusivity.	4.15
Mobile Devices (MD)	Positive feedback is concentrated on promotions related to mobile phones and their accessories.	3.25

On the flip side, Table 6 presents a more critical view from consumers. Deceptive Practices (DP) by companies have a significant WP of 3.65, highlighting the negative impact of perceived dishonesty on brand reputation. Negative Feedback (NF) due to perceived insincere or misleading promotions is also notable, with a WP of 2.88, pointing to the potential backlash from unfulfilled

customer expectations. Support Deficiencies (SD), with the lowest WP of 1.25, indicate that while customer service efforts are recognized, they are not always meeting the needs of the customers effectively.

**Table 6.** *Analysis of topics viewed critically via textual analysis*

Updated Topic		Key Indicators	WP
Deceptive (DP)	Practices	Discussions center around perceived deceptive behaviors by companies, impacting their digital reputation.	3.65
Negative (NF)	Feedback	Brands face backlash and negative public perception when promotions are seen as insincere or misleading.	2.88
Support (SD)	Deficiencies	Despite attempts at online support, customer grievances suggest improvements are necessary.	1.25

**Table 7.** *Examination of neutral topic indicators through textual analysis*

Updated Topic		Key Indicators	WP
Promotional (PD)	Deals	General deals and discounts are a staple of Black Friday but do not always translate to positive reception.	4.35
Computing (CG)	Gear	Deals concerning computer peripherals and accessories garner a moderate level of consumer interest.	2.75

Table 7 encapsulates the neutral sentiments where Promotional Deals (PD) carry the highest WP of 4.35, suggesting that while these are commonplace and expected on Black Friday, they don't always excite or disappoint consumers in a significant way. Finally, Computing Gear (CG) deals garner a moderate level of interest with a WP of 2.75, showing that while there is some consumer attention in this area, it may not be as fervent as for other categories.

#### 4. Discussion

The investigation into consumer sentiment towards Black Friday deals on Instagram revealed distinct patterns in responses to the marketing efforts of prominent Turkish technology retailers and service providers. The analysis identified topics related to exclusive offers and smartphone promotions that received positive feedback. These findings are in alignment with previous research, such as Bolos et al. (2016), which suggests that such promotions are effective in engaging consumers.

This analysis also delineated seven primary topics within the Instagram communications of the companies under study. Notably, 'Electronics Retailer (A)' and 'Computer Store (B)' focused their strategies on highlighting product deals and time-sensitive offers. While these strategies succeeded in drawing attention, their efficacy in fostering long-term user engagement is debatable, echoing the insights of Zheng et al. (2015).

Negative sentiment was especially strong regarding promotions that users perceived as misleading or fraudulent (Hu et al., 2012:678). This was particularly detrimental to the online reputation of brands when consumers used Instagram as a platform to express their dissatisfaction and perceived deceit, as was the case with some of Global Electronics Brand (C) TR's and Electronics and Appliance Retailer's (D) promotions. Our sentiment analysis revealed that brands like Samsung and Telecommunications Company (G) were especially adept at cultivating a positive brand image through their interactive and personalized promotions on Instagram. These brands demonstrated an understanding that creating rapport with customers on social media translates into positive brand sentiment (Gupta et al., 2016).

Conversely, strategies that appeared to be unrealistic or deceptive were met with negative reactions. The strategies of Global Electronics Brand (C) TR, in particular, were perceived negatively

when their promotions were seen as insincere, reflecting a broader need for authenticity in social media marketing strategies. The active Instagram user communities showcased their capability to rally against brands that put forth dubious promotional tactics. This highlights the importance of maintaining integrity in marketing campaigns on social media, where consumers are increasingly vigilant and ready to challenge perceived dishonesty.

Reflecting on these findings, it becomes evident that consumer engagement on social media, particularly during high-stake events like Black Friday, is multifaceted and influenced by various factors. The positive reception of certain promotional strategies, notably those involving exclusive offers and smartphone deals, underscores the effectiveness of tailored and perceived high-value offerings in digital marketing. This aligns with the broader marketing literature emphasizing the significance of perceived value and personalization in consumer engagement (Kinanti et al., 2020:9813). On the other hand, the strong negative sentiment towards promotions deemed misleading or fraudulent points to a growing consumer awareness and sensitivity to marketing authenticity. This observation aligns with the increasing emphasis on ethical marketing practices in the digital age (Hollebeek & Macky, 2019). It suggests that contemporary consumers are not only discerning but also proactive in holding brands accountable, a trend that calls for a strategic shift towards more transparent and authentic communication by companies. This shift is not merely a response to consumer expectations but also a strategic imperative in an era where brand reputation is increasingly shaped by consumer voices on social platforms.

In conclusion, the study suggests that Black Friday promotions should be genuine and transparent to resonate positively on social media. Companies like Electronics Retailer (A) and Computer Store (B) should focus on offers that are perceived as valuable by the consumer, avoiding any semblance of deceit. Furthermore, brands should consider the types of products they choose to promote, as not all categories elicit the same level of enthusiasm. Samsung and Telecommunications Company (G) exemplified the benefit of targeting their promotions effectively, by focusing on products that consumers are eager to engage with, such as smartphones and related accessories.

## 5. Conclusions

The investigation entailed the development of an innovative analytical approach, specifically designed to parse user-generated content (UGC) on Instagram, concentrating on Black Friday 2021 in Turkey. This approach facilitated a detailed examination of the promotional strategies employed by ten major Turkish technology companies. As a result, valuable insights were unearthed regarding effective digital marketing practices applicable to large-scale sales events.

Our findings are threefold, addressing the research questions posited at the study's outset:

- **Topic Identification (RQ1):** The study successfully pinpointed and categorized the principal topics that elicited user engagement with the brands. These topics varied widely, encompassing exclusive deals and smartphone promotions that received enthusiastic responses, to more contentious issues such as perceived fraud and poor customer service, which led to user discontent.
- **Sentiment Analysis (RQ2):** The study's most pivotal revelation lies in the ability of a company to cultivate enduring relationships with its clientele via social media. In times of crisis or communication breakdowns, the critique from online communities should be addressed with utmost sincerity. Failure to engage in a neutral or positive manner can significantly tarnish a company's social media presence. The sentiments of the user base, as evidenced by the UGC, can swiftly propagate, potentially leading to a reputational decline if the feedback is predominantly adverse.

- Strategy Evaluation (RQ3): The analysis conducted provides substantial insights into the promotional tactics utilized by the companies on social media platforms. The findings emphasize the critical need for authentic and transparent marketing approaches, particularly during significant events such as Black Friday. It is imperative for companies to extend their focus beyond mere surface-level metrics, embracing strategies that cultivate trust and deliver genuine value to consumers.

Ultimately, our study contributes actionable strategies and cautions for companies aiming to leverage social media for promotional events. The ability to align marketing strategies with consumer expectations on platforms like Instagram is crucial. As the digital landscape evolves, so too must the approaches companies take to engage with, satisfy, and retain their customer base.

### **5.1. Theoretical Implications**

The theoretical implications of this study are significant for academic research in the field of digital marketing and consumer behavior analysis. The identification of three topics—exclusive promotions (EP), product sentiments (PS), and offer dynamics (OD)—as potential independent variables or constructs paves the way for future quantitative studies. These topics can be incorporated into predictive models using advanced statistical methods enabling researchers to forge a deeper understanding of the statistical relationships between social media content and consumer behavior. Moreover, the exploratory nature of our research, based on the discovery of topics, makes a substantial contribution to the theoretical knowledge base. It underscores the importance of inductive approaches in identifying and understanding the nuances of user-generated content in digital marketing. The study also introduces innovative perspectives on brand reputation management in social media settings by considering user reactions and behaviors within UGC. The methodological approach adopted here, leveraging machine learning techniques and Support Vector Machines (SVM), can serve as a blueprint for future research aimed at extracting deeper insights from UGC and big data analytics. Academic researchers should take note of the rapid advancements in machine learning technologies. As these technologies evolve, they offer new methodologies and approaches that can enhance the reliability and depth of findings in social media analytics. The growth of such technologies beckons continuous methodological innovation to keep pace with the dynamic nature of social media and the wealth of data it generates.

### **5.2. Managerial Implications**

The managerial implications of this study offer practical insights for business leaders and marketing executives, particularly in the technology sector. Buckley and Casson highlight the crucial role of decision-making in marketing, while emphasize the need for strategies tailored for digital environments. With these considerations in mind, the findings of our research are instrumental for several reasons:

- Understanding User Behavior: Executives can glean insights into consumer behavior on social networks such as Twitter, and leverage these findings to shape their promotional activities.
- Strategic Development: The results can guide the development and implementation of marketing strategies on Twitter, enhancing the way companies interact with users to foster positive engagement.
- Crisis Avoidance: By understanding the main topics that resonate with users, companies can steer clear of potential crises or scenarios that may tarnish their reputation within these digital ecosystems.



- Sector-Wide Application: While focused on technology, the insights from this study can be generalized to a wider array of industries participating in social network events, helping them to understand and capitalize on the main discussion topics.

The study also underscores the importance of context and specificity in digital marketing strategies. The limitations noted, such as the sample size and geographic focus on Spain, indicate that there is room for broader research. Future studies could apply the same methodology to examine user-generated content from other European Union countries or conduct comparative analyses across different nations.

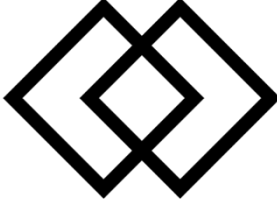
## 6. References

- Amicucci, A. (2022). ShopSmall because ArtAintFree: Instagram artists' rhetorical identification with community values. *Computers and Composition*, 64, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102710>.
- Basilio, M. P., Brum, G. S., & Pereira, V. (2020). A model of policing strategy choice: The integration of the Latent Dirichlet Allocation (LDA) method with ELECTRE I. *Journal of Modelling in Management*, 15(3), 849-891. <https://doi.org/10.1108/JM2-10-2018-0166>.
- Bolos, C., Idemudia, E. C., Mai, P., Rasinghani, M., & Smith, S. (2016). Conceptual models on the effectiveness of e-marketing strategies in engaging consumers. *Journal of International Technology and Information Management*, 25(4), 37-50. <https://doi.org/10.58729/1941-6679.1293>.
- Bullinaria, J. A., & Levy, J. P. (2007). Extracting semantic representations from word co-occurrence statistics: A computational study. *Behavior research methods*, 39, 510-526. <https://doi.org/10.3758/BF03193020>.
- Cachia, R., Compañó, R., & Da Costa, O. (2007). Grasping the potential of online social networks for foresight. *Technological Forecasting and Social Change*, 74(8), 1179-1203.
- Cailleux, H., Mignot, C., & Kapferer, J. N. (2009). Is CRM for luxury brands? *Journal of Brand Management*, 16(5-6), 406-412. <https://doi.org/10.1057/bm.2008.51>.
- Choi, D., & Kim, P. (2013). Sentiment analysis for tracking breaking events: a case study on twitter. In *Intelligent Information and Database Systems: 5th Asian Conference, ACIIDS 2013, Kuala Lumpur, Malaysia, March 18-20, 2013, Proceedings, Part II 5* (pp. 285-294). Springer Berlin Heidelberg.
- Chung, S., & Cho, H. (2017). Fostering parasocial relationships with celebrities on social media: Implications for celebrity endorsement. *Psychology & Marketing*, 34(4), 481-495. <https://doi.org/10.1002/mar.21001>.
- Daugherty, T., Eastin, M. S., & Bright, L. (2008). Exploring consumer motivations for creating user-generated content. *Journal of interactive advertising*, 8(2), 16-25. <https://doi.org/10.1080/15252019.2008.10722139>.
- De Chernatony, L., & Riley, F. D. O. (1999). Experts' views about defining services brands and the principles of services branding. *Journal of Business Research*, 46(2), 181-192. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(98\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(98)00021-6).
- de Oliveira, L. M., & Goussevskaia, O. (2020, December). Topic trends and user engagement on Instagram. In *2020 IEEE/WIC/ACM International Joint Conference on Web Intelligence and*

- Intelligent Agent Technology* (WI-IAT) (pp. 488-495). IEEE.  
<https://doi.org/10.1109/WIIAT50758.2020.00073>.
- Delamater, R. J., & Mcnamara, J. R. (1986). The social impact of assertiveness: Research findings and clinical implications. *Behavior Modification*, 10(2), 139-158.  
<https://doi.org/10.1177/01454455860102001>.
- de la Torre-Abaitua, G., Lago-Fernández, L. F., & Arroyo, D. (2021). A compression-based method for detecting anomalies in textual data. *Entropy*, 23(5), 618. <https://doi.org/10.3390/e23050618>.
- De Lisle, J. (2011). The benefits and challenges of mixing methods and methodologies: Lessons learnt from implementing qualitatively led mixed methods research designs in Trinidad and Tobago. *Caribbean curriculum*, 18, 87-120.
- De Swert, K. (2012). Calculating inter-coder reliability in media content analysis using Krippendorff's Alpha. *Center for Politics and Communication*, 15, 1-15.
- Elsbree, C. (2022). Black Friday Pricing Behavior at Walmart, *Bachelor thesis, Oregon State University*.
- Farenga, L. (2012). The Financial Crisis and Repercussions for the Insurance Sector. *Rivista trimestrale di diritto dell'economia*, (4), 254-279.
- Fisman, R., & Svensson, J. (2007). Are corruption and taxation really harmful to growth? Firm level evidence. *Journal of development economics*, 83(1), 63-75.  
<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2005.09.009>.
- Giannakis, M., Dubey, R., Yan, S., Spanaki, K., & Papadopoulos, T. (2022). Social media and sensemaking patterns in new product development: demystifying the customer sentiment. *Annals of Operations Research*, 308, 145-175. <https://doi.org/10.1007/s10479-020-03775-6>.
- Gupta, A., & Jhunjhunwala, K. (2016). Analysing brand sentiment with social media and open source Big Data tools. *Journal of Digital & Social Media Marketing*, 3(4), 338-347.
- Häubl, G., & Trifts, V. (2000). Consumer decision making in online shopping environments: The effects of interactive decision aids. *Marketing science*, 19(1), 4-21.  
<https://doi.org/10.1287/mksc.19.1.4.15178>.
- He, W., Tian, X., Chen, Y., & Chong, D. (2016). Actionable social media competitive analytics for understanding customer experiences. *Journal of Computer Information Systems*, 56(2), 145-155.
- Hollebeek, L. D., & Macky, K. (2019). Digital content marketing's role in fostering consumer engagement, trust, and value: Framework, fundamental propositions, and implications. *Journal of interactive marketing*, 45(1), 27-41.
- Hu, N., Bose, I., Koh, N. S., & Liu, L. (2012). Manipulation of online reviews: An analysis of ratings, readability, and sentiments. *Decision support systems*, 52(3), 674-684.
- Jin, S. V., & Ryu, E. (2020). "I'll buy what she's# wearing": The roles of envy toward and parasocial interaction with influencers in Instagram celebrity-based brand endorsement and social commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 55, 102121.  
<https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102121>.
- Kinanti, L. A. B., Dewatmoko, S., & Abdillah, F. (2023). The Influence Of Environmental Factors And Content Personalization On Consumer Engagement In Marketing Campaigns With Consumer

- Perceived Value As A Mediator. *Management Studies and Entrepreneurship Journal (MSEJ)*, 4(6), 9810-9818.
- Kralj Novak, P., Smailović, J., Sluban, B., & Mozetič, I. (2015). Sentiment of emojis. *PloS one*, 10(12), e0144296. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144296>.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 47-76. <https://doi.org/10.2307/271061>.
- Levine, R. A., & Casella, G. (2006). Optimizing random scan Gibbs samplers. *Journal of Multivariate Analysis*, 97(10), 2071-2100. <https://doi.org/10.1016/j.jmva.2006.05.008>.
- Li, F., Larimo, J., & Leonidou, L. C. (2021). Social media marketing strategy: definition, conceptualization, taxonomy, validation, and future agenda. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 49, 51-70.
- Li, Y., Zhang, Z., Peng, Y., Yin, H., & Xu, Q. (2018). Matching user accounts based on user generated content across social networks. *Future Generation Computer Systems*, 83, 104-115. <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.01.041>.
- Li, S. G., Zhang, Y. Q., Yu, Z. X., & Liu, F. (2021). Economical user-generated content (UGC) marketing for online stores based on a fine-grained joint model of the consumer purchase decision process. *Electronic Commerce Research*, 21, 1083-1112. <https://doi.org/10.1007/s10660-020-09401-8>.
- McAuley, J., & Leskovec, J. (2013, October). Hidden factors and hidden topics: Understanding rating dimensions with review text. In *Proceedings of the 7th ACM conference on Recommender systems* (pp. 165-172).
- McEnally, M., & De Chernatony, L. (1999). The evolving nature of branding: Consumer and managerial considerations. *Academy of Marketing Science Review*, 2(1), 1-16.
- Noble, C. H., & Mokwa, M. P. (1999). Implementing marketing strategies: Developing and testing a managerial theory. *Journal of marketing*, 63(4), 57-73. <https://doi.org/10.1177/002224299906300406>.
- Paschen, J., Wilson, M., & Robson, K. (2020). # BuyNothingDay: Investigating consumer restraint using hybrid content analysis of Twitter data. *European Journal of Marketing*, 54(2), 327-350. <https://doi.org/10.1108/EJM-01-2019-0063>.
- Phinzi, K., Abriha, D., & Szabó, S. (2021). Classification efficacy using k-fold cross-validation and bootstrapping resampling techniques on the example of mapping complex gully systems. *Remote Sensing*, 13(15), 2980. <https://doi.org/10.3390/rs13152980>.
- Recuero-Virto, N., & Valilla-Arrospide, C. (2022). Forecasting the next revolution: food technology's impact on consumers' acceptance and satisfaction. *British Food Journal*, 124(12), 4339-4353. <https://doi.org/10.1108/BFJ-07-2021-0803>.
- Reyes-Menendez, A., Saura, J. R., & Filipe, F. (2020). Marketing challenges in the # MeToo era: Gaining business insights using an exploratory sentiment analysis. *Heliyon*, 6(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03626>.
- Rohm, A., D. Kaltcheva, V., & R. Milne, G. (2013). A mixed-method approach to examining brand-consumer interactions driven by social media. *Journal of research in Interactive Marketing*, 7(4), 295-311. <https://doi.org/10.1108/JRIM-01-2013-0009>.

- Ross, A. S., Roth, J., & Waxman, I. (2008). Resource-intensive endoscopic procedures: Do the dollars make sense? *Gastrointestinal Endoscopy*, 68(4), 642-646. <https://doi.org/10.1016/j.gie.2008.02.056>.
- Sailer, A., Wilfing, H., & Straus, E. (2022). Greenwashing and bluewashing in black Friday-related sustainable fashion marketing on Instagram. *Sustainability*, 14(3), 1494. <https://doi.org/10.3390/su14031494>.
- Saura, J. R., Ribeiro-Soriano, D., & Palacios-Marqués, D. (2022). Evaluating security and privacy issues of social networks based information systems in Industry 4.0. *Enterprise Information Systems*, 16(10-11), 1694-1710. <https://doi.org/10.1080/17517575.2021.1913765>.
- Sbaraini Fontes, G., & Marques, F. P. J. (2023). Defending democracy or amplifying populism? Journalistic coverage, Twitter, and users' engagement in Bolsonaro's Brazil. *Journalism*, 24(8), 1634-1656. <https://doi.org/10.1177/146488492211075429>.
- Shukla, P. S., & Nigam, P. V. (2018). E-shopping using mobile apps and the emerging consumer in the digital age of retail hyper personalization: An insight. *Pacific Business Review International*, 10(10), 131-139.
- Sobh, R., & Martin, B. A. (2011). Feedback information and consumer motivation: the moderating role of positive and negative reference values in self-regulation. *European Journal of Marketing*, 45(6), 963-986. <https://doi.org/10.1108/03090561111119976>.
- Okdie, B. M., Guadagno, R. E., Bernieri, F. J., Geers, A. L., & Mclarney-Vesotski, A. R. (2011). Getting to know you: Face-to-face versus online interactions. *Computers in human behavior*, 27(1), 153-159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.017>.
- Van Heuven, W. J., Mandera, P., Keuleers, E., & Brysbaert, M. (2014). SUBTLEX-UK: A new and improved word frequency database for British English. *Quarterly journal of experimental psychology*, 67(6), 1176-1190. <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.850521>.
- Wang, T., Thai, T. D. H., Ly, P. T. M., & Chi, T. P. (2021). Turning social endorsement into brand passion. *Journal of Business Research*, 126, 429-439. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.01.011>.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of advanced nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>.
- Zheng, X., Cheung, C. M., Lee, M. K., & Liang, L. (2015). Building brand loyalty through user engagement in online brand communities in social networking sites. *Information Technology & People*, 28(1), 90-106. <https://doi.org/10.1108/ITP-08-2013-0144>.



Sosyal Bilimler  
**EKEVAKADEMİ**  
dergisi

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

Makalenin geliş tarihi:27.12.2023  
1.Hakem Rapor Tarihi:05.02.2024  
2.Hakem Rapor Tarihi: 05.02.2024  
Yayına Kabul Tarihi:09.02.2024

## DİJİTAL CİHAT VE DEAŞ ÖRNEĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yusuf DOKUR\* - Sayın DALKIRAN\*\*

### Öz

Bu çalışmada çağımızın en etkin iletişim araçlarından biri olan ve bununla birlikte insan yaşamının her alanında köklü değişikliklere neden olan internetin bireyin radikalleşmesinde oynadığı rol tespit edilmeye çalışılacaktır. DEAŞ gibi yerel bazlı kitlesel hareketler internetin sağlamış olduğu kolaylıklar sayesinde kendilerini küresel bir boyuta taşıyabilmişlerdir. Elinizdeki bu çalışmanın diğer bir amacı da yeni medya ortamını, bu yeni ortamın DEAŞ başta olmak üzere terör örgütlerine sunduğu fırsatları ve örgütlerin bu yeni mecraayı kullanma biçimlerini incelemeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda DEAŞ örgütünün kulanmış olduğu dijital platformlar ve sosyal içerik üreten ağlar aracılığıyla nasıl eleman devşirdiğini ve onları nasıl kendi amaçları doğrultusunda kullandığını tespit etmek olacaktır. Çalışmanın öncelikli gayesi DEAŞ'ın yeni medya yapılanmasını ortaya koymak olduğu için örgütle ilgili, farklı çalışmaların konusu olabilecek diğer meselelere değinilmemektedir. Bu amaca ulaşmaya çalışırken sosyal ağlar ("Facebook", "Twitter", "Instagram") ve web sayfaları üzerinden incelemeler, analizler ve örnek olay anlatımları yapılacaktır. DEAŞ'ın dijital platformlarda yayınladığı "Dabiq", "Konstantiniyye" ve "Rumiyah" gibi dergiler örgütün kendini meşrulaştırma girişiminin bir sonucudur. Örgüt bu dergiler aracılığıyla İslam devleti, cihat ve hilafetten oluşan ideolojisinin propagandasını yapmıştır. Klasik medya araçlarıyla bu bahsettiklerimizin birçoğunu hayata geçirmeyecek olan örgüt, dijital medyanın sunmuş olduğu fırsatlar sayesinde daha kolay yollardan sempatanlarına ulaşma fırsatını yakalamıştır. Ayrıca örgüt dijital iletişim teknikleri sayesinde sahada yürütmüş olduğu mücadelesini yeni bir platforma taşımıştır. İnternetin etki alanı ve sunmuş olduğu ürün yelpazesi günden güne gelişmekte ve çeşitlenmektedir. Bu durum konunun teknik boyutlarının yanı sıra kültürel ve siyasi boyutları üzerinde de önemle durmayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda dijital medyanın beşerî ilişkiler açısından etkisinin ne olduğunun ortaya konulması, bugünün terör ilişkilerini anlamamıza katkı sunacağı gibi gelecekte de muhtemel olan terör yapılanmaları hususunda daha isabetli tahminler yaparak çözüm yolları ortaya koymamız noktasında işimizi kolaylaştıracaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Cihat, Çevrim içi Cihat, DEAŞ, Propaganda.

### A Study on the Example of Digital Jihad and DAESH

#### Abstract

In this study, we will try to determine the role played by the internet, which is one of the most effective communication tools of our age and causes radical changes in all areas of human life, in the radicalization of the individual. Locally based mass movements such as DAESH have been able to take themselves to a global dimension thanks to the conveniences provided by the internet. Another purpose of this study is to examine the new media environment, the opportunities this new environment offers to terrorist organizations, especially DAESH, and the ways in which organizations use this new medium. At the same time, it will be to determine how the DAESH organization recruits members through the digital platforms and social content producing networks

\* Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, [yusufdokur0676@outlook.com](mailto:yusufdokur0676@outlook.com), <https://orcid.org/0000-0001-7286-8974>

\*\* Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, [sayin.dalkiran@usak.edu.tr](mailto:sayin.dalkiran@usak.edu.tr) <https://orcid.org/0000-0002-6247-8187>

*it uses and how it uses them for its own purposes. Since the primary purpose of the study is to reveal the new media structure of DAESH, other issues related to the organization that may be the subject of different studies are not touched upon. While trying to achieve this goal, investigations, analyzes and case narratives will be made through social networks ("Facebook", "Twitter", "Instagram") and web pages. Magazines such as "Dabiq", "Konstantiniyye" and "Rumiyah" published by DAESH on digital platforms are the result of the organization's attempt to legitimize itself. Through these magazines, the organization propagated its ideology consisting of the Islamic state, jihad and caliphate. The organization, which would not be able to implement many of the things we mentioned with classical media tools, has had the opportunity to reach its sympathizers in easier ways thanks to the opportunities offered by digital media. In addition, the organization has moved its struggle in the field to a new platform thanks to digital communication techniques. The domain of the Internet and the range of products it offers are developing and diversifying day by day. This situation makes it necessary to pay attention to the cultural and political dimensions of the issue as well as its technical dimensions. In this context, revealing the impact of digital media on human relations will contribute to our understanding of today's terrorist relations and will make our job easier in terms of finding solutions by making more accurate predictions about possible terrorist structures in the future.*

**Key Words:** Jihad, Online Jihad, DAESH, Propaganda.

## 1. Giriş

McLuhan, (ö. 1980) bundan kırk yıl önce teknolojik ilerlemenin iletişim ve etkileşim formlarını toptan değiştireceğini varsayarak medyayı çağının ötesinde anlamlandırmış ve onu iletişimin merkezine koymuştur (McLuhan vd., 1967). O, ünlü “*Media is The Mesage*” deklarasyonuyla yalnızca içeriğin değil medyanın kendisinin de tüm yaşam formlarını dönüştürüp farklılaştıracağına dair bir bakış açısı ortaya koyarak medyanın gücüne dikkat çekmiştir. Ayrıca McLuhan, medya olgusunu geniş bir bakış açısıyla tanımlamıştır. Ona göre müzikten sinemaya, cep telefonundan bilgisayara, kıyafetten moda kadar insanın bedenini ve duyularını etkileyen her tür teknoloji kullanma biçimi medya olgusuna dâhil edilebilir (McLuhan & Zingrone, 1995). Manovich ise 2000’li yılların başında, teknolojik ilerlemedeki yönün değiştiğine dikkatleri çekerek sadece sanal yapıdan meydana gelen sistemlerin yerine fiziksel mekân ile bütünleşmiş ve artık bedeni dışlamayan yeni bir sistemin ve ortamın yükselişine işaret etmiştir (Manovich, 2001). Sayısal bilgi ile sarmalanmış bu yeni mekân olgusunu önce artırılmış mekân (augmented space) olarak tanımlayan Manovich, ilerleyen zamanda ise yeni medya olarak isimlendirmiştir (Yanık, 2016).

Dünyanın küçük bir kasabaya döndüğü çağımızda artık teknoloji ve onun bir ürünü olan internet evlerimizin en ücra köşelerinde hüküm sürmeye başlamıştır. Bu durumu fırsata çevirmek isteyen terör örgütleri teknolojik gelişmeler karşısında daima kendilerini güncellemeyi başarmışlar ve Facebook, Twitter, Instagram gibi insanların çokça kullandığı uygulamalarda pozisyon almışlar ve bu sayede propaganda yoluyla bireylerin yaşamlarını yönlendirmeye çalışmışlardır. Propaganda faaliyetlerinin bu denli çeşitlendiği ve hızla geliştiği günümüz dünyasında devletlerin terör örgütleri ile olan mücadelesi ise sadece savaş alanında kalmayıp siber âleme taşınmıştır. Bu çok boyutlu yeni dünya aracılığıyla terör örgütleri gelişmiş ülkelerin bile güvenliği açısından sorun teşkil eder hâle gelmiştir. Bunda sosyal medyanın günümüzde toplumların geniş kesimleri tarafından aktif olarak kullanılması ve denetim güçlüğü etkili rol oynamıştır. İnternetin sağlamış olduğu avantajlar internet kullanıcıları açısından bir özgürlük alanı oluştururken, terör örgütlerine yeni fırsatlar sunmuştur. Ancak devletler için ise istihbari açıdan bir dizi sorunlar meydana getirmiştir. Bu duruma yol açan en büyük nedenler arasında, terör örgütlerinin interneti bir propaganda aracı olmaktan daha öte amaçlar için kullanmış olmaları gerçeği vardır. Terör örgütleri internet sayesinde dünyanın çeşitli ülkelerinde bulunan sempatizanlarıyla çevrim içi ağlar vasıtasıyla iletişim kurmuşlar ve onları kendi saflarına



çekmeyi başarmışlardır. Aynı zamanda internet eliyle onlara uzaktan eğitim vermişler, yeri geldiği zaman da bir silah olarak çeşitli eylemlerinde kullanmışlardır.

Medyanın hızlı dönüşümü sonrası legal veya illegal her grup, ideolojisini anlatabileceği dijital alanlara sahip olmuş ve bu sayede birbirinden farklı ülkelerde yaşayan yüzlerce insana ulaşma fırsatını yakalamıştır. Medyanın bu kendine has etkisinden faydalanan örgütlerden biri de DEAŞ'tır. Bu doğrultuda, çalışmamızın ilk bölümünde, dijital medya üzerinden yapılan propaganda faaliyetlerinin terör ile olan bağının tespiti yapılacaktır. Çünkü yapısı itibarıyla sürekli gelişen ve değişen bir olgu olarak dijital medyanın sınırlarının mümkün olan en açık şekilde tespit edilmesi, etkilerinin doğru analiz edilmesi için şarttır. Daha sonra ise DEAŞ'ın yazılı, görsel ve sosyal medya yapılanması ve yeni medya araçları üzerinden yürütmüş olduğu "Dijital Cihat" faaliyetleri analiz edilmeye çalışılacaktır. Çünkü DEAŞ'ın da sıklıkla kullandığı Facebook, Twitter, YouTube gibi içerik paylaşımcı ağları milyonlarca insanı bir araya getirerek yeni bir kamusal alan oluştururken, muhalif seslerin de yükseldiği yeni ortamlar yaratmaktadır. Özellikle Orta Doğu'daki büyük değişimle birlikte yaşanan süreçte yeni medya devrimci bir medya gibi ileri sürülmektedir. Bu çalışmada yeni medya ortamı, bu yeni ortamın muhalif seslere örnek olan hareketlerinin başında gelen DEAŞ'a sunduğu katkı ve örgütün bu yeni mecraayı kullanma biçimleri, örgütlenme örnekleri ve aktivizm hareketleri örnek olaylar üzerinden incelenmektedir. Çalışmanın amacı DEAŞ'ın yeni medya araçları vasıtasıyla yürüttüğü "Dijital Cihat" faaliyetlerini ortaya koymak olduğu için örgütle ilgili, farklı çalışmaların konusu olabilecek diğer meselelere değinilmemektedir.

## 2. Yöntem

Bu çalışma sistematik derleme modeliyle hazırlanmıştır. Sistematik derleme modelinde, konuyla ilgili farklı bilgilerin taranması ve taranma sonucunda bir bütün hâline getirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmayla ilgili yayınlanmış materyaller sistemli ve tarafsız bir şekilde taranıp sentezlenerek bir bütün hâline getirilmiştir. Bir başka ifadeyle konunun daha iyi anlaşılması için veriler, belirli başlıklar altında tasnif edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### 2.1. Araştırma Etiği

Çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel kurallar göz önünde bulundurularak etik kurallara uyulmuştur. Alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Yararlanılan kaynaklar uygun yöntemlerle gösterilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Terör Propaganda İlişkisi

Tarihin ilk terör örgütlerinden Sicariiler ve Haşhaşiler daha fazla ses getirmesi için terör eylemlerini kalabalıklar önünde gerçekleştirmişler. Böylece korku ve dehşet kulaktan kulağa yayılarak uzak diyarlara kadar ulaşmıştır. Tarihte bu tür hadiseler yaşanırken günümüze gelindiğinde terör örgütleri eylemlerini kameralar önünde sanki bir film stüdyosu havasında gerçekleştirerek eylemlerini televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla küresel bir boyuta taşımaktadırlar. Yeni medya araçları terör örgütleri için mesajlarını iletmenin yeni bir yolu hâline gelmiştir. Bu durum şiddet eylemlerinin içeriği ve yöntemi değişse de terör örgütlerinin mesaj iletme kaygılarının her zaman güncel olduğunu göstermesi açısından önemlidir (Salihi & Göksun, 2018).

DEAŞ başta olmak üzere dünyadaki tüm terör grupları için reklam hayati bir önem ifade etmektedir. Çünkü terör örgütlerinin varlığı bir nevi bu konudaki kabiliyetlerine bağlıdır. Terör örgütleri için propaganda kadar propaganda araçları da önemli bir role sahiptir. Bu sebeptendir ki terör örgütleri çağın gelişimine göre propaganda araçları yeteneklerini devamlı geliştirme çabası içinde olmuşlardır (Alkan, 2009). Bu araçlardan biri olan kitle iletişim araçları sayesinde propagandalarını

psikolojik bir harbe dönüştürmeyi başarabilmişlerdir (Erkan & Dilmaç, 2006). Örneğin internet marifetiyle sansasyonel eylemlerini en güçsüz oldukları dönemde bile geniş halk kitlelerine ulaştırmaları propaganda konusunda etkili bir seviyeye yükselmiş olduklarını göstermektedir (Acar, 2012). Bu sayede terör örgütüne hem kendisini motive etme hem de örgüt için gereken finans ve insan kaynağını sağlama imkânı sunmuştur. Bunda propagandanın gücü etkili olmuştur. Tüm bunlar göze önüne alındığında propaganda kavramının farklı çalışmalarda şu şekilde tanımladığını söyleyebiliriz:

Propaganda, kişi ya da grup olabilen hedefin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını etkileme ve yönlendirme amaçlı yapılan her türlü psikolojik etkili faaliyettir şeklinde tarif edilmektedir (Erkan & Dilmaç, 2006). Başka bir tanımda ise propaganda, “belli hedef grupların düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını etkilemek maksadı güden haber bilgi ve özel dokümanların kitle iletişim araçları yardımı ile planlı ve devamlı olarak hedef seçilen toplum üzerine gönderilmesi işlemi” olarak tanımlanmıştır (Kumkale, 2007).

Propagandanın silahlı eyleme dönüşmüş şekli ilk zamanlarda terör örgütlerine seslerini duyurma imkânı sunmuş olsa da, uzun vadede toplumun tepkisine yol açmıştır (Kumkale, 2007). Terör örgütleri uzun vadede sürdürülebilir bir yöntem olmayan silahlı propaganda yerine yeni bir strateji geliştirmişlerdir. Böylece medya araçlarını âdeta bir silaha dönüştürmüşler ve bu medya araçları üzerinden yürütmüş oldukları mücadeleye de “Dijital Savaş” adını vermişlerdir. Bu kavram DEAŞ gibi kutsaldan beslenen örgütlerin literatüründe ise “Dijital Cihat” olarak anılmıştır. Bu çerçevede, gerçekleştirilen propagandalar yazılı ve sözlü iletişim araçları vasıtasıyla servis edilmekte ve böylece geniş halk kitlelerine ulaştırılarak terör örgütlerinin amacına hizmet etmektedir. Propagandanın ruhunda muhatabını gördüğüne değil senin ona göstermek istediğine inandırmak olduğu için, propagandayla gündeme taşınan bir konu arka planda meydana gelen diğer olayın konuşulmasını engelleyerek kişinin ya da örgütün iç yüzünü gizlemesine ve kendisini gerçek olduğundan farklı şekilde aktarmasını sağlayabilmektedir (Herman, 2000). Çünkü propagandanın amacı hedef kitleleri bilgilendirmekten ziyade onların dikkatini belirli olaylar, hedef unsurlar üzerine yoğunlaştırmaktır (Erkan & Dilmaç, 2006). Yine propagandanın en temel işlevlerinden bir tanesi de insanların kanaatlerini tüm imkânları kullanarak etkilemektir (Geçikli, 1999). Bu çerçeveden bakıldığında propaganda, bireyin özgür ve rasyonel seçim hakkını elinden alan, onu duygusal düşünmeye zorlayan eylemlerdir (Ker, 1998).

DEAŞ “*Dabiq*”, “*Rumiyah*”, “*Konstantiniyye*” el-Kaide “*Inspire*” örneğinde olduğu ve pek çok terör örgütü dijital ortamda dergiler çıkarmışlar ve bu alanda örgütlenmişlerdir. Teknolojinin ve internetin sunmuş olduğu imkânlardan yararlanan bu örgütler propagandanın sunmuş olduğu imkânlar sayesinde dünyanın birçok köşesinde her yaş ve cinsiyet grubundan pek çok insana ulaşarak onları saflarına çekmeye, ideolojilerine inanmaya ikna etmişlerdir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde propagandanın vazgeçilmez aracı olan internetin radikalleşmeye, başka bir deyişle dijital cihada olan katkısı tartışılmaya çalışılacaktır.

### 3.2. Bir Propaganda Aracı Olarak İnternet ve Radikalleşme

İnternetin radikalleşmede oynadığı rol veya başka bir ifadeyle radikalleşme süreci ve internetin izole edilmiş bireyleri radikalleştirip radikalleşiremeyeceği bugün hâlâ gündemdeki yerini koruyan sıcak bir meseledir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, internet üzerinde radikalleşerek koyu bir sempatizana, eli kanlı bir teröriste veya cihatçıya dönüşen bireyler genelde yüksek oranda psikolojik rahatsızlık ve sosyal beceriksizlik sahibi olan kimselerdir. Ancak yapılan pek çok çalışma teröristlerin psikolojik olarak sağlam, yüksek tahsil görmüş (Ebu Bekir el-Bağdâdi), bazılarının ise yüksek tahsil ile birlikte statü ve refah sahibi (Usama bin Ladin) olduğunu gösterir olması, yukarıda söylediğimizi destekler mahiyettedir. Ancak ilk dönem terörizm çalışmalarında teröristlerin



çoğunlukla nihilist, intihara meyilli, psikopatolojik belirtiler gösteren ve sadece şiddetle güdülenmiş akıl hastaları oldukları iddiası hâkimdir. Ama mesela Crenshaw ve Moghaddam teröristlerin deli ya da hasta olmadıklarını, aksine politik bir amacı gerçekleştirmek için rasyonel kararlar alan kişiler olduklarını ortaya koymuştur. Yine bu ilk dönem çalışmalarda terörizmin yoksulluğun ve eğitimsizliğin bir sonucu olduğuna yönelik genellemeler olsa da hüküm giymiş şiddet yanlısı el-Kaide ya da günümüzde DEAŞ'ın eylemcileri ile yapılan röportajlarda onların yüksek tahsilli, orta sınıf kentli ailelerden geldiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle burada şu soruyu sormamız gerekmektedir; bireyler internet üzerinden aşırılıkçı ideolojiler tarafından yönlendirilen saldırılar neticesinde mi bir teröriste veya radikal bir cihatçıya dönüşüyor yoksa tecrit duygularına sahip ve içinde bulunmuş olduğu toplumla barışık yaşayamayan, horlanmış, ötekileştirilmiş psikolojik rahatsızlığa sahip ya da farklı bir politik ideolojiye mensup kişiler kendi duygularını ifade ve tatmin etmek için mi bu tür kanallara yöneliyor? Bu konuda yapılan araştırmalar teröristlerin çok azının internet vasıtasıyla bir teröriste dönüştüğünü göstermiştir. Başka bir ifadeyle, terör vakalarının büyük çoğunluğu sanaldan öte gerçek bir dünya deneyimi ve becerisi gerektirmektedir (Hussain & Saltman, 2014).

Yapılan araştırmalar ortaya koymuştur ki, çevrim içi materyaller ve internetteki sosyal ağlar radikalleşme sürecine etki etmekle birlikte radikalleşmenin temel nedeni değildir. Bu konuda yapılan saha çalışmalarında Selefi İslamcılar üzerinde camiler, hapisaneler, üniversiteler ve medya gibi dört temel sosyalleşme aracının ilk radikalleşme kıvılcımını yaktığı sonucuna varılmıştır. Çünkü bu mekânlar bireylerin radikalleşmesi noktasında, kendi fikirlerini yayabilecekleri bir alan sağlaması bakımından en önemli yerlerdir (Hussain & Saltman, 2014). Örneğin DEAŞ'ın ilk kurucusu sayabileceğimiz Ebu Musab ez-Zerkâvî'nin radikalleşerek şiddet yanlısı bir cihatçıya dönüşmesi, Filistin asıllı ve radikal Selefi fikirlere sahip hocası Ebu Muhammed el-Makdisi'nin cami derslerine katılmaya başladıktan sonra olmuştur. Yine aynı şekilde sözde İslam Devleti başkanı ve Halife Ebu Bekir el-Bağdâdî'nin bütün ününü ve karizmasını Amerikalıların kontrolü altında bulunan Bucca hapisanesine borçlu olması da verilebilecek diğer bir örnektir.

İnternet, geniş bir kitleye ulaşmak için hızlı ve etkili bir araç olduğundan, anonimlik, her zaman marjinalleştirilmiş görüşleri desteklemek isteyenleri veya heyecan yaşamak isteyenleri cezbetmiştir. Bu nedenle İslamcı radikal gruplar son çeyrek yüzyılda internetin nimetlerinden oldukça sık yararlanmışlardır. Çevrimiçi cihatçılığın tahlil edildiği Norveç Savunma Araştırma Kurumu (NDRE) tarafından yayınlanan bir rapora göre; çevrim içi cihadı yaymak amacıyla oluşturulan web sayfaları, sohbet odaları ve sosyal medya ağları yeni cihatçılık akımının ve yeni çevrim içi cihatçıların yetişmesi noktasında etkili bir rol oynamaktadır. Birçok radikal grup internet vasıtasıyla yeni elemanlar temin ederek saflarını sıkılaştırmayı başarmışlardır. Özellikle, terör örgütlerinin eleman temin etmesi noktasında sohbet odaları büyük rol oynuyor, sonucuna varılmıştır (Hanna, 2006).

Terörle mücadele uzmanı Marc Sageman'a göre internetin büyümesi, Küresel İslamcı akımın gelişen tehdidinin yapısını ve dinamiğini çarpıcı biçimde değiştirmiştir (Sageman, 2008, s. 109). Yine aynı şekilde Sageman'ın belirttiğine göre; internet veya çevrim içi aşırılık yanlısı içerik ve araçlar radikalleşme sürecini başlatmaktan ziyade kolaylaştıran bir süreç oluşturmaktadır. Sageman etkileşimli sohbet odalarının bir dönüşüm motoru olarak hareket edebileceği görüşünü savunmaktadır (Sageman, 2008). Bu odalarda birey eli silah tutan bir teröriste/cihatçıya veya intihar yeleği giymiş bir eylemciye dönüşebilmektedir. Dolayısıyla internet kullanımının radikalleşirmeyi hızlandırabileceği ve yoğunlaştırabileceği gibi bir sonuca varmak mümkün görünmektedir. 2009 yılında Uluslararası Radikalleşme Araştırmaları Merkezi (ICSR) tarafından "*Çevrim içi Radikalleşmeyle Mücadele: Eylem İçin Bir Strateji*" başlıklı raporda elde edilen sonuçları bu son sözlerimize örnek olarak verebiliriz (Stevens & Neumann, 2009).

DEAŞ terör örgütünün, dünyanın dört bir yanındaki, kendisine ölümüne bağlı fedaileri eliyle bazen güvenlik güçleri bazen de sivil insanların üzerine ciddi saldırılar gerçekleştirdiği yalnız kurt eylemleri bu bağlamda verilmesi gereken diğer bir örnektir. Çünkü yalnız kurt eylemlerinin başlaması, planlaması ve eylemin şekli noktasında internet vasıtasıyla örgüt mensuplarına ulaştırılan medya içeriği oldukça etkili olmuştur(Pantucci, 2011). Mesela 2014 yılından beri yalnız kurt eylemlerini teşvik eden DEAŞ eski sözcüsü Ebu Muhammed el-Adnanî cihada çağrısını dijital medya aracılığıyla yaparak örgüt üyelerine “kimseden izin almalarına gerek olmadığı ve en küçük saldırının bile kabul göreceği” mesajını vermiştir (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2017).

DEAŞ yalnız kurt motivasyonunu sahip olduğu dijital kaynaklar aracılığıyla da köpürterek işlemiştir. Örneğin DEAŞ’a ait olan “Rumiyah” dergisinin çeşitli sayılarında yer alan şu ifadeler bu son söylediğimize açık bir delil mahiyetindedir:

*“Ey Türkiye’deki hilafet askerleri! Ey İslam diyarına hicret etmek isteyip mürtetlerin hicretlerine engel olduğu yiğitler! Türkiye tağutuna ve mürtet tabilerine saldırın! Onlarla savaşın ki, Allah onlara sizin ellerinizle azap etsin, onları rezil etsin, onlara karşı size yardım etsin, mü’min topluluğun gönüllerini ferahlatsın. Öncelikle küfrün önderlerine ve tağut başkanlarına saldırın! Polis, asker ve hâkimlere saldırın! Tağutların âlimlerine, Erdoğan’ın parti üyelerine, destekçilerine, yardımcılarına ve onunla dostluk kuran diğer partilerin üyelerine saldırın! Bu mürtetlere saldırırken de aynı zamanda Haçlı ülkelerinin vatandaşlarını bulduğunuz yerde öldürmeyi de ihmal etmeyin. Onları öyle öldürün ki; arkalarında kalanlara ibret olsunlar ve böylece sizler kardeşlerinizin intikamını almış olursunuz”(Rumiyah, 2017, s. 3-49).*

“Dijital Çağda Radikalleşme” başlıklı 2013 RAND Europe tarafından radikalleşmiş olduğu tespit edilmiş olan on beş vaka üzerinde yapılan çalışma sonunda şu ilginç diyebileceğimiz beş hipoteze ulaşılmıştır;

1. İnternet, radikalleşmek için daha fazla fırsat yaratıyor.
2. İnternet bir yankı odası görevi görür.
3. İnternet radikalleşme sürecini hızlandırmaz aksine bu süreci kolaylaştırmaya yardımcı olur.
4. İnternet, fiziksel temas olmadan radikalleşmenin gerçekleşmesine izin vermez.
5. İnternet, kendi kendine radikalleşme fırsatlarını artırmaz (Behr, 2013).

İnternetin terörist gruplar arasında kullanımı hakkında kapsamlı araştırmalar yapan Gabriel Weimann, ise internetin araçsal kullanımı (siber terörizm) ile internetin iletişim amaçlı kullanımı arasında ayırım yapmış ve bu noktada teröristlerin interneti saldırı amaçlı kullanmaktan daha çok propaganda ve iletişim için kullandığını söylemiştir. İnternet, kolay erişimi, iletişimin anonimliği; potansiyel olarak büyük izleyici kitlesine, hızlı bilgi akışına ve ucuz gelişim imkânlarına sahip olması ile terör ağları için neden bu kadar uygun bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca İnternetin metin, grafik, ses ve videoyu birleştiren bir multimedya ortamı sunması da terör gruplarının iştahını kabartan diğer bir husus olarak ortaya çıkmaktadır (Weimann, 2004).

Yukarıda yazdıklarımızdan hareketle diyebiliriz ki internet bireylerin radikalleşmesi noktasında ilk kıvılcımı belki yakmamakta, başka bir ifadeyle direkt olarak kişilerin radikalleşmesinin başladığı yer olmamakla birlikte bu potansiyele sahip, psikolojik rahatsızlığı olan ve toplumdan kendisini soyutlamış bireylerin ya da farklı politik ideolojiye sahip bireylerin işini oldukça kolaylaştırmaktadır. Bu durumu çok iyi bilen DEAŞ ve el-Kaide gibi örgütlerde yeni medya tekniklerinin aracılığıyla dünyanın pek çok bölgesinde taraftar toplamayı ve eylemler gerçekleştirmeyi başaramışlardır. İnternet evrensel bir etkileşim aracı olduğu için internet üzerinden yapılan cihadın da evrensel olması gerektiği vurgulanmıştır.

### 3.3. Küresel Cihat/çı ve İnternet

Türkiye’de Küresel cihadizmin kodlarını anlayabilmek için “İslamcılık” ve “Cihatçılık” kavramlarının tanımlanması gerekmektedir. İslamcılık: On dokuzuncu-yirminci yüzyıllarda, İslam’ı bir bütün olarak (inanç, ibadet, ahlak, felsefe, siyaset, hukuk, eğitim...) yeniden hayata hâkim kılmak ve akılcı bir metotla Müslümanları, İslam dünyasını Batı sömürsünden, kötü yöneticilerden, esaretten, taklitten, hurafelerden kurtarmak, medenileştirmek, birleştirmek ve kalkındırmak uğruna yapılan aktivist, modernist ve eklektik yönleri baskın siyasi, fikri ve ilmî çalışmaların, arayışların, teklif ve çözümlerin bütününe ihtiva eden bir hareket olarak ifade edilebilir (Kara, 2011). En genel ifadeyle İslamcılık: Emperyalist baskının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir ideolojiler bütünüdür. Bununla birlikte, herhangi bir ideolojide olduğu gibi, “İslamcılık” fikir hareketinin de ılımlı ve aşırı uçlar vardır. İslamcılığın şiddet içeren bir alt kategorisi olarak kabul edilebilecek cihatçılık aşırı uçlar için verilebilecek örnek bir kategoridir. Cihatçılık ideoloji olarak cihadın çarpıtılmış halidir. Cihat; İslam adına içsel olan ve olabilme potansiyeli taşıyan mücadeleyi temsil eder. Amacı, diğerlerine karşı kör bir savaş değil, inancın korunmasıdır. İslam’ın cihat anlayışında yalnızca gerekliyse şiddet kullanılmasına müsaade vardır. İslamcılık gibi, (cihatçılıkta dini değil) siyasi amaçlara ulaşmak için siyasi ve askeri bir araç olarak cihadın manipüle edilmiş hâlidir (Kabbani, M. (2019). Bununla birlikte cihatçılık Müslümanlar (iyiler) ve gayrimüslimler (kötüler) gibi her şeyi iki kategoriye ayıran çok katı siyah-beyaz bir vizyona sahiptir ve bu ideolojinin temelinde “Mutlaka kötüler ile savaşılmalıdır.” anlayışı yatmaktadır.

Selefilik veya Selefi hareket, Sünni İslam’ın içindeki püriten bir harekettir. Selefi hareket, tüm kararlarını ve eylemlerini Kur’an ve sünnetin zahiri okunmasına dayandırır. Selefi cihatçılık üç temel kavram üzerine kurulmuştur: hakmiyyah, cahiliyyah ve global cihat. Hakmiyye; Allah’ın siyasi, iktisadi ve sosyal meseleler üzerindeki hâkimiyetine olan inançtır. Cahiliye; Müslüman toplumun İslam öncesi duruma döndürülmesi gerektiği fikridir ve böylece mevcut düzende radikal ve şiddetli bir değişiklik meşrulaştırılır. Son olarak, 1979’da Abdullah Azzam’ın fetva vermesiyle tanıtılan ve yeniden ifade edilen bir kavram olan küresel cihat vardır. Azzam, kâfirlere karşı iki tür cihadın ana hatlarını çizmiştir: saldırı cihadı ve savunma cihadı. Saldırı cihadı düşmanın saldırısı olmadan düşmanın topraklarına saldırmayı gerektirir. Savunma cihadı ise Müslüman bölgeleri ve halkları saldırılardan korumayı amaçlar ( Kabbani, M. (2019).

1930'lara dayanan modern militan İslamcılık tarihi içinde küresel cihatçılık nispeten yeni bir olgudur. İslami siyasi aktivizm ve aşırılık dalgası Arap dünyasında bilgi devrimiyle aynı zamana denk gelerek 1990'ların ortalarında başladı. Bu aşırılığın unsurları bugün küresel cihatçılık olarak adlandırdığımız şeye evrildi. 1990'ların ortalarında, Usame bin Ladin’in ABD ve Batı’yı İslam dünyasının en büyük düşmanı olarak ilan etmesi ve takipçilerini doğal ve bölgesel sınırlar ne olursa olsun bu düşmanla savaşmaya teşvik etmesiyle ortaya çıktı. Böylece odakları yakın düşmandan (yerel küfür odakları veya kâfir rejimler) uzak düşmana (Batı) kaydı ve bu küresel cihadın destekçileri Batı’da olduğu kadar Batı’nın çıkarlarına da saldırılar düzenlemeye başladı. İlk zamanlarda el-Kaide örgütü küresel cihatçılığın yeryüzündeki temsilcisiydi ve Afganistan’daki eğitim kampları destekçilerine ideolojik bilgi verirken silahlı olarak da onları eğiterek birer cihatçıya dönüştürdü. 2001 yılında ABD önderliğindeki Afganistan işgali ile bu örgüt dağıldı ve kalıntıları, bugün genellikle el-Kaide’den ilham alan İslamcılık veya küresel cihatçı hareket olarak anılan ademimerkeziyetçi bir hareket halinde yeniden örgütlendi (Hegghammer, 2005). Sonuç olarak bu terim cihatçı liderlerinden başlayarak taban destekçilerine kadar “küresel cihat hareketinin” her bir takipçisini kapsar.

Bu çalışmamızda ele almaya gayret gösterdiğimiz temel sorunlardan biri küresel cihatçıların interneti nasıl kullandıkları ile ilgilidir. İnternette terörizmle ilgili literatür, çoğu zaman kısmen örtüşen çok sayıda terim ortaya koymaktadır. Sık kullanılan terimler siber terörizm, siber aşırıcılık, siber suç,

siber saldırı, sabotaj ve “hack” gibi terimler olsa da bunlardan bazıları gazetecilerin icatlarıdır. Ancak bazıları araştırmacılar tarafından da kullanılmaktadır. NATO tarafından kullanılan tanımlara göre, Bilgisayar Ağı Operasyonları (CNO) terimi, siber uzaydaki her türlü savaşı kapsar. Bilgisayar Ağı Savunması (CND), Bilgisayar Ağı Saldırısı (CNA) ve Bilgisayar Ağı Sömürsünü (CNE) içerir. Burada belirtilen terimlerin çoğu, “hack”in çeşitlerini temsil eder. Bilgisayar güvenliğinde, bir bilgisayar korsanı, bilgisayar yazılımını ve donanımını oluşturarak ve değiştirerek bir sistemi sömürebilen veya yetkisiz erişim elde edebilen bir kişiyi belirler. Bununla birlikte, terimler farklı şiddet ve yıkım yoğunluklarının yanı sıra farklı ideolojik motivasyon düzeylerini de barındırır. Çevrim içi cihatçılık her zaman ideolojik olarak cihatçı düşünce tarafından güçlü bir şekilde motive edilmesine rağmen, şiddet içermeyen, düşük ölçekli bilgisayar korsanlığından yıkıcı, stratejik bilgi saldırılarına ve dijital materyaller vasıtasıyla yürütülen propagandaya kadar uzanan geniş bir yelpazeyi oluşturur (Hanna, 2006).

11 Eylül Saldırıları sonrası alan yazında popüler olan küresel cihat/çı terimi, küreselleşme politikaları ve dijital medyanın algı oluşturmadaki etkinliğiyle ilişkilidir. Küresel cihat yürüttüklerini söyleyen oluşumlar temelde klasik hiyerarşik ve bürokratik tarzda örgütlerden farklı yapılanmışlardır. Aynı zamanda onlar esnek, uluslararası ağa sahip ve teknolojik imkânlardan son derece yararlanabilen örgütler olarak tanımlanmışlardır (Yılmaz, 2006).

Globalleşmenin getirdiği tek-tipleştiricilik baskısına karşılık yerel değerlerini savunan bu tür radikal gruplar, dijital medyanın kullanımının yaygınlaşmasıyla eşzamanlı olarak propagandalarını bu mecra üzerinden sürdürme çabası içerisindeyler. Bu sayede küresel dünyanın teröristleri günümüzde hedeflerine daha pratik yoldan ulaşabilmekte, internetin vermiş olduğu avantaj ile insanları heyecanlandıran haber ve fikirleri geçmişe nazaran daha süratli ve geniş bir alana yayabilmektedirler. Hatta günümüzde küçük bir terörist grup bile internet, küresel ölçekli uydular ve mobil iletişim sistemleri vasıtasıyla komuta, kontrol, iletişim ve istihbarat imkânına sahip olmuşlardır. Bu durum bu tür örgütlerin tespit ve yok edilmesini klasik yapıya sahip örgütlere göre oldukça zorlaştırmıştır. Günümüzde etki alanlarını ve finansal ve teknik güçlerini günbegün arttıran bu örgütler ülkelerin güvenliğini tehdit eder hâle gelmişlerdir. Hülâsa dünyanın küreselleşme serüveni, küreselleşmenin egemen aktörlerine ve temsil ettiği birçok değere karşı olmasına rağmen, onun yöntem ve araçlarına uyum çabası içinde olan terör gruplarının varoluş mücadelesine tanıklık etmiştir (Karakaş, 2017).

Küresel cihat hareketi üzerine yıllardan beri yapılan araştırmalar göstermiştir ki, internet benzersiz bir bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır. İnternet bugün küresel cihat/çı için vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Çünkü internet coğrafi olarak dağınık bir hareket içinde ideolojik uyumu sağlarken ağ inşası kolaylaştırır ve cihatçı ağın tüm seviyelerini internette bulmak mümkündür. Cihatçı web siteleri, doğası gereği çok farklıdır ve birbirlerinden nispeten bağımsız olarak çalışırlar. Bununla birlikte, birçok site, aynı materyali sıklıkla yeniden dağıtmaları ve dolaştırmaları anlamında birbirleriyle ilişkilidir. Bu durum, çok sayıda siteye rağmen, bu sitelerde her gün görünen yeni materyalin kapsamının her zaman çok büyük olmadığını gösterir. Cihatçı internetin en önemli işlevi: Bilgi sistemlerine yönelik yıkıcı siber saldırılar dâhil olmak üzere farklı amaçları yerine getirmesidir. Sempatizanları çevrim içi ağlar üzerinden yönlendirerek taraftar toplamak ve eylemler gerçekleştirmek şimdiye kadar cihatçıların interneti kullanmasının ana hedefi hâline dönüşmüştür.

Küresel cihat bağlamında internetin sunmuş olduğu faydalardan diğer bir tanesi de topluluklar yaratma ve özellikle terörist ağlar olmak üzere güçlü ağlar inşa etme olanağı sağlamış olmasıdır. Marc Sageman, 1990'larda iletişim teknolojisindeki devrimin küresel Selefi cihadın yükselişiyle aynı zamana denk geldiğini ve aslında küresel cihadı mümkün kılanın bu yeni teknoloji olduğunu (Sageman, 2008) söylemesi küresel cihat ile internet arasındaki bağı ortaya koymasından dikkat çekicidir. Sageman'a göre Selefi cihatçı örgütlerin interneti etkin ve verimli kullanmaya başlamasıyla

birlikte düşman algısı da değişmiştir. Ona göre: “*Sanal topluluk artık herhangi bir ulusa bağlı değildir; bu durum, özellikle milliyetçiliği reddeden ve küresel Selefi cihat önceliğini yakın düşman yerine uzak düşmana karşı savaşmayı teşvik eden efsanevi Selefi ümmetine tekabül eden bir durumdur*” (Sageman, 2008, s. 161). Bu son söylediğimize en güzel örnek el-Kaide ile DEAŞ arasındaki düşman tanımlamasında yatmaktadır. Nitekim Zerkavî’ye göre mücadele edilmesi gereken asıl düşman yakındaki düşman olup bundan dolayı öncelikle Orta Doğu’daki rejimlerle savaşılması gerekiyordu. Ancak el-Kaide lideri Bin Ladin’e göre İslami hareketin başarılı olabilmesi için öncelikle yerel güçleri parasal ve lojistik anlamda destekleyen uzak düşman ABD ile cihat edilmesi elzemdi (Erkmen, 2017).

Olivier Roy’a göre ise, internetin siyasi ve terörist eylemler için kullanımı tipik Batılı modellere dayanmaktadır ve İslamcı sitelerin çoğu kullanıcısı aslında Batı’da yaşayan Müslüman göçmenler, mühtediler veya öğrencilerdir. Dolayısıyla onların sanal ümmetleri eyleme geçme arzusundan ziyade bir kimlik arayışını temsil eder. Orta Doğu’nun dünyadaki düşük temsilinin nedenlerinden biri belki de en önemlisi birçok Arap ülkesinde bilgi sistemlerine erişim zorluğu ve sansür uygulanmasıdır (Seuil, 2002).

Deborah Touboul’un frankofon (Fransızca konuşanlar) cihatçıların kulanmış olduğu internet forumları üzerine yaptığı araştırma, katılımcıların bilgi paylaşımı ve topluluk oluşturma gibi iki ana amaçları olduğunu ortaya koymuştur. Touboul’a göre sanal bir topluluk, katılımcılara dinî, ahlaki, duygusal ve maddi destek sağlamaktadır. Ayrıca bu sanal topluluk içindeki sosyal dayanışmanın Avrupa’daki İslamcı sitelerde Arap dünyasından daha belirgin ve kuvvetli olduğu gözlemlenirken aynı zamanda Avrupa’da azınlık olma duygusunu yansıtmaya bakımından da önem arz etmektedir (Touboul, 2005).

Selefi cihatçı grupların önde gelen isimleri dâhil olmak üzere hemen hemen hepsi az ya da çok mesajlarını ulaştırabilmek için interneti aracı kılmışlardır. Örneğin: el-Kaide’nin eski liderliği, yani Usame bin Ladin ve önemli ideolojik etkiye sahip olan Eymen ez-Zevâhirî, yine yakın bir zamana kadar cihatçı âlemde etkili olan Ebu Bekir el-Bağdâdî ve onun sözcüsü Ebu Muhammed el-Adnânî, ses ve video dosyaları aracılığıyla iletişim kurmuşlar ve dünyanın dört bir yanındaki militanlarını yönlendirerek cihada davet etmişlerdir. Bu dosyalar genellikle el-Cezire gibi ulusal kanallarda veya örgüte ait yerel kanallarda ve aynı zamanda internette kendi kurmuş oldukları dijital platformlarda yayınlanmıştır. Müslüman din adamları, cihatla mücadelenin meşru yolları hakkında teolojik rehberlik yapmış, sık sık fetvalar vererek internette dinî bir edebiyat oluşturmuşlardır. Yine internet stratejik düşünürler tarafından ideolojik ve stratejik tavsiyelerin verildiği bir mecra olurken, internette cihadı yürütmenin en etkili yolları hakkında makaleler ve kitaplar yayımlanmıştır (Hanna, 2006).

Siber aşırılık yanlılarının en büyük hedeflerinden biri; Cihadın aktif ve pasif destekçilerini içeren radikal bir taban hareketi oluşturmaktır. Çevrim içi cihatçılar cihatçı durum hakkında kendilerini güncel tutmak için birçok internet forumunu kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, bu kullanıcıların çoğunlukla klavye cihatçıları olduğu, terör operasyonlarına doğrudan karışmadığı, ancak bazılarının kısmen cihatçı çevrimiçi materyallere maruz kalarak radikalleştiği söylenilebilir (Hegghammer, 2005). Bu cümleden hareketle, internetteki makaleler, açıklamalar ve fotoğraflar gibi birçok terörist materyalin çeşitli web sitelerinde dolaştığını ve materyalin bu şekilde çoğaltılmasının muhtemelen cihatçı internetin kapsamını olduğundan daha büyük gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çevrimiçi cihatçılığın belki de en önemli işlevi ideolojinin ve propagandanın yayılmasına hizmet etmesidir. Yukarıda görüldüğü gibi, Selefi cihatçı grupların önde gelen isimleri, radikal Müslüman din adamları ve stratejik düşünürler, destekçilerine siyasi, teolojik ve ideolojik yazılar sağlıyor, çağrılar yapıyor, militan gruplar ve ağ aktivistleri ise çeşitli web sitelerinde cihatçı

materyalleri servis ediyor. Bütün bu yoğun data saldırısına maruz kalan internet; siyasi, ideolojik ve teolojik literatürden fetvalar, hutbeler aracılığıyla saldırı yöntem ve tekniklerinden tutun da kafa kesme videolarına kadar her şeye kolay erişim sağlayan sanal bir cihazçı materyal kütüphanesi hâline dönüşüyor. Küresel İslami Medya Merkezi'nin genel emir yardımcısı Ahmed el-Vahid Billah'ın interneti, örgüt sempatzanlarının askeri ve ideolojik eğitimin yanı sıra moral eğitimi de aldığı bir “*El Kaide Cihat Araştırmaları Üniversitesi*” olarak tanımlaması da bu bağlamda dikkat çekici bir örnek oluşturuyor (Kavâlek, 2015).

İnternetin işlevselliği düşünüldüğünde onun bir üniversiteye benzetilmesi ilk bakışta garip karşılanmış olsa da meselenin üzerinde biraz yoğunlaşınca doğru olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü propaganda öncelikle cihat davasını meşrulaştırmak için yaygınlaştırılmakta ve hem içte hem de dışta bir kitleyi hedef almaktadır ve bununla amaçlanan ise teorik ve ideolojik bir zemin oluşturmak, cihazçıların moralini yüksek tutmak ve onları teşvik etmektir. Aynı zamanda dışarıdan bakıldığında propaganda, düşmanın moralini bozmayı amaçlayan psikolojik bir savaşın parçasıdır. İnternette propaganda ve ideolojinin yayılması, cihazçılar için ortak bir temel oluşturmakta ve bir tür tek yönlü iletişimi temsil etmektedir. İnternet üzerinden iletişim, özellikle dünyanın dört bir yanına dağılmış olan cihazçı taraftarlar için çok büyük önem taşımaktadır. Sempatzan arkadaşlarla kurulan iletişim bir gruba ve bir davaya ait olma duygusu vermektedir. Cihazçı internet sitelerinin ve özellikle İngilizce, Fransızca, Felemenkçe ve İsveççe gibi Arapça olmayan dillerdeki sohbet forumlarının popüler olmasının altında yatan nedenlerden bir tanesi işte bu duygudur (Hanna, 2006).

1990'larda cihazçıların eğitimi öncelikle Afganistan'daki kamplar başta olmak üzere Pakistan, Sudan, Endonezya, Güney Filipinler ve Çeçenya'da yapılıyordu. Ancak Afgan kampları 2001'de ABD liderliğindeki işgal güçleri tarafından yok edilince Afgan ve Arap kökenli cihazçılar başka bölgelere kaydırıldı. Afganistan ve Pakistan'daki yeni ve daha küçük eğitim tesislerine ek olarak Avrupa'da, Suriye-İrak sınırında ve Irak'ın iç bölgelerinde olası yeni eğitim kampları açıldı. Ancak bahsi geçen bu eğitim kamplarının tam olarak nerede bulunduğu dair güvenilir bilgilere ihtiyaç vardır. Fakat bunlardan daha önemlisi yeni medya teknolojileri vasıtasıyla siber uzayda kuruldu. Terör örgütleri tarafından yeni keşfedilen bu mecrada cihazçı eğitim kılavuzları (terör ansiklopedileri, kısa askeri talimat kılavuzları) sürekli geliştirildi ve bunlar yeni medya grupları ve forumları aracılığıyla terör sempatzanları arasında dağıtıldı. Örneğin terör sempatzanı bir kişi el yapımı patlayıcıların nasıl yapılacağını, zehirlerin nasıl üretileceğini, silahların nasıl kullanılacağını ve keşif operasyonlarının, gerilla savaşının, şehir savaşının, rehin almanın vb. nasıl yapılacağını internet üzerinde kolaylıkla öğrenebildi.

İnternet üzerinden yürütülen terör faaliyetlerinin başka bir kolu da “Hacktivizm” dir. Bilgisayar korsanlığı ve aktivizmin yansıması olan hacktivizm, yukarıda bahsi geçen temel hizmetleri kesintiye uğratmayan veya şiddete yol açmayan, bilgisayarlara yönelik siyasi güdümlü saldırılar olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu kavram siber terörizmle eş değer değildir. Hacktivizm, bizim bağlamımızda, cihazçı ideoloji tarafından motive edilen küçük ölçekli bilgisayar saldırılarını kapsar. Cihazçıların literatüründe bu faaliyete genellikle “elektronik cihat” denilmiş ve internet forumlarının üyeleri sıklıkla elektronik cihazlarına atıfta bulunarak katılımcı sayısını artırmaya çalışmıştır. Ekim 2004'te ılımlı İslami internet sitesi “*İslam Online*” da yayınlanan çevrim içi bir fetvada şöyle deniliyor olması da bu bağlamda dikkat çekicidir: “*Müslümanları yok etmeyi veya topraklarımızı işgal etmeyi amaçlayan herhangi bir siteyi hecklemenin bir zararı veya yasağı yoktur. Amerikan ve İsrail çıkarlarına hizmet eden bu şeytani siteleri hecklemek ve yok etmek için gerekli tüm yolları ve araçları kullanarak kendimizi savunmak meşru bir haktır*” (www.islamonline.net/livefatwa/english/oldresult.asp.).

Terörist saldırılar planlayan cihatçıların interneti keşif ve bilgi toplamak için kullanmaları muhtemeldir. Ancak, bu tür bilgilerin internet üzerinden aktarıldığını görmek nadiren olan bir durumdur. Bununla birlikte, yakın tarihli bir örnek dikkat çekicidir, bu örnek olayın kahramanı Batı dünyasına yönelik saldırıları teşvik eden Endonezyalı Cemaatül-İslamiyye grubuyla bağlantılı “*Ansar al-Muslimin*” adlı internet sitesidir. Site, ayrıntılı haritalar, saldırı yerleri ve kaçış yolları yayınlamış ve Batıların araçlarında sıkışıp kalacağı öğle molasını geçirdikleri alanlara, üst geçitler ve trafiğin yoğun olduğu noktalara saldırılar önermiştir (Theage Independent Always, 2005). Buna benzer bir durumu DEAŞ tarafından dijital ortamda çıkartılan “*Rumiyah*”ta görmek mümkündür. DEAŞ bu dergi vasıtasıyla “*Yalnız Kurt*” adını verdiği operasyonları teşvik etmekle kalmamış aynı zamanda eylemcilerin kullanacağı eylem silahından, eylemin şekli, yeri ve zamanına kadar bilgilendirmeler yapmış ve onları yönlendirmiştir.

Bütün bu söylediklerimize ek olarak diyebiliriz ki, internet aynı zamanda Selefi cihatçılığın finansman aracı olmuştur. “*Ensar el-İslam*” medya şefi Ekim 2003'te “*el-Kaide'nin şiddet dolu tarihi yıllardır bir bağış toplama aracı olarak hizmet etti.*” (Peterson, 2003) diyerek internetin nasıl Selefi cihadı finansa ettiğini itiraf etmiştir. O zamanlar, internet kullanımı bugünkü kadar yaygın olmadığı gibi alt yapısı da gelişmiş değildi. Militan gruplar tarafından gerçekleştirilen saldırıların video kayıtları CD'lere kaydedilir ve bağışçılara gönderilirdi. Başarılı bir saldırıdan sonra finansman yağmur gibi her yerden gelirdi. Bizzat katılmaya cesaret edemeyen, ancak İslami yönetimin kurulması için destek gönderen zengin ülkelerden Kuveyt, Suudi Arabistan ve Katar'dan ve diğer ülkelerden insanlar (Peterson, 2003) milyon dolarları bu Selefi cihatçı gruplara göndermiştir. Propagandanın yayınlanması ve yayılması, sonuç olarak, cihatçı hareketin yeteneklerini ve gücünü göstermesine olanak sağlarken mali olarak da destek elde etmesini kolaylaştırmıştır.

Geçtiğimiz son on yılda internet, Selefi cihatçı hareket için giderek daha önemli bir hâle gelmiş ve çeşitli terörist faaliyetler için aktif olarak kullanılmıştır. Bu nedenle, internetin terörizmin doğası üzerinde belirli bir etkisinin olması ve bunun devam etmesi gelecekte de bizi meşgul edecek konulardandır. Ancak terörizmin ve özel olarak cihatçılığın gelişmesinin en önemli nedeni internetten daha ziyade küresel terörizmin artan yoğunluk düzeyiyle ilgilidir. New York'tan Londra ve Madrid üzerinden Bali'ye kadar dünya çapında meydana gelen birçok terörist saldırının, internetin kendisinin kullanımından kaynaklanmayan başka nedenleri vardır. Bununla birlikte, İnternet, terörizmi veya cihadı teşvik etmek için yeni imkânlar sunmuş ve böylece terörizmin çeşitlenmesini ve yoğunlaşmasını kolaylaştırmıştır. İnternet muhtemelen bazı terör yöntemlerinin etkisini de artırmış ve böylece diğerlerinden ziyade bu yöntemlerin kullanımını desteklemiştir. Örneğin tüm dünya 2004 baharında Irak'ta yabancılara (turistlere, diplomatlara) yönelik kaçırma dalgasına tanıklık etmiştir. Saldırganlar tarafından kaydedilen bu videoların yayılmasına izin veren ve bu tür terör eylemleri hakkında muazzam bir tanıtım platformu sağlayan internet olmasaydı, bu tür adam kaçırma eylemlerinde bu kadar önemli bir artış olmayacaktı. Rahatlıkla diyebiliriz ki, çevrim içi cihatçılık cihatçı hareket içinde yeni ve oldukça revaçta bir yöntem olarak literatürde yerini almıştır. Gelişmiş bant genişliği, artan işlevsellik ve hızla artan kullanıcı sayısı nedeniyle internet kitle iletişim araçları içinde bir dünya lideri hâline gelmiştir. Bu yüzden ki, önemi büyük olasılıkla gelecekte de artarak devam edecektir. Modern toplumun internetle olan sınavı henüz yeni başlamıştır.

Çalışmamızın buraya kadar olan bölümünde cihatçı örgütler dâhil olmak üzere bütün terör örgütlerinin propaganda yaparken ve eleman devşirirken internetin sunmuş olduğu ürün yelpazesinin genişliğinden nasıl istifade etmeye çalıştıklarını inceledik. Çalışmamızın bundan sonraki bölümünde ise DEAŞ terör örgütünün yeni medya stratejisini ve bu yeni medya üzerinde yürütmüş olduğu dijital cihat faaliyetlerini incelemeye çalışacağız.

### 3.4. Yeni Medya Stratejisi: Dijital Cihat ve DEAŞ

2000’li yılların başında Usame bin Ladin’in ses kayıtlarının el-Cezire televizyonunda yayınlanmasından bu yana geçen zaman içerisinde gelişen teknolojinin vermiş olduğu avantajı çok iyi kullanan terör örgütleri daha yeni ve komplike eylemler gerçekleştirmeyi başardılar. Terör örgütleri, yeni medyanın vermiş olduğu bu avantaj ile hedefleri doğrultusunda şiddet kullanmaktan sakınmayarak toplumda korku ve panik, kamuoyunda da infial yaratabilmek için var güçleriyle çalıştılar. Dünyanın son on yılına iz bırakan Selefi cihatçı terör örgütü DEAŞ’ da karmaşık medya stratejisi ve yürütmüş olduğu dijital savaşıyla dikkat çekmeyi başarabilmiş örgütlerden biri oldu. Tabii bu durumun ortaya çıkmasında ABD işgali ile Irak’ta başlayan yönetim boşluğu ve daha sonrasında Suriye’nin toplumsal bir iç savaşa sürüklenmesiyle derinleşen Orta Doğu’daki iktidar boşluğu etkili olmuştur. Meydanı boş bulan DEAŞ kendisine geniş bir coğrafyada hâkimiyet alanını oluşturmakla kalmayıp toplumsal rahatsızlıklardan beslenmiş, ideoloji ve eylemlerini etkili bir medya kullanımı ile uluslararası kamuoyuna duyurmuştur. DEAŞ hem kendi medya araçları hem de uluslararası medyada ses getiren eylemleri aracılığıyla dünya genelinde bir takipçi kitlesine sahip olmuştur.

Özenle kurgulanmış birtakım sembolik mesajlar içeren medyatik ürünlerin karmaşık bir strateji ile dolaşıma dâhil edilmesi DEAŞ’ın uluslararası kamuoyunun gündemine üst sıralardan giriş yapmasını sağlamıştır. DEAŞ’ın sahip olduğu medya araçları; haftalık bültenleri, farklı dillerde yayımlanan dergileri, haber ajansı, radyosu, video prodüksiyonları ve sosyal medya kanalları onun mevcut silahlı örgüt profiline devasa bir medya kuruluşu profilini de kazandırmıştır (Salihi & Göksun, 2018).

DEAŞ’ı diğer örgütlerden ayıran özelliği medyayı propaganda amacıyla kullanması değil, dijital medya devriminin sağladığı olanak ve yeteneklerini sahip olduğu ideolojiyle bir araya getirerek etki gücünü olağan üstü arttırmış olmasıdır. DEAŞ dijital medya devriminin sağladığı olanaklardan en güzel biçimde faydalanırken burada hâkim olan evrensel kültür normlarını en etkili şekilde kullanmayı başarmıştır. Bu noktada DEAŞ ile el-Kaide örgütü kıyaslandığında görülür ki, 2000’li yıllarda el-Kaide dönemin şartlarının imkân verdiği çerçevede internet forumlarından istifade ederek küresel iletişim ağına katılabiliyorken, DEAŞ etkin bir şekilde dijital medyanın dil, gündem ve trendlerini yakından takip ederek stratejisinin bir parçası hâline dönüştürmüştür. Siber uzay üzerindeki siber cihada dâhil olarak planlı ve programlı bir şekilde ideolojisini internet üzerinden evrenselleştiren örgütün başlıca gayesi, isteyen herkesin dâhil olabileceği, koordine ve uluslararası bir bilişim ekibiyle örgütün ideolojisini tüm dünyaya duyurmak olmuştur (Hoffman & Schweitzer, 2015). Örneğin kendisine “Siber Halifelik” (Cyber Caliphate) adını veren grup kurulduğu günden bu yana DEAŞ’ın siber saldırı timi gibi faaliyet göstermiştir. Mayıs 2015’te yayınladığı bir videoda siber savaş tehdidinde bulunan grup, videoda: *“Elhamdülillah hem karada hem de internette genişliyoruz. Mesajımız ABD ve Avrupa için: Elektronik savaş henüz başlamadı. Şu ana kadar gördükleriniz gelecekte yaşanacakların sadece başlangıcı.”*(Paganini, 2016) diyerek Avrupa’yı ve Amerika’yı tehdit etmiştir.

DEAŞ’ın dijital medyanın sunmuş olduğu imkânlardan yararlanma noktasındaki göreceli başarısı, hazırlanan reklam materyallerinin gelişigüzel değil de, tam aksine profesyonel, “Hollywood görsel stili” ne sahip bir tarzda hazırlanması sayesinde olmuştur. Örneğin ABD merkezli Terörizm Araştırma ve Analiz Konsorsiyumu (TRAC) ile İngiltere merkezli düşünce kuruluşu Quilliam’ın 2014 tarihinde yayınladığı bir raporda örgütün, tek bir video çekimi için en az 200 bin doları gözden çıkardığından bahsedilmektedir. Video son teknolojik ekipmanlar ile çoklu çekim tekniği kullanılarak 4-6 saatte bitirilebilmiş, bazı sahneler ise verilmek istenilen mesajın izleyiciye doğru olarak aktarılabilmesi ve beklenen etkiyi yaratması için tekrar tekrar çekilmiştir (Karakas, 2017). DEAŞ, Web 2,0 konusunda yetenekli bir kullanıcı olduğunu kanıtlamış ve sosyal medyayı basit bir araçtan, her şeyiyle bir silaha dönüştürerek örgüt adına küçümsenemeyecek bir başarıya imza atmıştır. Bu



durum kendilerini dijital bir savaşın tam ortasında bulan hilafet düşmanları için bir sürpriz olmuş ve hazırlıksız yakalanan İslam devleti karşıtları ilk dijital savaşın birinci bölümünü kaybetmişlerdir. DEAŞ, Batı'nın medya araçlarını ve tekniklerini onlara karşı kullanarak bu sosyal medya savaşını kazanan ilk İslamcı örgüt denilebilir. Bu durum kendinden sonrakilere örneklik teşkil etmesi bakımından da önem arz etmektedir.

DEAŞ'ın dijital medya stratejisi; zafer halifeliği, pastoral halifelik ve seferberlik olmak üzere üç madde altında inceleyebilir: Zafer halifeliği, örgütün olağanüstü derecede güçlü olmasına, durmadan yeni topraklar fethetmesine ve yüksek bir devinime sahip olmasına dayanmaktadır. Bu strateji DEAŞ'ın, meşruluğunun temelini oluşturan halifelik müessesini yeniden hayata geçirme ideolojisiyle birlikte düşünüldüğünde oldukça önemlidir. Pastoral halifelik stratejisi ise DEAŞ'ın askeri alanda kendisini etkin tanıtmaya gayretinin bir sonucudur. Örgüt bununla halifelik İslami bir ütopya olmadığı algısını yaratma gayreti içerisindedir. DEAŞ, şer'i düzeni hâkim kılabildiğini ve "vatandaşlarına" temel hizmetleri verebildiğini gösterme çabası içinde olmuştur. DEAŞ, halifelik günümüzde hâlâ geçerliliği olan bir devlet modeli olduğunu gösterebilseydi, hem cihatçı rakibi el-Kaide hem de bölgedeki diğer aktörlere karşı meşruiyetini kanıtlayabilecekti. Ancak DEAŞ, hâkim bir varlık olarak kimlik bilgilerini ispatlayamadığından dolayı ideolojisi daima sorgulanmıştır.

DEAŞ, mensuplarını harekete geçirme noktasında rakiplerine oranla daha önce eşine pek rastlanmamış bir başarıya sahiptir. Bu başarının arka planında profesyonelce kurgulanmış dijital medya hâkimiyeti yatmaktadır. Örgütün Hollywood tarzı çekmiş olduğu videolar sayesinde yabancı savaşçıları, batılı ülkelerde yaşayan göçmenleri sözde halifelikçe çektiği gibi Batılı ülkelerde yaşayan radikal Müslümanları DEAŞ adına eylem yapmaya ikna edebilmiştir. Keza 2011'den bu yana yaklaşık 30.000 yabancı savaşçı cihat gruplarına katılmak için Suriye ve Irak'a gelmişlerdir. Bu herhangi bir cihat hareketinin bugüne dek ulaştığı en kalabalık yabancı savaşçı sayısıdır (Ross, 2023). DEAŞ, sosyal medyanın gücünü kullanarak yaptığı propagandalar ile fedailerini ölümsüz birer kahramana dönüştürmüş ve Müslümanların rol modelleri olarak sunmayı başarmıştır (Weimann, 2004).

### 3.5. DEAŞ'ın Propagandasının Temel Dayanakları ve Hedefi

DEAŞ'ın dijital cihat anlayışının temelinde şu üç düşünce hâkimdir diyebiliriz: Birincisi askerî eksendir. İkincisi Müslümanların itikatlarını tahrif, değerlerini yok eden, psikolojik mağlubiyet ve teslim oluşun sebeplerini oluşturan şeytan medyaya savaş açmak. Öyle ki medyanın bombalarının ateşi ve şiddeti ümmetin üzerine uçaklardan atılan bombalardan daha zarar verici ve daha tehlikelidir. Bu nedenle Allah'ın kendilerine muvaffakiyet verdiği mücahitlerin, düşmanın varlığını askerî alanlar dışında da yok etmek için bu medya cephesinde mücadele etmeleri zorunludur. Allah Resulü şöyle buyurmuştur:

*"Müşriklere karşı dillerinizle cihat edin"* (Ahmed Muhammed b. Hanbel & Thk. Şuayip el-Arnaut, 2001, s. 456).

Allah Resulü başka bir hadisinde de şöyle buyuruyor:

*"Mü'min, kılıcı ve diliyle cihat eder. Neşim elinde olana yemin olsun ki, sizlerin söylemiş olduğu (şiiirler) kâfirlere ok yağdırmak gibidir"*(Ahmed Muhammed b. Hanbel & Thk. Şuayip el-Arnaut, 2001, s. 456).

Allah Resulü kendi çağında en etkili ve düşmana en ağır gelen medya yöntemini kullanıyordu ki, bu da şiiirdi. Bir defasında Ömer b. el-Hattâb şöyle dedi: *"Ey İbn-i Revaha! Allah Resulü'nün yanında ve Allah'ın kutsal toprağında şiiir mi söylüyorsun? Allah Resulü ona şöyle dedi: "Onu bırak ey Ömer! Zira o (söylediği şiiir) onlar üzerine ok yağdırılmasından daha hızlıdır (etkilidir). Allah Resulü, şairlerin meşhurlarından bir yıldızın İslam'a girmesine, askeri komutan Halid'in İslam'a*

*girmesine sevindiği gibi sevinmiştir*” (Rumiyah, 2017, s. 19). DEAŞ İslam tarihinden vermiş olduğu bu örnekleri Hz. Peygamberin hadisleriyle destekleyerek sözüne kuvvet katmakta ve kendi medya stratejisinin temelini Hz. Peygamberin sünnetine dayandığını göstermeye çalışmaktadır.

DEAŞ’a göre İslami medyanın amacı şu şekilde olmalıdır:

1-Müslümanların onurlarını ve akidelerini savunmak

2-Ümmetin gençlerinin özellikle de mücahitlerin azminin artırılması noktasında çalışmak.

3-Kâfirlerin ve mürtetlerin akidelerinin ve ahlaklarının bozukluğunun ortaya konması, uygarlıklarının çöpten, (pazarladıkları) mallarının da taklit olduğu hususunda ümmetin gözünün açtırılması, Müslümanlara karşı küstahlıktaki ısrarcı inatlarının dizginlenmesi ve içlerine korkunun yayılması.

4-Müslümanlar ile düşmanları arasında geçen savaşların hakikati hakkında doğru görüntünün aktarılması, zayi olması ya da kan tüccarları tarafından çalınması (ihtimali nedeniyle) korkusuyla İslam gençlerinin kahramanlıklarının hakikatinin belgelenmesi (Rumiyah, 2017).

Duhaime’ye göre ise DEAŞ’ın dijital terör stratejisi hakkında temelde şu üç başlıktan söz edilebilir:

1.Batıdan kaçan kişilerin istihdamı ve yalnız kurtları harekete geçirmek,

2. Dünyanın geri kalanı ile agresif şekilde çevrim içi iletişim kurmak ve genç insanları DEAŞ’ın ideolojisiyle büyüterek sanal dünyanın dışına taşıyabilmek,

3. Acımasız eylemlerle dünyanın dikkatini çekerek örgüte finansal açıdan kaynak oluşturmak (Christine, 2015).

DEAŞ, el-Kaide’nin örgütlenme tarzından yola çıkarak dünyayı bölgelere ayırmış ve bu alanlara göre farklı hedef kitleler belirlemiştir. Örgütün hedef kitlesindeki bu farklılık ve çeşitlilik propaganda mesajlarının temalarını da etkilemiştir. Winter’a göre, DEAŞ propagandasının teması sanıldığı gibi yalnızca vahşet olmayıp; altı ana temayı içermektedir. Bunlar; vahşet, merhamet, mağduriyet, savaş, aidiyet ve ütopyacılıktır. DEAŞ, şiddet ve vahşet temalı mesaj ve videolar aracılığıyla sempatanlarına intikam ve zafer hissini yaşatırken diğer taraftan da düşmanlarının yüreklerine korku salmayı hedeflemektedir. Bu yoğun şiddet içerikli reklam sayesinde bir anda tüm dünyada kendisinden bahsettirebilmektedir. Savaş temalı mesajlarda gücünü, operasyonel kabiliyetini ve savaşçıların cesaretini vurgulayan DEAŞ, bazı propaganda ürünlerinde ise üyelerinin aidiyetinin altını çizerek yeni üyeler kazanmayı hedeflemektedir (Winter, 2015). Mağduriyet temasını da kullanan DEAŞ, Sünni Müslümanların “Haçlılar” ve “Râfiziler” tarafından mağduriyete uğratıldıkları konusundan video ve dergilerinde sıklıkla söz etmektedir. Bu sayede kendisine bir meşruiyet alanı oluşturmayı ve ideolojisini geniş kitlelere yayarak sempatan sayısını artırmayı hedeflemiş ve bu konularda başarılı olmuştur. Merhamet temasıyla ise kendisine itaat eden ve eman dileyenlere karşı ise affedici olduğu mesajını vermiş, bölgedeki diğer grupların mensuplarına kucak açmıştır. Örgütün propagandasında, yeni üyeler kazanmak için sıklıkla başvurulan temalardan biri de vahiysel ütopyacılık olmuştur. Bununla DEAŞ bizzat kendisinin yeryüzünde İslam Şeriatı’nın hâkim olduğu vahiysel ideallerle idare edilen, kendi para birimi ve pasaportu bulunan, güçlü ve gerçek bir devlet olduğu mesajını vermiştir. Korku DEAŞ’ın propagandasında merkezi bir yer tutmaktadır. Sunduğu videolar, toplumsal korkunun kurumsallaştığı ve korku kültürünün yerelden başlayarak tüm dünyaya yayıldığı bir olguya dönüşmüştür (Ayhan & Çifçi, 2018).

DEAŞ’ın gerçekleştirdiği terör eylemleri dünyanın dikkatinin zorunlu olarak bu örgüte yoğunlaşmasını sağlamıştır. Örgüt için korku öyle genel bir kullanım alanına sahiptir ki tüm reklam ve diğer propaganda araçlarını şiddet üzerinden pazarlaması bunun göstergesidir. Monk’un (Monk, 2018) da ifade ettiği gibi bu korku varlıksal (ontolojik) bir korkudan öte eylemlerin araçsallıklarından

kaynaklı bir korkudur. Bu psikolojik bir savaştır ve temelde yandaşlarına Batı'dan sınırlı da olsa intikam alınabileceğini göstermektedir. Örgüt kendisinin hâkimiyetinde olmayan her bölgeyi “Dârü'l-harp” olarak kabul ettiği için bölgenin Müslüman olup olmadığını araştırmaksızın saldırıda bulunmuş ve militanları arasında mecburi bir kenetlenme oluşturmuştur. Bu da internet vasıtasıyla yaptığı propaganda çalışmaları sayesinde meydana gelmiştir (Ayhan & Çifçi, 2018).

Bütün bu yoğun uğraşların neticesinde DEAŞ kendini İslam tarihi ve esaslarından ilham alan, Allah tarafından kutsanmış Sünni direniş hareketi olarak göstermeyi büyük ölçüde başarabilmiştir. Özenle işlenmiş bu imajı kontrol edebilmek için, DEAŞ ez-Zerkâvî'nin kaba kurgusunu alıp onu profesyonelce üretilmiş propaganda ve dezenformasyon araçlarına dönüştürmüş ve bunu yaparken de modern çağın araçları olan Twitter, Facebook gibi sosyal ağları ve dijital yazılım uygulamalarını ustaca kullanarak bunlar üzerinden cihat hareketini sürdürmüştür (Weiss & Hassan, 2016).

### 3.6. DEAŞ'ın Çevrimiçi Cihadında Kullandığı Sosyal Medya Araçları

DEAŞ tarafından kullanılan sosyal medya içerikleri ve pazarlama stratejileri örgüte yeni militanlar temin etmek için yapıldığı kadar diğer örgütlerin bağlılığını ve katılımını da hedeflemiştir. DEAŞ'ın sosyal medyayı şiddet içerikli fotoğrafları servis etmek, potansiyel yeni militan adaylarını etkilemek ve yalnız kurt eylemlerine özendirmek için kullanmış olması dikkat çekmiştir. Ancak asıl ilginç olan bu faaliyetlerin karmaşık çevrim içi araçlar tarafından ilgi çektiğinin fark edilmesi olmuştur (Berger, 2014). Bu bölümde DEAŞ'ın dijital cihadına katkı sunmak için kullandığı YouTube, Facebook, Twitter ve Telegram gibi sosyal medya içerikleri hakkında bilgi vermeye çalışacağız.

#### 3.6.1. X (Twitter)

Eski ismiyle Twitter yeni simiyle X ve Facebook, DEAŞ'ın dijital sosyal medya macerası içerisinde en sık kullandığı sosyal içerik üretici araçlarının başında gelmiştir. Ağ hesaplarının sürekli engellenmesine rağmen devamlı farklı hesaplar oluşturarak bu mecralardaki faaliyetini devam ettiren örgüt, dijital cihat bağlamındaki mesaj ve videolarını ilgili ağlar üzerindeki hesaplarında yayınlamış ya da birçok twitter ve facebook hesabını hackleyerek etki alanını genişletmeyi başarmıştır. 2015 Nisan'da Siber Halifelik adlı grubun TV5 Monde adlı kanalın facebook hesabını ele geçirerek kapak fotoğrafına “Je Suis Charlie” kampanyasına atıf yaparak, “Je suİS” (Ben İslam Devletiyim) yazmış (Samuel, 2015) ve siber cihadın devam edeceğini duyurarak bu alanda DEAŞ'ın ne kadar etkili olduğunu göstermiştir (Çakır, t.y.). Yine buna benzer bir şekilde ABD Merkez Kuvvetler Komutanlığına (CENTCOM) ait twitter ve YouTube hesapları heklenerek bu hesaplar üzerinden DEAŞ propagandası yapılmıştır.

Twitterın insanlarla iletişimi kolaylaştırmaya ve gündemi belirlemeye/takip etmeye yarayan “hashtag” uygulamaları vardır. Twitter ana sayfa da belirtilen “trendy topic”ler hashtag'lerle belirlenir. Hashtag'ler Twitter'ın geniş kitlelerin dikkatini bir konuya yönlendirmek ve kamuoyunu oluşturmak için kullandığı uygulamalardır (Bayraktutan vd., 2014). Bu uygulamalar DEAŞ'ın siber cihadına olanak sağlaması için örgüt militanları/gönüllüleri tarafından aktif olarak kullanılmıştır. Örneğin, 2014 yılının Haziran ayında Brezilya'da yapılmış olan Dünya Kupası için açılan hashtaglere bir dizi saldırı gerçekleştirilmiştir. “#Brazil2014, #ENG, #France ve #WC2014” hashtaglerine tıklayan insanlar, DEAŞ liderliğinde cihada davet eden bir videoyu karşılarında bulmuşlardır (Karaş, 2017).

Trend hashtaglerin manipüle edilmesine yönelik siber korsanlık faaliyetlerini gerçekleştiren örgüt, bu metot sayesinde Twitter'da kendisiyle ilgisi olmayan konular üzerinden bile dünyanın dört bir yanına sesini duyurabilmeyi başarmıştır. Örneğin 25 Haziran 2014 tarihinde “Kedinin İslam Devleti” (Islamic State of Cat) isimli bir twitter hesabı üzerinden “Cihadın kedileri” (#catsofjihad) hashtagi ile başlatılan, elinde el bombası, silah veya dinamit bulunan sevimli kedi fotoğrafı paylaşımları, DEAŞ elemanları tarafından hızla kabul görmüştür (Martel, 2014). Bu resimler

marifetiyle insanların zihnindeki yavru kedi imgesi cihat materyalleri ile bağdaştırılarak ters yüz edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda fotoğrafların internet aracılığıyla dolaşımının sağlanması sayesinde örgüt propagandasını genişletme fırsatı yakalanmıştır.

### 3.6.2. Facebook

Facebook da Twitter gibi milyonlarca kullanıcısı olan ve en popüler sosyal ağlardan biri olması nedeniyle DEAŞ gibi radikal örgütlerin dikkatini çekmiştir. Ancak Facebook üzerinden oluşturulan hesapların sahiplerinin ve iletişim hâlinde buldukları kişilerin kimliklerinin tespitinin kolaylıkla yapılabilmesi ve Facebook'un yüz tanıma programı kullanıyor olması bazı İslamcı örgütlerin Facebook'a karşı ön yargılı yaklaşmasına sebep olmuştur.

ABD İç Güvenlik Bakanlığının hazırladığı bir raporda teröristlerin Facebook'u, silahların kullanımı, bomba yapım tarifleri, operasyonel ve taktik bilgilerin servis edilmesi gibi dört ana amaç çerçevesinde kullandığını tespit etmiştir. Ayrıca Facebook, radikal gruplar tarafından aşırı siteler ulaşma hususunda en kolay imkân sağlayan sosyal içerik üreticisi olarak görülmektedir. Bundan dolayıdır ki cihatçı örgütler Facebook'u genelde ideolojik mesaj vermek ve hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran bir bilgi hazinesi olarak kullanmışlardır. Örgütlere ait biri ofisiyel diğeri gayri resmî olmak üzere iki farklı türden hesabın bulunduğuna işaret eden Weimann, resmî hesapların çoğunlukla medya ve foruma sahip sponsor üyeler aracılığıyla oluşturulduğunu, gayri resmî hesapların ise sempatanlar tarafından örgütün reklamını yapmak gayesiyle oluşturulduğunu vurgulamıştır (Weimann, 2014).

DEAŞ'ın kullanmış olduğu facebook hesapları üzerinde araştırma yapmak, erişilen hesapların bir kısmının fake olması, gruplara üye olamayanlar ya da o kullanıcının arkadaş listesinde olmayanların paylaşımları görme yetkisinin olmayışı ve İngilizce dışında dillerde açılmış olan hesapların sistematik biçimde kapatılmaları gibi nedenlerle oldukça zordur. Ancak bu zorluğa rağmen yine de en popüler facebook hesapları tahlil edilebilmiştir. *Greenbirds Measuring Importance and Influence in Syrian ForeignFighter Networks* isimli araştırmanın neticesine göre örgütün en popüler facebook hesabı Shayk Ahmad Musa Jibril'e aittir. Jibril, DEAŞ sempatanlarının çok takip ettiği bir sosyal medya fenomeni olmasına rağmen örgütü destekleyip desteklemediğine yönelik net bir açıklama yapmamıştır. Bunun en büyük nedeni Jibril'in herhangi bir örgütün yanında olmaktan daha çok İslam cihadını destekliyor olmasıdır. Aynı araştırmanın diğer sonuçlarına göre ikinci sıradaki en meşhur diğeri bir hesap Wake Up Umma'dır. Bunlara ilaveten DEAŞ'ı desteklediği bilinen ve bu nedenle 11 Temmuz 2014 tarihinde tutuklanan Musa Cerantonio'nun hesabı gerek etkinliği bilindiği için gerekse yüksek beğeni alması nedeniyle diğeri bir popüler hesaptır. Ayrıca "Islamic State Scholar" ve "WakeUp Ummah The Return Part 2" isimli hesaplar da örgütün diğeri popüler hesaplarındadır (Keskinkaya, 2015).

DEAŞ, Facebook gibi sosyal medya ağlarını gözyaşı, kan ve acıyla dramatikleştirilmiş ve bu ağlar üzerinden mesajını tüm dünyaya pazarlamayı başarmıştır.

### 3.6.3. YouTube

Son on yılda birçok ücretsiz video paylaşım sitesi geliştirilmiş olsa da (Vimeo, Vevo, Dailymotion, Veoh ve Flickr) YouTube en çok izlenen video oynatıcısı olarak hâlâ ön plandaki yerini korumaktadır. Bu durumun farkında olan DEAŞ hazırlamış olduğu gazete, dergi ve broşür gibi yayınlar vasıtasıyla toplumda belli bir oranda etki yaratmış olsa da YouTube gibi büyük bir video oynatıcısı kanaldan hiç vazgeçmemiştir. Çünkü YouTube'da yayınladığı videolarla dikkat uyandırmayı ve uluslararası toplumu meşgul etmeyi başaramıştır. Aslında terör gruplarının

eylemlerini kayıt altına alarak servis etmesi 1990'lara kadar uzanan bir faaliyettir. Düşük çözünürlüklü kasetler aracılığıyla örgütler, dönemin imkânları dâhilinde propaganda faaliyetleri yapmışlardır. Günümüzde ise teknolojinin sağladığı imkânlardan çok daha iyi yararlanan örgütler hemen hemen tüm eylemlerini medyatik kanallar aracılığıyla yüksek çözünürlükte tüm dünya ya pazarlayabilmişlerdir.

Terör faaliyeti belli bir zaman ve yerde cereyan etmektedir. Bunun kayıt altına alınması eylemin etkisinin anlık olmaktan çıkararak zamana yayılmasına ve boyut değiştirmesine neden olmaktadır. Eylemin mesajının önceden planlanan formatta dolaşıma sokulması ve eylem üzerinden gerçekleşecek tartışmaların arzu edilen düzeyde olması bakımından önemlidir. DEAŞ yaptığı eylemleri kayıt altına almakla yetinmemiş bazı zamanlarda senaryosu önceden yazılmış ve oyuncularını belirlenmiş düzmece videolar da çekmiştir. Bu eylemlerde ışık, ses ve diğer teknik altyapı profesyonelce kurgulanmıştır. Uluslararası topluma yönelik hazırlanan bu videolar korku ve dehşetin kulaktan kulağa dolaşmasında ve terörün mesajının uzak diyarlara ulaştırılmasında oldukça etkili olmuştur. DEAŞ'ın reklam videoları kurgulanan senaryo, ses, ışık kalitesi gibi teknik özellikleri bakımından diğer terör gruplarının faaliyetlerinden oldukça farklılık arz etmiştir (Salihi & Göksun, 2018).

Video paylaşım sitelerinden sürekli olarak ölü ama ölümler çok mutlu görünen cihatçıların şiddet içerikli fotoğraflarını paylaşan örgütün en popüler videosu 2014 yılında paylaştığı "Salil el-Sawarim I" adlı videosu olmuştur. Yaklaşık bir saat süren bu video bir günde 56.998 farklı YouTube hesabı tarafından izlenmiştir. Yayın tarihinden itibaren ise Twitter'da 60 saat içerisinde 32,313 kez retweetlenmiş ve takip eden iki ay içerisinde ise 807,25 kez retweetlenmiştir (Jihadica, 2014). "Kılıçların Sesi" videosu da örgütün diğer bir meşhur videosudur. Bu video YouTube tarafından her defasında kaldırılmasına rağmen defalarca yeniden yüklenmiş ve "archive.org" ve "justpaste.it" gibi dosya paylaşım sitelerinde defalarca yayınlanmıştır. Ayrıca bu video DEAŞ militanları, fanatikleri ve bağımsız hayranlar tarafından Twitter ve Facebook'ta yoğun şekilde desteklendi. Bu sayede kitle kaynağını kullanarak izlenirliğini en üst düzeye çıkarırken, aynı şekilde düşmanların ve eleştirenlerin sesini bastırmakta da işe yaramıştır. Bunların dışında "Sınırın Yıkılışı", "Zulme Uğrayanlara Çağrı" ve "Tanrının Gözü Olarak Dronelar" gibi videolar örgütün diğer meşhur videolarından bazılarıdır. Ortaya çıkan bu tablo DEAŞ'ın internet vasıtası ile sosyal medyayı nasıl başarılı bir şekilde cihatçı bir platforma dönüştürdüğünün ispatı mahiyetindedir.

#### 3.6.4. Mobil Uygulamalarda DEAŞ

Yeni medya araçlarının kullanımı noktasında oldukça aktif bir yapılanmaya giden DEAŞ, aynı başarıyı son on yılda büyük bir mesafe kat eden mobil uygulamalar mecrasında da göstermiştir. DEAŞ'ın bilişim faaliyetlerinden sorumlu birimi kendilerine özgü birçok yazılım geliştirerek yeni uygulamalara imza atmıştır. Bu uygulamalar aracılığıyla örgütün propagandasını yapmıştır. İnternetin dinamik ve özgürlükçü yapısı gereği devletler, şirketler ve istihbarat güçleri DEAŞ'ın bu mecralarda ilerleyişine mâni olma noktasında geç kalmışlardır.

DEAŞ'ın en popüler mobil uygulamalarının başında "müjdeleyici Şafak" (Fecr-ül Beşair) isimli uygulama gelmektedir. Android işlemcili telefonlara yönelik geliştirilen bu uygulama Twitter için tasarlanmıştır. Bu uygulamayı indiren kişi DEAŞ ile ilgili son haberleri okuyabilmekteydi. Bu uygulamanın diğer bir özelliği ise kullanıcı Twitter'ın anti-spam özelliğini devre dışı bırakarak örgüt ile ilgili her türlü haberi Twitter'daki diğer takipçileri ile sayfayı spamleyerek (birçok tweeti art arda atarak) paylaşmasını sağlayabiliyor olmasıydı. Örneğin bu uygulama aracılığıyla Haziran 2014'te Twitter'da "Bağdat" hashtagiyle arama yapan tüm kullanıcılar, örgütün "Geliyoruz Ey Bağdat" yazan ve Musul'daki ilerleyişine yönelik övgüler yağdıran tweetlerini sayfanın en başında görmüştür (Berger, 2014).

Telegram, DEAŞ takipçileri tarafından aktif bir şekilde kullanılan diğer bir mobil uygulamadır. Telegram üzerinde hızlı yapılan DEAŞ, 50'den fazla kanal ile on binden fazla kullanıcı edinmeyi başarmıştır. Aynı zamanda bu mobil uygulamanın sunmuş olduğu imkânlar aracılığıyla sempatanlarıyla gizli ve güvenli bir yöntemle haberleşme sağlamış, resim, video ya da mobil uygulamalarını paylaşarak onları dijital cihadına dâhil etmiştir. Ayrıca DEAŞ'ın esir kadın ticaretini bu uygulama üzerinden yürüttüğü de iddialar arasındadır. Telegram yönetiminin DEAŞ ile ilişkili kanallara herhangi bir yaptırım uygulamada oldukça geç kalmış olması oldukça dikkat çekicidir. Paris saldırısı sonrasında uygulamanın geliştiricisi olan Pavel Durov yaptığı açıklamada teknolojinin yanlış güçlerin elinde tehlikeli bir boyuta dönüşebileceğini belirtmiş olması da oldukça ilginçtir. Daha sonra Uygulama içerisinde DEAŞ propagandası yaptığı tespit edilen 78 kanal ise kapatılmıştır (Karakaş, 2017).

"*Amaq Agency*" adlı uygulama ise örgütün kendi içerisinde iletişim kurmak için kullandığı medya platformu niteliktedir. Adını DEAŞ'ın basın ofisi olarak bilinen "*Amaq News Agency*"den alan uygulama, takipçilerine örgütün "ilerleyişi" ve "yeni zaferlerini" Twitter'daki gibi aşağı inen bir "*News Feed*"te sunmuş, içerisinde yazı puntosunu değiştirme ve uygulamayı otomatik güncelleme gibi özellikleri mevcuttur (Reisinger, 2015).

DEAŞ'ın dikkat çeken çalışmalarından bir tanesi de "*Gayret Kütüphanesi*" (Library of Zeal) adlı ekip tarafından hazırlanan "*Huroof*" adlı mobil uygulaması denilebilir. Bir nevi örgütün tanıtım kanalı olan ve Arapça öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla hazırlanan bu uygulama tamamen çocuklara yönelik tasarlanmıştır. Göz alıcı renkler kullanılarak dizayn edilmiş ve yer yer balonlarla süslenmiş uygulamada, bir taraftan Arap alfabesi öğretilirken, diğer taraftan da silah, tank, roketatar gibi cihadist materyaller çocuklara tanıtılmıştır (Farley, 2016).

DEAŞ'ın etkin bir şekilde faydalandığı bir diğer uygulama ise smart telefon ve bilgisayarlara yönelik tasarlanmış olan "*Zello*" dur. Bu uygulama aynı zamanda da kullanıcılarına kanal oluşturma sesli mesaj yayma gibi imkânlar da sunmaktadır. Bu uygulama aracılığıyla örgüt yanlısı bireyler telefonlarını telsize dönüştürerek aralarında haberleşmeyi de sağlamışlardır. Ayrıca DEAŞ'ı merak eden ya da katılmak isteyen kişiler için uygulama üzerinden vaaz yayınları gerçekleştirilmiştir. Sempatanlar bu uygulama üzerinden örgüt lideri el-Bağdâdî'ye biat dahi edebiliyorlardı (Weiss & Hassan, 2016).

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1940'lı yılların en büyük buluşu sayılabilecek internet, toplumsal ilişki formlarımızdan, ülke yönetimine ve hatta uluslararası ilişkilere kadar pek çok alanı etkileyen bir güce sahiptir. İnternet çağının biri ürünü olan dijital medya sunduğu olanaklar ile legal olduğu kadar illegal yöntemler ile faaliyet gösteren pek çok terör örgütünün şöhret basamaklarını hızla tırmanmasında ve bir anda dünyanın gündeminde etkili olmasında önemli bir rol oynamıştır. Çünkü dijital medyanın sunmuş olduğu ürün yelpazesinin genişliği, propaganda açısından daha kolay avantajlar sunarken, terör örgütlerinin devlet denetiminin daha az olduğu, herkese çok daha rahat ulaşabilecekleri mecralarda sistemli bir şekilde faaliyet yürütmelerine fırsat sunmuştur. Yeni medya teknolojisinin sunmuş olduğu olanaklardan en üst düzeyde istifade eden örgütlerden biri de DEAŞ terör örgütüdür. DEAŞ, dijital platformlar aracılığıyla yürüttüğü etkili propaganda sayesinde yüze yakın ülkeden on binlerce kişiyi kendi saflarına katmış, bundan daha kalabalık bir kitlenin de örgütü tanınmasını sağlamıştır. Bunun yanında teknolojinin ve internetin önemini en iyi bir şekilde kavrayan örgüt sahada yürütmüş olduğu cihadını, video paylaşım siteleri üzerinden yaptığı videolar aracılığıyla yeni bir mecraya taşırken bu videolarını tüm dünyaya izletme imkânını da yakalamıştır. Ayrıca örgüt sosyal medyadaki

paylaşımları ile de dünyanın, gerçekleştirdiği eylemler hakkında haberdar olmasını sağlarken milyonlarca doları da kasasına indirmiştir.

DEAŞ'ın dijital platformlarda yayınladığı “*Dabiq*”, “*Konstantiniyye*” ve “*Rumiyah*” gibi dergiler örgütün kendini meşrulaştırma girişiminin bir sonucudur. Örgüt bu dergiler aracılığıyla İslam Devleti, cihat ve hilafetten oluşan ideolojisinin propagandasını yapmıştır. Klasik medya araçlarıyla bu saydıklarımızın hiçbirini hayata geçiremeyecek olan örgüt, dijital medyanın sunmuş olduğu ürün yelpazesinin ve imkânlarının genişliği sayesinde daha kolay yollardan sempatanlarına ulaşma fırsatı yakalamıştır.

DEAŞ, “*Facebook*”, “*Twitter*”, “*YouTube*”, “*Telegram*” gibi milyonlarca insanı bir araya getiren ve yeni bir kamusal alan sağlayan, sosyal paylaşım ağlarını da çok iyi kullanmayı bilmiştir. Bu uygulamalar aracılığıyla paylaştığı “*Kılıçların Sesi*”, “*Tanrının Gözü Olarak Dronelar*” gibi videoları, sayıları günde on binlere ulaşan kitleler tarafından izlenmiştir. Buna karşılık bu uygulamaların yöneticileri, belirlemiş oldukları yayın politikaları nedeniyle DEAŞ propagandası yapan hesapları kapatma konusunda isteksiz davranarak örgütün işini kolaylaştırmıştır. Zaman içerisinde DEAŞ konusunda takınılan bu tutum değişse de internetin yapısı gereği terörist gruplara sunmuş olduğu sınırsız imkânlar devam etmektedir. Konunun teknik boyutlarının yanı sıra kültürel ve siyasi boyutları üzerinde de önemle durulmalıdır. Bu bağlamda dijital medyanın beşerî ilişkiler açısından etkisinin ne olduğunun ortaya konulması bugünün terör ilişkilerini anlamamıza katkı sunacağı gibi gelecekte de muhtemel olan terör yapılanmaları hususunda daha isabetli tahminler yaparak çözüm yolları ortaya koymamız noktasında işimizi kolaylaştıracaktır. Burada şöyle bir soru akla gelebilir: Devletler niçin dijital mecralarda şiddet ve terör içerikli yayın yapan internet sitelerini veya sosyal ağları yasaklamıyor? Bu soruya verebileceğimiz cevap şu olabilir: Muhtemelen güvenlik birimleri bu kanalları, dergileri, hesapları takip ediyor ve gerekli tedbirleri almaya çalışıyor. Yani neden bunlara erişim yasağı-engeli getirilmiyor diye akla gelebilir fakat devlet birimleri, açık olması gizli olmasından yeğdir düşüncesiyle serbest bırakıyor olabilir. Tabi bu durum avantajı kadar risk de içeriyor olabilir.

## 5. Kaynakça

- Acar, Ü. (2012). *A'dan Z'ye Terörizm*. Kripto.
- Ahmed Muhammed b. Hanbel, Thk. Şuayip el-Arnaut, Âdil Mürşid (2001). *Müsnedü'l-İmâm Ahmed b. Hanbel C. 2*. Müessesetü'r-Risâle.
- Alkan, N. (2009). *Söz bitmeden terörle mücadelede önleme stratejileri* (3. baskı). Usak.
- Ayhan, B., & Çifçi, M. E. (2018). IŞID, Propaganda ve İslamofobi. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-32.
- Bayraktutan, G., Binark, M., Çomu, T., Doğu, B., vd. (2014). Siyasal iletişim sürecinde sosyal medya ve Türkiye'de 2011 genel seçimlerinde Twitter kullanımı. *Bilig* (68), 59-96.
- Behr, I. (2013). Von et al 'Radicalisation in the digital era: The use of the Internet in 15 cases of terrorism and extremism'. *Rand Europe*, 4-74. <https://doi.org/10.7249/RR453>
- Berger, J. M. (2014). How ISIS Games Twitter. The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/international/archive/2014/06/isis-iraq-twitter-social-media-strategy/372856/> adresinden 18.06.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Christine, D. (2015). The Twitter terrorist: The Islamic state & the age of the digital terrorist & digital terrorist financing. <http://www.duhaimelaw.com/wp-content/uploads/2015/05/White-Paper.pdf> adresinden 19.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Çakır, A. (2023). IŞİD'den şimdi de siber-cihat. Amerika'nın sesi. <https://www.voaturkce.com/a/isis-den-simdi-de-siber-cihat/2712685.html> adresinden 12.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Erkan, M., & Dilmaç, S. (2006). *Devlet Güvenliği, terörizm ve istihbarat*. EGM İDB.
- Erkmen, S. (2017). *IŞİD'in 3 yılı: Örgüt şu an hangi noktada?* <http://t24.com.tr/haber/isisin-3-yili-orgut-su-an-hanginoktada> adresinden 09.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Farley, H. (2016). *ISIS launch app for children "to teach cubs of the Caliphate"*. <https://www.christiantoday.com/article/isis.launch.app.for.children.to.teach.cubs.of.the.caliphate/85932.htm> adresinden 18.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Geçikli, F. (1999). Geçmişten günümüze propaganda kavramı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (9). <https://doi.org/10.17064/iüifhd.25289>
- Hanna, R. (2006). *Jihadism online—A study of how al-Qaida and radical Islamist groups use the Internet for terrorist purposes*. <https://www.investigativeproject.org/documents/testimony/48.pdf> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Hegghammer, T. (2005). Irak-Konflikten radikal İslamistisk ideologi. *Internasjonal Politikk*, 63(4), 351-370. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1757-2005-04-02>
- Herman, E. S. (2000). The propaganda model: A retrospective. *Journalism Studies*, 1(1), 101-112.
- Hoffman, A., & Schweitzer, Y. (2015). Cyber jihad in the service of the Islamic State. *Strategic Assessment*, 18(1), 71-81.
- Hussain, G., & Saltman, E., Marie. (2014). Jihad trending: A comprehensive analysis of online extremism and how to counter it. *Quilliam*. <https://preventviolentextremism.info/sites/default/files/Jihad%20Trending-%20A%20Comprehensive%20Analysis%20of%20Online%20Extremism%20and%20How%20to> adresinden 12.06.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Jihadica. (2014). Is this the most successful release of a jihadist video ever. <https://www.jihadica.com/is-this-the-most-successful-release-of-a-jihadist-video-ever/> adresinden 21.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kabbani, M. (2019). Jihad: A misunderstood concept from Islam. <https://www.semanticscholar.org/paper/Jihad%3A-A-Misunderstood-Concept-from-Islam-Kabbani/24821aa004e3f41bcbee45708b1987d09d8362b1> adresinden 14.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kara, İ. (2011). *Türkiye'de İslamcılık düşüncesi* (C. 1-2). Dergâh.
- Karakaş, C. K. (2017). DAESH Propagandasında yeni medya kullanımı. *Marmara İletişim Dergisi*, 28, 33-46. <https://doi.org/10.17829/midr.20172333774>
- Kavalek, T. (2015). From al-Qaeda in Iraq to Islamic state: The Story of insurgency in Iraq and Syria in 2003-2015. *Alternatives: Turkish Journal of International Relations*, 14(1), 1-32.
- Ker, M. (1998). Halkla ilişkiler ve propaganda ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 8. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.28829>
- Keskinkaya, E. (2015). Irak ve Şam İslam devleti'nin yeni medya kullanımı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumkale, T. T. (2007). *Psikolojik savaş*. Pegasus.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. The MIT Press. [https://dss-edit.com/plu/Manovich-Lev\\_The\\_Language\\_of\\_the\\_New\\_Media.pdf](https://dss-edit.com/plu/Manovich-Lev_The_Language_of_the_New_Media.pdf) adresinden 07.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Martel, F. (2014). *ISIS now selling jihad with Twitter account full of adorable kittens*. <https://www.breitbart.com/national-security/2014/06/26/isis-now-selling-jihad-with-twitter-account-full-of-adorable-kittens/> adresinden 07.08.2023 tarihinde erişilmiştir.



- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1967). *The medium is the massage: An inventory of effects*. Bantam Books.
- McLuhan, M., & Zingrone, E. (1995). *The essential mcluhan*. Anansi.
- Monk, D. B. (2018). 'Who's Afraid of ISIS?' Security doxa and the doxa of insecurity. *Critical Studies on Security*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/21624887.2018.1448168>
- Paganini, P. (2016). ISIS Cyber Capabilities. <https://resources.infosecinstitute.com/topic/isis-cyber-capabilities/> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Pantucci, R. (2011). Wolves: Preliminary analysis of lone Islamist terrorism. [https://icsr.info/wp-content/uploads/2011/04/1302002992ICSRPaper\\_ATypologyofLoneWolves\\_Pantucci.pdf](https://icsr.info/wp-content/uploads/2011/04/1302002992ICSRPaper_ATypologyofLoneWolves_Pantucci.pdf) adresinden 07.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Peterson, S. (2003). The rise and fall of Ansar al-Islam. *Christian Science Monitor*. <https://www.csmonitor.com/2003/1016/p12s01-woiq.html> adresinden 14.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Reisinger, D. (2015). ISIS has a new weapon: A smartphone app. *Fortune*. <https://fortune.com/2015/12/10/isis-smartphone-app/> adresinden 06.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ross, D. G. (2016). Radicalization in The U.S. and the rise of terrorism. *The U.S. Government Publishing Office*, 114-163. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CHRG-114hhrg26122/html/CHRG-114hhrg26122.htm>
- Rumiyah (2017). Issue 3. <https://archive.org/details/books?tab=collection&query=Rumiyah.+%281438a%29.+3>. adresinden 05.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Rumiyah (2017). Issue 5. <https://archive.org/details/books?tab=collection&query=Rumiyah.+%281438a%29.+5>. adresinden 04.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sageman, M. (2008). *Leader cihat: Terror networks in the twenty-first century*. University of Pennsylvania.
- Salihi, E., & Göksun, Y. (2018). *Deaş'ın medya stratejisi*. Setta.
- Samuel, H. (2015). Isil hackers seize control of France's TV5Monde network in "unprecedented" attack. <https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/france/11525016/Isil-hackers-seize-control-of-Frances-TV5Monde-network-in-unprecedented-attack.html> adresinden 21.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Seuil, E. (2002). L'Islam mondialisé, Olivier Roy, Scie. <https://www.seuil.com/ouvrage/l-islam-mondialise-olivier-roy/9.782.020.676.090> adresinden 14.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Stevens, T., & Neumann, P. (2009). Countering online radicalisation: A strategy for action. ICSR. <https://icsr.info/wp-content/uploads/2010/03/ICSR-Report-The-Challenge-of-Online-Radicalisation-A-Strategy-for-Action.pdf> adresinden 07.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. İçişleri Bakanlığı. (2017). Türkiye'nin DEAŞ ile mücadelesi. <https://www.icisleri.gov.tr/kurumlar/icisleri.gov.tr/IcSite/strateji/deneme/YAYINLAR/%C4%B0%C3%87ER%C4%B0K/deas%20en.pdf> adresinden 05.02. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Theage Independent Always (2005). Website's blueprint for terror. <https://www.theage.com.au/world/websites-blueprint-for-terror-20051123-ge1aoy.html#. Accessed%206%20December%202005> adresinden 14.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Touboul, D. (2005). Francophone Internet forums shed light on concerns and issues of islamists. [http://www.eprism.org/images/PRISM\\_no\\_6\\_vol\\_3\\_-\\_Islamic\\_sites\\_in\\_French.pdf](http://www.eprism.org/images/PRISM_no_6_vol_3_-_Islamic_sites_in_French.pdf) adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Weimann, G. (2004). *Terror on the Internet: The new arena, the new challenges*. Paper for the International Studies Association Convention.
- Weimann, G. (2014). New Terrorism and new media. *Wilson Center*. [https://www.cve-kenya.org/media/library/Weimann\\_2014\\_New\\_Terrorism\\_and\\_New\\_Media.pdf](https://www.cve-kenya.org/media/library/Weimann_2014_New_Terrorism_and_New_Media.pdf) adresinden 07.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Weiss, M. & Hassan, H. (2016). *ISIS: Inside the army of terror*. Regan Arts.
- Winter, C. (2015). The virtual 'caliphate': Understanding Islamic state's propaganda strategy. *Quilliam Foundation*. <https://core.ac.uk/download/pdf/30671634.pdf> adresinden 04.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yanık, A. (2016). Yeni medya nedir ne değildir? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45). <https://doi.org/10.17719/jisr.20164520666>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, S. (2006). *21. yüzyılda güvenlik ve istihbarat*. Alfa.



## AFET DÖNEMİNDE MEDYA SÖYLEMLERİ

Zehra DURSUN \*

### Öz

*Afet dönemleri, toplumlar için zorlu ve stresli bir zaman dilimidir. Bu zamanlarda, insanlar yaşadıkları olaylar hakkında bilgi almak, güncel durumu öğrenmek ve neler yapmaları gerektiği konusunda bilinçli kararlar almak için medyada enformasyona ihtiyaç duymaktadır. Fakat dünyada ve ülkemizde yaşanan afetler, hayatın her alanını etkileyip değiştirdiği gibi, medya söyleminde de değişikliğe neden olabilmektedir. Bazı medya organları, afet sonrasında siyasi tartışmaları gündeme getirerek, rakip medya organlarını hedef alabilmektedir. Çalışmada ülkemizde büyük bir yıkıma sebep olan Kahramanmaraş merkezli deprem sonrası karşıt görüşlü medyaların birbirlerini hedef aldıkları haber söylemlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında Takvim, Haber 7.com ve Cumhuriyet Gazetesi' nin başka medya organında deprem ile ilgili yapılan haberleri ele aldığı söylem yapıları Teun Adrian van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi metoduyla analiz edilmiştir. İncelenen medya organlarındaki söylemin, yandaş ve muhalif medyanın dezenformasyon haber yaptıkları iddiaları ile kurulduğu, depremle mücadelede başarı ve başarısızlık kavramları üzerinden ideolojik söylemlerin yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Afet, Kahramanmaraş depremi, Medya, Dezenformasyon, Söylem analizi.

### Media Discourses During Disaster Period

### Abstract

*Disasters are a difficult and stressful time for societies. During these times, people need information from the media to learn about what is happening and make informed decisions about what to do. However, disasters can also cause changes in the media discourse, as they affect every aspect of life. Some media outlets may bring up political debates after a disaster, targeting rival media outlets. This study aims to examine the discourse structures of news reports by media outlets with opposing views in Turkey after the devastating earthquake centered in Kahramanmaraş. The study analyzes the discourse structures of Takvim, Haber 7.com, and Cumhuriyet newspapers, focusing on their coverage of earthquake-related news reports in other media outlets, using van Dijk's critical discourse analysis method. The results suggest that the discourse in these media outlets is built on disinformation created by pro-government media and ideological discourse is based on success and failure in earthquake response efforts.*

**Keywords:** Disaster, Kahramanmaraş earthquake, Media, Disinformation, Discourse analysis.

\* Dr. Öğr.Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Çizgi film ve Animasyon ABD, [zehrarts@gmail.com](mailto:zehrarts@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0659-1150>

## 1. Giriş

Afet dönemlerinde yazılı ve görsel basının etkin rolü oldukça önemlidir. Afetler sırasında halkın bilgilendirilmesi, doğru ve güvenilir bilgiye erişim sağlanması, insanların güvende kalması ve hayatta kalması için gereklidir. Yazılı ve görsel basından oluşan geleneksel medya, afetler sırasında topluma yardımcı olmak, bilgi akışını sağlamak, insanları doğru yönlendirmek ve afet sonrası yeniden yapılanmada etkin rol oynamak gibi birçok görev üstlenmektedir.

Afet dönemlerinde medya, halkın ihtiyaçlarına yanıt vermek için acil bir şekilde hareket etme, doğru ve güvenilir bilgi kaynakları olarak halkın güvenini kazanarak afetler sırasında büyük bir etki yaratabilme özelliğine sahiptir. Yazılı basın, afetler sırasında acil durumlar ve kaynak ihtiyaçları hakkında halka bilgi verebilir. Afetlerin yayılması hakkında da halkı bilgilendirebilirler. Bunun yanı sıra, halkın güvende kalması için gerekli olan bilgileri yayınlamak insanları doğru yönde hareket etmelerini sağlayabilirler. Görsel basın, afetlerin canlı yayınlarını yaparak halkın olayların doğru bir şekilde takip etmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca, görsel basın, afet sonrası yeniden yapılanma çalışmalarını da takip edebilir ve halka bilgi verebilir. Canlı yayınlar ise afetler sırasında yardıma ihtiyaç duyan insanların nerede olduğunu göstererek kurtarma ekiplerinin işini kolaylaştırabilir.

Halkın bilgilendirilmesi ve doğru bilgiye erişim sağlanması konusunda büyük bir sorumluluk taşıyan medya, bazı durumlarda afetler sırasında yanlış ve hatalı haberler yayınlamak toplumda endişe, korku ve panik yaratabilmektedir. Bununla birlikte, bazı durumlarda siyasal söylemler, medyanın afetlerle ilgili haberlerinde de yer alabilmektedir. Özellikle siyasal krizler yaşanan ülkelerde, medya kuruluşları afetlerle ilgili haberleri siyasal açıdan ele alabilmekte veya siyasal tartışmalara yer verebilmektedir. Bunu yaparken rakip medya kuruluşlarını hedef alarak, haberleri siyasal ve ideolojik bir açıdan ele alabilmektedir. Söylemlerinde rakip medya kuruluşlarını yanlış bilgi yaydıklarını iddia ederek eleştirebilmektedirler.

Yapılan çalışmada ülkemizde 06.02.2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş merkezli deprem sonrasında bazı medya organlarının rakip medya kanallarında yapılan (dezenformasyon haberler olarak iddia edilen) haberler üzerinden nasıl bir söylem yaptıkları incelenmiştir. Çalışmada eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmış olup Teun Adrian van Dijk'in haber söylem modeli kullanılmıştır. Örneklem olarak *Haber7com*, *Takvim Gazetesi* ve *Cumhuriyet Gazetesi*'nde yapılan haberler ele alınmıştır. Haberler yapısal yanlışlık sorunu çerçevesinde ele alınmış ve haberlerin söyleminde yapılan ideolojik üretim ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda incelenen medya organlarındaki söylemin, medya organlarının dezenformasyon haber yaptıkları iddiaları üzerine kurulduğu, depremle mücadelede başarı ve başarısızlık kavramları üzerinden ideolojik söylemlerin yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda afet döneminde sosyal medyanın önemi ve rolü, afet döneminde medyanın görevleri ile ilgili araştırmalara rastlanırken, geleneksel medyanın kriz dönemlerinde karşıt medya üzerinden yapmış oldukları ideolojik söylem ile ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışmanın daha sonra yapılacak akademik çalışmalara kaynak olabileceği öngörülmektedir.

### 1.1. Afet Döneminde Medya

Medya, afet dönemlerinde halkın bilgilendirilmesi, acil durumlara müdahale eden ekiplerin koordinasyonu ve toplumda oluşabilecek panik gibi durumların önlenmesi için hayati bir rol oynamaktadır. Medya, afetin etkilerini topluma doğru ve hızlı bir şekilde iletme, halkı bilgilendirmek, afet yönetimi ile ilgili gelişmeleri takip etmek ve afetzedelerin yardımına ulaşmalarını sağlamak için önemli bir araçtır. Afet dönemlerinde, medyanın tutumu, tarafsız ve objektif bir haber akışı sağlamak, doğru bilgi aktarmak ve afet yönetimi ile ilgili gelişmeleri takip etmektir.

Medyada afetlerden korunma gibi konular ile ilgili yapılan çalışmalar yetersiz kalabilmektedir. Geleneksel medya ve sosyal medya içerisinde bilimsel olarak doğruluğu ispatlanmamış bilgilerin sunumu karşısında halkı yanlış bilgilendirebilmektedir. Bu nedenle medya çalışanlarının karşılaşılan afetler konusunda hazırlıklı olmaları, eğitilmeleri ve bilgilendirilmeleri önemli rol oynamaktadır (Mavi, 2020). Ancak, bazı durumlarda, medya kuruluşları, afet dönemini siyasi propaganda yapmak için kullanabilmekte veya halkı yanıltıcı bilgi aktarabilmektedir. Bu tür tutumlar, halkın afet dönemi ile ilgili doğru bilgi edinmesini zorlaştırmakta ve afet yönetimine olumsuz etki yapabilmektedir. Doğru ve güncel haberin en önemli kaynağı, kurumsallaşmış medyadır (*Afet Haberciliği Rehberi*, 2023). Yanlış bilgi veya eksik bilgi yayınlanması durumunda, toplumda panik ve kargaşa oluşabilmektedir. Ayrıca, yandaş medya, afet dönemi yönetiminde yer alan siyasi güçlerin politikalarını savunmak için kullanıldığında, doğru ve adil bir haber akışını sağlamak güçleşebilmektedir. Bu nedenle medya, risk ve afet yönetiminin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Medyanın risklere karşı ürettiği söylem farkındalık oluşturma, eğitime ve ihtiyaçların karşılanması yönünde bilgilendirici etkiye sahip olması gerekmektedir (Vural vd., 2022).

Dijitalleşme ve yeni medya ile birlikte afet dönemlerinde geleneksel medyadan farklı olarak yeni imkânlar ve problemler ortaya çıkmıştır. Çift yönlü iletişimin hâkim olması ile birlikte enformasyon dağılım hızı da büyümüştür. Bununla birlikte enformasyonun küresel bir hal alması ile afet döneminde risk yönetimini de güçleştirmiştir.

Sosyal medya olarak adlandırılan bu yeni medya afet yönetimi sürecinde olumlu ve olumsuz olarak önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal medya, insanların birbirleriyle iletişim kurmasına, bilgi paylaşmasına ve tartışmasına olanak tanıyan bir platformdur. Afet durumlarında, sosyal medya, insanların canlı güncellemeler, fotoğraflar ve videolar paylaşarak birbirlerini uyarabilmelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, sosyal medya, afet hakkında bilgi paylaşmak ve yardım çağrısı yapmak için de kullanılabilir ve halkın afetlerle ilgili endişelerini ve sorularını da dile getirmesine olanak tanımaktadır. Ancak, sosyal medyanın dezavantajları da vardır. Sosyal medya platformları, herhangi bir kontrol mekanizması olmadan her türlü bilgiyi paylaşabilen kullanıcılara açıktır. Bu nedenle, sosyal medyada paylaşılan bilgilerin doğruluğu konusunda şüpheler olabilir ve bu bilgilerin yanıltıcı olması durumunda halkı yanlış yönlendirebilmektedir. Sosyal medya platformlarında bilgi kirliliği ve spekülasyonlar da yaygın olabilmektedir.

Kriz dönemlerinde özellikle sosyal medyada hızlı davranarak, krizde neler olduğuna dair doğru bilgiler aktarmak ve tutarlı olmak önemlilik arz etmektedir. Aksi takdirde eksik ve yanlış bilgiler yayılmaya başlanabilmektedir. Bu nedenle kriz yönetiminde yöneticilerin ve kriz yönetiminde olanların kamuoyuna karşı inandırıcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir (Şahinsoy, 2017).

## **1.2. Afet Dönemlerinde Medyada İdeolojik Söylem ve Enformasyonun Dönüşümü**

Medya, toplumda yaygın olarak kabul edilen ve paylaşılan ideolojik söylemlerin yayılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Medyanın egemen ideoloji söylemleri olarak adlandırılan bu söylemler, belirli bir toplumda hâkim olan ideolojik düşünceleri yansıtmakta ve toplumun bu düşüncelere uyum sağlaması için sürekli olarak tekrar atılmaktadır. Günümüzde medya yalnızca bilgileri ileten bir kanal olarak görev yapmamakta, bununla birlikte siyasi bir söylem ile siyasal iletişim konularını siyasal aktör ve hedef kitle olan izleyiciye aktarabilmektedir (Aziz, 2003). Böylece medyanın egemen ideoloji söylemleri toplumsal düşünceleri ve davranışları şekillendirmede, toplumsal normlar ve değerlerin oluşmasına katkıda bulunmaktadır.

İdeolojik söylem, bir düşünce sistemi veya inançların toplumsal hayatta etkisini ifade ederken enformasyon, bilgiye dayalı bir anlam ifade etmektedir. Medyanın etkisiyle, ideolojik söylem ve enformasyon, belirli bir siyasi veya toplumsal grup tarafından kontrol edilirken, diğer grupların görüşleri bastırılmak veya göz ardı edilmektedir. Medya, temsiller üzerinden tartışmaları yürütmektedir. Kitleler de bu temsiller üzerinden fikir, düşünce ve inançları doğrultusunda bir tutum takınmaktadırlar (Bostancı, 1995). Medya, haber söylemlerinde sosyal, ekonomik ve politik olarak iktidar olanlar ile birlikte onların elinde bulunan elit değer, inanç ve normları desteklemektedir (Özer, 2012).

Dünyada ve ülkemizde afet sonrasında afetzedelerin mağduriyetlerine ve afetin yarattığı hasarlara odaklanan haberlerin yanı sıra, dezenformasyon haberleri de yayınlanmaktadır. Medya, afet döneminde afet yönetimine dahil olan siyasi güçlerin politikalarını savunmak, ya da kriz yönetimi politikası olarak mevcut iktidar ve muhalifi eleştirecek bir ideolojik tutum sergileyebilmektedir. Savunma ve eleştiri tutumlarında dezenformasyon haberlere başvurabilmektedirler. Dezenformasyon haber, özellikle politik söylemlerde önemli bir rol üstlenmekte ve siyasetçilerin rakiplerini itibarsızlaştırma amacı ile bir hegemonya kurmaktadır (Farkas & Schou, 2018). Bu rakipler sadece siyasi partiler değil, aynı zamanda kendi ideolojisinin karşısında söylemler üreten kurum ve kuruluşlar da olabilmektedir.

Türkiye'deki afetler sonrasında, bazı medya organlarının birbirini hedef aldığı durumlar yaşanmıştır. Özellikle, afetzedelerin ihtiyaçlarının karşılanması, yardım faaliyetleri ve felaketin boyutu hakkında farklı görüşlerin ortaya çıkması, medya organlarının birbirlerini eleştirmesine neden olmuştur. Bunun yanı sıra, bazı medya organları, afet sonrasında siyasi tartışmaları gündeme getirerek, rakip medya organlarını hedef almak için bu fırsatı kullanabilmişlerdir.

Ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli iki deprem, on ilde etkili olmuş ve büyük bir can kaybına neden olmuştur. Ülkemizde yaşanan bu felaketin ardından tüm medya organları bu felaket üzerine yayın yapmıştır. Halkı bilgilendirmek ve bilinçlendirmek adına yapılan bu yayınlarda uzman konuklar ile röportaj, olay yerinden canlı bağlantılar, halk röportajları, yardım kampanyaları ile birlik ve beraberlik çağrıları yapılmıştır. Bunların yanı sıra bazı medya organları ve bu medya organlarına bağlı kuruluşlar, yazarlar felaket karşısında iktidar yanlısı ve karşıtı söylemlerde bulunan haberler yapabilmıştır. Sadece medya organları değil, sosyal medya aracılığı ile halk, sanatçı, siyasetçi gibi birçok kesim doğruluğu kanıtlanmamış haberler üretmiştir. Bu haberler yayınlayarak halkı yanıltmış ve halkta panik ve korkuya neden olmuştur.

Yapılan bu dezenformasyon kirliliğine karşın Türkiye'de İletişim Başkanlığı, dezenformasyon ve yanlış bilgi yayılmasını en engellemek adına bir dizi proaktif ve reaktif önlemler almaya başlamıştır. Bu önlemler arasında, kamuoyuna doğru bilgi ve veriler sunmak, yanlış bilgiyi tespit etmek ve düzeltmek için 6 Şubat tarihinden itibaren yapılan tüm dezenformasyon haberleri Deprem Dezenformasyon Bültenleri içerisinde toplamıştır (*Dezenformasyon Bülteni*, 2023).

## 2. Yöntem

Araştırma kapsamında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analiz yönetimi hedeflenen konu veya konularla ilgili bilgi içeren basılı ve elektronik materyallerin elde edilmesi, incelenmesi ve sorgulandığı sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009). “Kahramanmaraş deprem sonrası medyada yalan haberlerinin yapılmasına yönelik yapılan haberler”, deprem sonrası medyanın tutumu, deprem sonrası çıkan yalan haberler ve medyaların birbirini hedef alması” başlıkları altında tarama yapılarak medya organları incelenmiş ve araştırama sonucu 18 içeriğe ulaşılmıştır.

Aşağıda verilen tabloda ulaşılabilen Türkiye’de Kahramanmaraş depremleri sonrası yapılan yalan haberler ile ilgili medya organlarının tutumunu belirten haberler ve köşe yazılarına yer verilmiştir. Gazete, televizyon kanalları, internet platformları ve köşe yazılarına ulaşılan içeriklerde medya organlarının başka bir medya organını hedef aldığı tespit edilmiştir. Yapılan haberlerin içerikleri dikkate alınarak iktidar yanlısı olarak iddia *Haber7com* ve *Takvim Gazetesi* ile muhalefet yandaşı olarak iddia edilen *Cumhuriyet Gazetesi* haberleri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada haber içerikleri Teun A. van Dijk’in eleştirel söylem çözümlemesinde (Van Dijk, 2014) kullandığı makro ve mikro yapılarına göre analiz edilerek, rakip medya kuruluşlarının deprem döneminde birbirlerine karşı kullandıkları söylem yapıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 2.1. Araştırma Etiği

Afet Döneminde Yandaş ve Muhalif Medya Söylemi: Haber 7.Com, Takvim ve Cumhuriyet Gazeteleri Örneklemleri Üzerine Bir Söylem Analizi Başlıklı Çalışmanın Tüm Hazırlanma Sürecinde Etik Kurallara uyularak hazırlanılmıştır.

### 2.2. Söylem Analizi

Teun. A. van Dijk’in daha çok medya metinlerinin yapılarını açıklamaya çalışan eleştirel söylem analizi yöntemi, medya söyleminin gerisindeki toplumsal yapının (güç ilişkileri, değerler, ideolojiler, kimlikler) nasıl dilsel kurgulara dönüştüğü ile ilgilenmektedir (Karaduman, 2017). Birçok metinden uygulanabilmesinden dolayı, özellikle medya metinlerinde söylem analizi yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Çomu & İslam, 2014). Teun. A. van Dijk, haber söylem analizi tekniği ile haberi sentaktik ve semantik dilsel çözümleme yaparak incelemektedir. Sentaktik anlatının gramatik yapısını ele alırken semantik ise, sözcüklerin, cümlelerin ve bütün söylemin anlamına yönelmektedir (Özer, 2012).

Teun. A. van Dijk’in haber metinleri üzerine ortaya koyduğu “Eleştirel Söylem Çözümlemesi” makro ve mikro yapı olarak analiz edilmektedir. Makro yapı altında söylemler; tematik yapı (başlık, haber girişi ve fotoğraf), semantik yapı (durum ve yorum) olarak incelenmektedir. Mikro yapıda ise sentaktik çözümleme (cümle yapılarının aktif ya da pasif olması, cümle yapılarının basit ya da karmaşık olması, bölgesel uyum, sözcük seçimi ve haber retorik) başlıkları altında inceleme yapılmaktadır (Özer, 2022).

## 3. Bulgular

### 3.1. Haber7com- Söylem Analizi

(28 Şubat 2023) *Haber 7.Com* (Alemdar, 2023) sitesinde *Cumhuriyet Gazetesi* aleyhine yapılmış haber Teun. A. van Dijk’in eleştirel söylem çözümlemesindeki makro ve mikro yapılarına göre analiz edilmiştir. Yapılan makro analizde yer alan başlık, haber girişi, fotoğraf, ana olayın sunumu, sonuç cümlesi ardalın ve bağlam bilgisine ulaşılmıştır.

Başlıkta “Cumhuriyet Gazetesi 'pes artık' dedirtti! Depremle ilgili bir yalan daha ifşa oldu.” başlıkta Cumhuriyet Gazetesi’nin deprem ile ilgili daha önce de yalan haber yaptığına dair bir söylem oluşturulmuştur.

“Meksika'dan Türkiye'ye gelen ekibin öncüsü Türk asıllı Aydemir Taşova'nın yalan beyanlarını haber yapan Cumhuriyet Gazetesi yine fena çuvalladı...”

Haber girişinde haber tarafı olan Aydemir Taşova'nın Türk asıllı olduğuna dikkat çekilmiştir. 'Yine' fena çuvalladı ifadesi ile Cumhuriyet Gazetesi'nin daha önce de haber yaptığı ve haberin dezenformasyon haber olduğu ortaya çıktığını ima etmektedir.

Fotoğraf olarak Cumhuriyet Gazetesi'nde çıkan haberin görseli paylaşılarak, yapılan habere atıfta bulunulmuştur.



Şekil 1. Cumhuriyet Gazetesi 27.02.2023 tarihinde yapmış olduğu haber görseli

Fotoğrafta haberin içeriği, ne zaman ve kim tarafından yapıldığını açık bir şekilde ortaya koyan bir görsel tercih edilmiştir.

Şematik yapıda ana olayın sunumunda Cumhuriyet Gazetesi'nde yer alan Türkiye'ye' arama kurtarma ekibi olarak gelen Meksikalı kurtarma ekibinin öncüsü Aydemir Taşova'nın büyük güvenlik sorunları yaşadıklarını ve polislin bütün bunlara seyirci kaldığı bilgisini vermesi yalan haber olarak sunulmaktadır. Cumhuriyet Gazetesi'nde bu habere öncülük ettiği vurgulanmaktadır.

Meksikalı kurtarma ekibinin öncüsü Aydemir Taşova'nın Cumhuriyet Gazetesi'nde verdiği demeçte olduğu gibi kafasına silah dayandığı veya tehdit edildiği yönünde bir durumun olmadığı, sadece eşyalarının Türkiye'de kaybolması hadisesinin yaşandığı ve bunun sonucu olarak karalama kampanyası yapması ve Cumhuriyet Gazetesi'nin de bu habere öncülük ettiği sonuç olarak sunulmuştur.

Haber metninden arıdalan ve bağlam ilişkisinin olduğu yönünde bilgilere rastlanılmıştır. Haber tanığı olarak adı geçen Aydemir Taşova'nın Cumhuriyet Gazetesi'nde verdiği bilginin yalan olduğuna dair açıklama yapılmaya çalışılmıştır. Yalan haberin neden yapıldığını dair söylemlerde bulunduğu tespit edilmiştir.

“Cumhuriyet Gazetesi'ne hırsızlık ve kafasına silah dayandığı yönde demeç veren Aydemir Taşova'nın, ülkemizde eşyaların kaybolduğuna dair karalama kampanyası yapacağını devriye ekiplerine söylediğinin ortaya çıktı.”

“Aydemir Taşova'nın daha önce karıştığı olaylarda suç dosyası oldukça kabarıktı.”

“WhatsApp ve Twitter hesapları üzerinden ülkemizde eşyaların kaybolduğuna dair karalama kampanyası yapacağını beyan ederek devriye ekibinin yanından ayrıldığı ortaya çıktı.”



“Taşova'nın ihbar tarihinden 4 gün sonra 17 Şubat günü kendi isteği ile Serinyol Jandarma Karakol Komutanlığı'na gelerek ifadesini verdi. İfadesinde basında ve sosyal medyada yer verildiği şekliyle kafasına silah dayandığı veya tehdit edildiği yönünde bir şikâyette bulunmadığı ortaya çıktı.”

Haber kaynağı olarak kaynağın ağzından bilgiler verilmiştir. Fakat kaynağın açık olarak belirtilmediği gözlemlenmiştir.

“...devriye ekiplerine söylediği ortaya çıktı.”

“...İfadesinde basında ve sosyal medyada yer verildiği”

“...bir şikâyette bulunmadığı ortaya çıktı”.

Mikro yapıları olarak genel olarak edilgen cümle yapısı, bölgesel uyum olarak nedensellik ilişkisi, sözcük seçiminde medya organının kendi söylemi, haber retoriğinde fotoğraf ile atıfta bulunma, bulgularına rastlanılmış, fakat görgü tanık olarak kim olduğu belirtilmemiştir.

Cümle yapıları genelde pasif olarak kullanılmıştır. Edilgen başka bir kaynak ağzından verilmiştir. Başlıkta sadece ‘pes dedirtti’ ve ‘yine fena çuvalladı’ ifadeleri ile kendi düşüncelerini ortaya koyarak aktif cümle yapıları oluşturmuştur.

Bölgesel uyum olarak olay tarafının daha önce başka suç dosyalarının olduğu bilgisi verilerek referansal ilişki kurulmuştur:

“Taşova'nın kasten yaralama, hakaret ve kavgada korkutmak için silah çekmek gibi suçlarının olduğu görüldü.”

Taraf Aydemir Taşova'nın *Cumhuriyet Gazetesi* 'nde verdiği demeçte olduğu gibi kafasına silah dayandığı veya tehdit edildiği yönünde bir durumun olmadığı, sadece eşyalarının Türkiye'de kaybolması hadisesinin yaşandığı ve bunun sonucu olarak karalama kampanyası yapması bilgisinin verilmesi ile nedensellik ilişkisi ortaya koyulmuştur.

Sözcük seçiminde pekiştirici ‘pes artık, yine’ gibi kelimelerin tercih edilmesi ile *Cumhuriyet Gazetesi* 'nin daha önce de benzer haberler yaptığı vurgulanmaya çalışılmıştır.

“*Cumhuriyet Gazetesi* ‘**Pes artık**’ dedirtti, *Cumhuriyet Gazetesi* **yine** fena çuvalladı...”

*Cumhuriyet Gazetesi* 'nde yer alan haberin görseli ile habere atıfta bulunularak haber retoriği yapılmıştır. *Haber7com* haber söyleminin inandırıcılığını artırmak adına haber tanığının daha önce suç dosyasının olduğu, karalama kampanyası yapacağını beyan etmesi gibi bilgileri sunmuştur. Ayrıca karakolda ifade vermesinin bilgisinin metinde kullanılması da söylemi güçlendirmeye yöneliktir. Görgü tanıkları olarak devriye ekipleri olarak vermiştir. Fakat metinde bahsedilen devriye ekiplerinin kim olduğu veya görseli kullanılmamıştır.

### 3.2. Takvim Gazetesi Söylem Analizi

(19 Mart 2023) tarihinde *Takvim Gazetesi* 'nde ‘Ciner Medya’ (Takvim, 2023) grubunu hedef alan haber Teun. A. van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesindeki makro ve mikro yapılarına göre analiz edilmiştir.

Makro yapı olarak başlık, haber girişi, fotoğraf, ana olayın sunumu, sonuç cümlesi ve ardalın ve bağlam bilgisine ulaşılmıştır.

Başlıkta açık olarak *Ciner Medya grubuna* siyaseti yönlendirdiğine dair iddia yapılmakta ve bu gruba ait *Habertürk* kanalını ise yalan habercilikle suçlanmaktadır:

*“Siyaseti Dizayn Eden Turgay Ciner’in Habertürk’ü Yalana da Öncü Oluyor. Kirliliği Algi Operasyonuna Depremzede Küçük Kızı Alet Ettiler”*

Yapılan haberde algı yaratıldığı belirtilerek bunun için depremzede olan küçük bir kız kullandıklarının bilgisini vermektedir. *Takvim Gazetesi’nin* bu başlıkla diğer medya grubun sadece yapılan bu haberin yalan olduğu bilgisi verilmediği aynı zamanda taraf gösterdiği medya grubuna karşı aktif görüşün de ortaya koyulduğu tespit edilmiştir.

Haber girişinde tanıkların ağzından haber yalanlanmaktadır. Ciner Medya grubunun haberler yaparken siyasal ideoloji ile hareket ettiği ve algı yaratma amacının olduğu açık bir şekilde okuyucuya belirtilmiştir:

*“Türkiye yaşadığı deprem ve sel felaketinin yaralarını sararken, birtakım mahfiller, 14 Mayıs seçimler öncesi harekete geçti. Ciner Medya grubuna bağlı Bloomberg Ht, 8 yaşındaki depremzede Belinay üzerinden kirliliği bir algı operasyonuna girişti. Küçük kız ve ailesi ise yazılanların yanlış olduğunu belirterek, “Biz devletten razıyız” deyip Bloomberg Ht’ye tepki gösterdi.”*

Fotoğraf haber başlığı ile doğru orantılı şekilde verilmiştir. Tepki gösterilen tüm medya gruplarının haber içerik ve görüntüsü görsel içine yerleştirilmiştir. “MEDYATİK ENKAZ” başlığı ile birlikte insanı Turgay Ciner’in de fotoğrafı eklenerek “*Ekranda siyaseti dizayn ederler, Sahada yalana öncü olurlar*” ifadeleri yer almıştır.



**Şekil 2.** *Takvim Gazetesi’nin 19.03.2023 tarihinde yaptığı haberde Ciner Medya Grubu’nu hedef aldığı görsel*

Şematik yapıda ana olayın sunumu olarak yapılan haber ülkemizde yaşanan deprem sonucunda Ciner grubuna ait medya organlarının seçim döneminden dolayı CHP’ye yakınlığını öne sürülmüş, taraflı ve yanlı haber yapıldığı iddiası taşımaktadır. Haber, hedef aldığı medya gruplarının yapılan haberlerini yalanlayarak, haberlerin provokatif söylem şeklinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Haber metninde ardalın ve bağlam bilgisine ulaşılmıştır:

*“Devlet ve millet ile el ele verip yaraları sararken muhalefet ve yandaş medya vakit birlik vakti” deyip kenetlenmek yerine enkaz üzerinde tepinmeyi seçti”*

*“Yürütülen çalışmalar karalandı, dezenformasyon temelli bilgilerle kirliliği algı operasyonları sıralandı.”*

Açıklaması yapılarak algı operasyonu ile ilgili örneği verilmiştir:

“Bunun son örneği Gaziantep Nur Dağı ilçesinde kayıtlara geçti.”

“Bloomberg HT’den kirli algı operasyonu başlığı ile muhabir Memre Nur Karaca’nın deprem bölgesinde yaptığı yayında depremzede vatandaşları ısrarla devleti kötölemek için yönlendirdi.”

Haber de sebep sonuç ilişkisi olarak haberde geçen tanıklar olan Belinay ve Annesinin haberi yalanlanmasının ardından haber yapan muhabirin sosyal medya sayfasında yaptığı habere yönelik iddialarını sildiği bilgisi paylaşılmıştır.

Haber içeriği ve başlığında haber yapan medya organlarının siyaset olarak CHP’ye yakınlığından dolayı devleti karalamaya yönelik haber yaptığı ve bu nedenle küçük kız Belinay’ı algı operasyonlarına alet ettikleri yönünde bağlam bilgilerine ulaşılmıştır:

“Küçük Belinay ‘hepsi yanlış’ alt başlığı ile Belinay’ın ağzından haber yalanlanmıştır.”

“Belinay’ın annesi niye yalan söylüyorlar ben devletimden razıyım.”

“Daha sonra Belinay’ın annesinin ağzından haber yalanlanmıştır.”

“Muhabir paylaşımı silmek zorunda kaldı.”

Haber içeriğinde sıkça yorum ifadelerine rastlanılmıştır. *Takvim Gazetesi* haber metinde taraf gösterdiği medyaya karşıt görüşte olduğunu söylemlerinde belirtmektedir. Muhalefet ve yandaş medyanın birlikte hareket ettiği ve amacının devleti karalamak olduğu, bu amaçla yalan haber yaptığı yönünde yorumlar yapılmıştır. Yorumlar şu şekildedir:

“Bilindiği gibi siyaseti dizayn eden *Habertürk* ve *Bloomerg Ht TV*...”

“*Habertürk* ve *Bloomerg Ht* ekranlarını yalan ve algı operasyonlarıyla 6’lı koalisyonun aparatı gibi kullandığı tepkilerinde de neden olan *Ciner Medya* .....vatandaş duvarına tosladı.”

“Devlet ve milleti ile el ele verip yaraları sararken muhalefet ve yandaş medya vakit birlik vakti deyip kenetlenmek yerine enkaz üzerinde tepinmeyi seçti.”

“Yaptığı yayında depremzede vatandaşları ısrarla devleti kötölemek için yönlendirdi.”

“Yürütülen çalışmalar karalandı, dezenformasyon temelli bilgilerle kirli algı operasyonları sıralandı.”

“...Deprem üzerinden devlet karalanmak isteniyor.”, “Ekranda siyaseti dizayn eden *Habertürk*, sahada yalanlara öncü oluyor.”

*Ciner medya* tarafından haber yapılan Belinay ve ailesi ile röportaj yapılarak onların ifadeleri kaynak olarak kullanılmıştır. Cümle yapılarında aktif ve pasif cümleler birlikte kullanılmıştır. Olayı anlatırken ve kaynaklarının ağzından kullanırken pasif, kendi düşüncelerini paylaşırken aktif cümle yapıları kullanılmıştır. Bölgesel uyum olarak nedensellik ve referansal uyum gösteren söylemlerin yanı sıra medyanın kendi düşünceleri üzerinden sözcük tercihi yapılmıştır. Haber retoriği olarak seçilen görselde *Takvim Gazetesi* kendi söylemlerini tekrar etmiş ve görgü tanıklarının ifadelerine başvurarak haber söylemini güçlendirmiştir.

Haberde bahsedilen medya organlarının muhalefet yanlısı olması ve bu nedenle devleti karalamak için böyle haber yapıldığına yönelik nedensel bir ilişki kurulmaktadır:

“...Deprem üzerinden devlet karalanmak isteniyor.”

Referansal ilişki olarak haberde bahsedilen medya organlarının yapmış olduğu haber videosunun görseli ve sosyal medya da muhabirin yapmış olduğu haber bilgisinin görseli paylaşılarak yapılan habere atıfta bulunulmuştur.



Şekil 3. 19.03.2023 tarihinde Takvim Gazetesi'nde yapılan haberin içeriği

Argo ve saldırganlık ifade eden sözcüklere rastlanılmıştır. Medyanın kendi aktif söylemlerine rastlanılmıştır. “*Vatandaş duvarına tosladı!*,” “*Enkaz üzerinde tepinmeyi seçti., Yalanı ise küçük Belinay bozguna uğrattı.*”

Haber retoriğinde fotoğraf olarak haberde bahsedilen medya organlarının yapmış olduğu haber videosunun ve sosyal medya da muhabirin yapmış olduğu haber bilgisinin görseli paylaşılmıştır. Bununla birlikte haberde geçen başlıkları derleyen ve taraf olarak gösterdiği Ciner Medya sahibi Turgay Ciner'in fotoğrafı verilmiştir. Bu doğrultuda Takvim Gazetesi'nin bu medya grubunu hedef aldığı söylemek mümkündür. Görgü tanığı olarak birebir olay taraflarının ifadelerine başvurmuştur. Haberde bahsi geçen Belinay ve ailesinde annesi ile görüşme yapılarak haber tanıkların dilinden yalanlanmıştır.

### 3.3. Cumhuriyet Gazetesi Söylem Analizi

(08.03.2023) tarihinde Cumhuriyet Gazetesi'nde (Cumhuriyet Gazetesi, 2023) yandaş medya'nın hedef alındığı haber Teun. A. van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesindeki makro ve mikro yapılarına göre analiz edilmiştir. Makro Yapı: Başlık, haber girişi, fotoğraf, ana olayın sunumu, sonuç cümlesi ve ardalan ve bağlam bilgisine ulaşılmıştır.

Yapılan başlıkta yandaş medyaya karşı yapılan bir haber olduğu anlaşılmalı beraber, haberin içeriğinin hakkında da bilgi verici nitelikte olduğu görülebilmektedir. Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın yandaş medya isyanı: "Yöneten parti savunma veriyor gibi bana açıklamalarını dinletiyorlar." Cumhuriyet Gazetesi, Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın ağzından yandaş medyanın yanlış haber yapımını eleştirme yoluna gitmektedir.

Haber girişinde açık olarak iktidar yanlısı medyanın taraflı haber yaptığı yönünde ifadeler kullanılmıştır. Fakat hangi medya organı olduğunun bilgisi paylaşılmamıştır. *Cumhuriyet Gazetesi*, Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın görüşünü haber girişinde vererek bu söylemini güçlendirmeye çalışmıştır:

*“Ülkemiz her alanda yozlaşma ile mücadele ediyor. Türkiye yıkıcı depremle binlerce yurttaşını kaybetmenin acısını yaşarken iktidar kaynaklarıyla yaratılan ve desteklenen medya, büyük acıyı perdelemeye, ihmalleri örtmeye çalışıyor. Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan yaptığı paylaşımı deprem sonrası çağırıldığı kanallarda kendisine iktidarın savunmalarının dinletilmesine isyan etti.”*

Fotoğraf olarak sadece haberde adı geçen Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın görüntüsü verilmiştir. Tanık olarak verilen kişinin görseli kullanılarak okuyucuda tanığa netlik kazandırılmak istenildiğini söylemek mümkündür.



**Şekil 4.** 08.03.2023 tarihinde Cumhuriyet Gazetesi

Semantik Yapıda Ana Olayın Sunumu: Kahramanmaraş merkezli 7.7 ve 7.6 büyüklüğündeki iki deprem sonucunda yaşanan felaketin boyutu hakkında bilgi verilirken, bir yandan da iktidar yanlısı medyanın iktidar lehine yönelik yayınlar yaptığını, iktidar aleyhine söylemlerde yayını kestiğine dair iddialarını paylaşmaktadır. Bu konuda Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın konu olduğu medya gruplarında konuşturulmadığına dair açıklamaları üzerinden haberin sunumu yapılmaktadır.

*“Ercan, bugün yaptığı sosyal medya paylaşımıyla medyanın içler acısı haline bir kez daha dikkat çekti. TV ekranında iktidar partisinin savunularının dinletilmeye çalışıldığına ve gerçekleri ifade edemediğine vurgu yapan Ercan, bu akşam TRT’de ekrana çıkacağını belirtti.”*

Medyada yapılan canlı yayınlarda yapılan hataların (iddiaya göre ) Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın yapmış olduğu şu paylaşım ile tekrar gündeme gediği sonucu vurgulanmaktadır:

*“Ercan: ‘Bugün 09.00’da KRT’ ye çıkacağım. Bakalım depremi mi konuşturacaklar ya da tiyatro oyuncusu gibi oturtup, siyasilerin boş, dolma tüfek sözlerini mi dinletecekler’ diyerek temennisini paylaştı.”*

Haber içeriğinde yandaş medyanın benzer yayınlar yapıldığı ve bunlardan biri de Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın katıldığı programlar olduğu yönünde ardalın bilgisi verilmiştir. Bazı medya organlarının iktidar yanlısı olmasından dolayı karşıt ifadeler yer vermediği yönünde verilen bilgi ile Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın söylemi arasında bir bağlam yapısı oluşturulmuştur. Yaşanan deprem sonucu ihmaller olduğu ve bunların bazı medyalar tarafından kapatılmak istendiğine yönelik yorum söylemleri oluşturulmuştur:

*“Türkiye yıkıcı depremle binlerce yurttaşını kaybetmenin acısını yaşarken iktidar kaynaklarıyla yaratılan ve desteklenen medya, **büyük acıyı perdelemeye, ihmalleri örtmeye çalışıyor.**”*

Medyadaki yayınların ve söylemlerin tarafı olduğunu söyleminde bulunan *Cumhuriyet Gazetesi*, Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan’ın bu paylaşımıyla söylemini desteklemiştir:

*“Ercan, bugün yaptığı sosyal medya paylaşımıyla **medyanın içler acısı haline bir kez daha dikkat çekti.**”*

Kaynak olarak sadece Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan’ın sosyal medyada paylaştığı söylemi kullanmıştır. Olay tarafı olan Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan:

*“Kahramanmaraş boğumu depreminden sonra, bilgilendirmek için TV’lere çıkıyorum. Ancak konuşmayı, sanki yöneten parti savunma veriyor gibi bana ve halka onların içi boş, açıklamalarını dinletiyorlar. İki söz söyleyemiyorum. Bıktım. Bugün 09.00’da TRT’ye çıkacağım. Bakalım depremi mi konuşturacaklar ya da tiyatro oyuncusu gibi oturtup, siyasilerin boş, dolma tüfek sözlerini mi dinletecekler.”*

Bu söylemleri ile çıktığı programlarda konuşamadığı, sadece konuk olarak çağrıldığı yönünde kızgınlığını belirtmektedir.

Cümle yapılarında aktif ve pasif cümleleri ikisine de yer verilmiştir. Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan’ın ağızından verilen ifadeler pasif, yapılan yorum ifadeleri aktif cümle yapıları olduğunu söylemek mümkündür. Cümle yapılarının basit olarak kullanılmıştır.

Bazı medya organlarının iktidar yanlı olmaları ve bu nedenle iktidar aleyhine söylemleri kapattığı yönünde bir nedensel ilişki kurulmuştur. Felaket sonrası medya organlarının halkı bilgilendirmek için uzman konukları davet ettiği yönünde bir bilgi paylaşarak, Ahmet Ercan’ında bu amaçla programlara davet edildiğine yönelik bir işlevsellik bağı kurumuştur:

*“Yıkımın ardından büyük şok ve çaresizlik yaşandı. Sonrasında ise organizasyon bozukluğu, kaos, yetersiz yardım ve kurtarma sorunları yurttaşlar tarafından haykırılarak ve sıklıkla dile getirildi, sosyal medyadan kahreden paylaşımlar yapıldı. Bu sırada medya da deprem konusunda uzman isimleri yayına alarak konu hakkında bilgilendirme amaçlı yayınlar yapmak istedi.”*

Kullanılan sözcüklerde *Cumhuriyet Gazetesi*’nin Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan’ın görüşlerinin dışında kendi söylemlerini de görmek mümkündür. Atıfta bulunduğu yandaş medya için ‘içler acısı’ yorumunda bulunmuştur:

*“Ercan, bugün yaptığı sosyal medya paylaşımıyla **medyanın içler acısı haline bir kez daha dikkat çekti.**”*

*“Büyük acıyı perdelemeye, ihmalleri örtmeye çalışıyor.”* büyük acı ile felaket büyüklüğüne dikkat çeken gazete, yandaş medyanın bu felaketi kapatmaya çalışıyor görüşünü paylaşmıştır.

Haber retoriği olarak haberin içeriğine dair bir fotoğraf kullanılmamış, bunun yerine haber içinde geçen tarafın fotoğrafı kullanılmıştır. İnandırıcı bir bilgi paylaşılmamıştır. Sadece Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan’ın sosyal medyadaki paylaşımı haberde geçmiştir. Ercan’ın hangi medya organında ve hangi programda sözünün kesildiğine dair görsel ya da bir ifade bulunmamaktadır.

#### **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Türkiye’deki medya organlarında ideolojik ve siyasi ayrışmalarını belirten söylemleri görebilmek mümkündür. Ayrıca, bu tür haber başlıklarının okuyucuların düşüncelerini ve tutumlarını şekillendirdiği ve kamuoyu oluşturduğu da bilinen bir gerçektir. Afet dönemlerinde halkın

bilgilendirilmesi, acil durumlara müdahale eden ekiplerin koordinasyonu ve toplumda oluşabilecek panik gibi durumların önlenmesi için hayati bir rol oynayan medya, bu gücünü kullanarak afet dönemlerinde olayların yönetiminde yer alan hükümetlerin ve diğer kuruluşların politikalarını ve tepkilerini savunmak için kullanılan bir araç vazifesi görebilmektedir.

Afet sonrası medyanın rolünü anlamak için medya söylemlerini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. 06.02.2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası yapılan Doğal afetlerin doğal olmayan sonuçları: gazetelerin deprem haberciliği (Yalçın, 2023) adlı çalışmada 06.02.2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında *Hürriyet*, *Sabah*, *Türkiye*, *Cumhuriyet*, *Karar* ve *Millî Gazetesi* basılı medya kuruluşlarının siyasi-ideolojik konumlarını ve tarafsız haberciliğe yönelip yönelmediklerini içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda depremin hemen ertesi gününde tüm gazeteler, deprem felaketini manşetten işlemiş, farklı siyasi pozisyonlara sahip gazeteler ise farklı haber yaklaşımları sergilediği sonucuna ulaşılmıştır: İktidar yanlısı *Sabah* ve *Türkiye*, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ı merkeze alan haberlerle dayanışma mesajları verirken, *Cumhuriyet* eleştirel bir söylem benimsemiştir. İkinci gün ise karar da siyasi iktidar eleştirisine odaklanmıştır. Farklı bilgiler veren haberler, gazetelerin siyasi yakınlıklarına göre farklılaştığı belirtilmiştir. Doğal Afet Haberlerinin Medyada Sunumu: 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremleri Örneği adlı benzer çalışmada ise (Nazlı, Sine & Soylu, 2023) Kahramanmaraş depremi sonrası gazetelerin siyasal ideolojilerine göre farklı haber söylemleri kullanıldığı araştırılmıştır. Teun. A. van Dijk eleştirel haber söylem analizi yöntemiyle yapılan çalışmada, üç farklı ideolojik belirlemesi olan *Yeni Şafak*, *Yeni Çağ* ve *Evrensel* gazeteleri incelenmiştir. Sonuçlar, ideolojik unsurların gerçeği çevreleyerek farklı bakış açıları ekseninde gerçeğe yön verdiğini göstermektedir. Yapılan iki güncel çalışma afet sonrası medyanın rolünü araştırmış ve farklı siyasi ideolojilere sahip gazetelerin haberlerinde farklı perspektiflerin ve vurguların yer aldığına dair söylemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'deki afetler sonrasında, bazı medya organlarının birbirini hedef aldığı durumlar yaşanmıştır. Yakın zamanda ülkemizde yaşanan Kahramanmaraş merkezli iki depremin yıkıcı etkisinden sonra depremzedelerin ihtiyaçlarının karşılanması, yardım faaliyetleri ve felaketin boyutu hakkında farklı görüşlerin ortaya çıkması, medya organlarının birbirlerini eleştirmesine neden olmuştur. Yapılan bu araştırmada farklı medya organları olan *Haber7com*, *Takvim* ve *Cumhuriyet Gazetesi*'nde deprem döneminde yapılan yandaş ve muhalif medya karşıtı haberler ele alınmıştır. Daha önce yapılan benzer araştırmalarda farklı olarak medya organlarının kendi söylemleri içinde diğer medya organının ideolojik söylemlerde bulunduğu görüşünü araştırmaktadır. İncelenen medya organlarında yapılan haberlerde yandaş ve muhalif medyayı yalan haber yapmak ve bu medya organlarının siyasal ideolojisini ortaya koymaları ile suçlandığı tespit edilmiştir. Çalışmada *Haber7.com* ve *Takvim Gazetesi* söylemlerinde mevcut iktidar ve devlet savunmaları görünürken, *Cumhuriyet Gazetesi*'nde iktidar ve devlet, yandaş medya üzerinden eleştirilmiştir. *Haber 7*, *Cumhuriyet Gazetesi*'ni muhalefetin yandaş medyası olarak göstermiş, muhalefetin lehine haber yaptığı ve yalan haberler ile devletin karalanmak istediği yönünde söylemlerde bulunmuştur. *Takvim Gazetesi* de *Haber7com* medya organına benzer bir söylem oluşturarak *Ciner Medya* grubunu hedef almıştır. Muhalif olarak gösterdiği medya grubunun, deprem felaketini kullanarak devleti karalamak istediği ve okuyucu- izleyici üzerinde devletin afet konusunda yetersiz kaldığı yönünde algı oluşturmaya çalıştığı görüşünü destekleyici söylemlerde bulundu gözlemlenmiştir. Her iki medya grubunun söylemlerinden mevcut iktidarı savunucu bir bakış açısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Cumhuriyet Gazetesi* ise yaptığı haberde yandaş medya olarak genel bir ifade kullanmış, belirli bir medya organını hedef göstermemiştir. Genel bir “yandaş medya” söylemi ile iktidar yanlısı olan tüm medya organlarını, devlet ve iktidarın deprem döneminde kusurlarını



kapatmakla suçlamıştır. Sonuç olarak araştırmaya dahil edilen üç medya organı da afet döneminde taraf olduğu siyasal ideoloji üzerinden söylemlerini gerçekleştirmiştir. Bunu yaparken de karşıt medya hedef alındığını, kitlelere kendi ideolojik söylemleri üzerinden algı oluşturulmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

Afet sonrası medya tutulumlarını araştıran benzer çalışmalarda yöntemler ve inceleme konusu farklı da olsa medyanın siyasal ideolojisine göre söylemlerini oluşturduğu yönünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucu da bu yönde yapılan benzer çalışmaları destekleyici niteliktedir. Türkiye'deki afetler sonrasında medya organlarının ideolojik ayrışmalarını ve siyasal söylemlerini inceleyen çalışmaların artması aşağıda belirtilen medya etiği, siyaset-medya ilişkisi, kriz iletişimi ve demokratik katılım gibi önemli konularda farkındalık yaratır ve toplumsal bilinci güçlendirebilir:

**Toplumsal Farkındalık:** Bu tür çalışmalar, medyanın afet dönemlerindeki rolünü ve toplum üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Toplumsal farkındalık arttıkça, medyanın afetlerdeki önemi ve sorumlulukları konusunda daha bilinçli bir toplum oluşabilir.

**Medya Etik Değerleri:** Araştırmalar, medyanın afet dönemlerindeki haberleşme pratiğini ve etik değerlerini gözler önüne sererek medya kuruluşlarının daha sorumlu ve tarafsız haber yapmasını teşvik edebilir.

**Siyasi İdeoloji ve Medya İlişkisi:** Medya organlarının afetlerdeki siyasal ideolojik ayrışmaları ve söylemleri üzerine yapılan çalışmalar, medyanın siyasal etkileşimlerini ve bağımlılıklarını anlamamıza yardımcı olabilir. Bu da medya ve siyaset ilişkisini daha detaylı bir şekilde değerlendirmemize imkân sağlar.

**Kriz Yönetimi ve İletişim:** Medyanın afet dönemlerindeki rolü, kriz iletişimi ve yönetimi açısından da önemlidir. Bu tür çalışmalar, medyanın afetlerde nasıl bir rol üstlendiğini ve toplumu nasıl etkilediğini analiz ederek kriz iletişimi stratejilerine yeni bakış açıları getirebilir.

**Demokratik Katılım ve Bilgilendirme:** Medya organlarının ideolojik ayrışmaları ve siyasal söylemleri hakkında yapılan araştırmalar, demokratik katılımı ve bilgilendirmeyi artırabilir. Bu sayede toplum, farklı medya kaynakları aracılığıyla daha geniş bir perspektiften bilgi edinebilir ve daha sağlıklı kararlar alabilir.

Ayrıca farklı medya organlarının afet sonrası haberlerindeki siyasal ve ideolojik vurguların yanı sıra, bu söylemlerin halk üzerindeki etkilerini ve toplumsal algıları nasıl şekillendirdiği üzerine yapılan çalışmalar da alana benzer katkılar sağlayabilir.

## 5. Kaynakça

*Afet Haberciliği Rehberi.* (2023). Medya Okuryazarlığı Araştırmaları Dergisi. [https://medyaokuryazari.org/wp-content/uploads/2023/02/Afet\\_Haberciligi\\_Rehberi.pdf](https://medyaokuryazari.org/wp-content/uploads/2023/02/Afet_Haberciligi_Rehberi.pdf) adresinden 21.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

Alemdar, B. (2023, Şubat 28). Cumhuriyet Gazetesi “pes artık” dedirtti! Depremle ilgili bir yalan daha ifşa oldu... *Haber7.com.* <https://www.haber7.com/guncel/haber/3305544-cumhuriyet-gazetesi-pes-artik-dedirtti-depremler-ile-gili-bir-yanan-daha-ifsa-oldu> adresinden 12.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

Aziz, A. (2003). *Siyasal iletişim* (10.basım). Nobel.



- Bostancı, N. (1995). *Toplum, kültür ve siyaset*. Vadi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cumhuriyet Gazetesi. (2023, Şubat 8). Prof. Dr. Övgün Ahmet Ercan'ın yandaş medya isyanı: "Yöneten parti savunma veriyor gibi bana açıklamalarını dinletiyorlar". *Cumhuriyet Gazetesi*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/prof-dr-ovgun-ahmet-ercanin-yandas-medya-isyani-yoneten-parti-savunma-veriyor-gibi-bana-aciklamalarini-2049556> adresinden 21.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çomu, T., & İslam, H. (2014). Web içeriklerinin metin temelli çözümlemesi. *Ayrıntı*.
- Dezenformasyon Bülteni*. (2023). İletişim Başkanlığı. <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/dezenformasyon-bulteni> adresinden 14.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Farkas, J., & Schou, J. (2018). Fake news as a floating signifier: Hegemony, antagonism and the politics of falsehood. *Javnost / The Public*, 15(2), 298-314.
- Karaduman, S. (2017). Eleştirel söylem çözümlemesinin eleştirel haber araştırmalarına katkısı ve sunduğu perspektif. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 31-46.
- Mavi, E. E. (2020). Afet kriz yönetiminde sosyal medya: 30 Ekim 2020 İzmir Depremi. *Karadeniz İletişim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 31-53.
- Nazlı Sine, R., & Soylu, B. (2023). Doğal Afet Haberlerinin Medyada Sunumu:6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 44-57.
- Özer, Ö. (2012). Haberi eleştirmek: Araştırma alanlarına göre eleştirel haber çalışmaları. *Haberin ideolojik durumu: Eğitim- Sen eyleminin Türk basının da temsili* içinde (ss. 121-160). Literatürk.
- Özer, Ö. (2022). Eleştirel söylem çözümlemesi: Haber örnekleri üzerinden bir inceleme. *Etkileşim*, 5(9), 36-54. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2022.5.9.154>
- Şahinsoy, K. (2017). Kriz yönetimi açısından geleneksel ve sosyal medya. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(4), 1-19.
- Takvim. (2023, Mart 19). 'Siyaseti dizayn eden' Turgay Ciner'in Habertürk'ü yalana da öncü oluyor! Kirli algı operasyonuna depremzede küçük kızı alet ettiler. *Takvim*. <https://www.takvim.com.tr/guncel/2023/03/19/siyaseti-dizayn-eden-turgay-cinerin-haberturku-yalana-da-oncu-oluyor-kirli-almi-operasyonuna-depremzede-kucuk-kizi-alet-ettiler> adresinden 14.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Vural, A. M., Boztepe Taşkıran, H., Türkoğlu, S., Sari, M., Maral, T., Keskin, R. K., Koparan, E., Yüncüoğlu, B., Gülnar, M., Ağca, M. E., Şahin, H., & Ünlü, T. T. (2022). Risk iletişiminde geleneksel medya: Gazete haberlerinin deprem felaketleri örnekleminde analizi. *Selçuk İletişim*, 15(2), 672-701. <https://doi.org/10.18094/josc.1116550>
- van Dijk, A. T. (2014). *Critical discourse analysis*. Cambridge University.
- Yalçın, E. (2023). Doğal afetlerin doğal olmayan sonuçları: Gazetelerin deprem haberciliği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 78, 188-210.



## KUR'AN'A GÖRE KÂMİL İMAN YOLUNDA AKIL VE KALP UYUMUNUN TEMEL NİTELİKLERİ

Zeynel Abidin ALPTEKİN\*

### Öz

*Bu araştırmada Kur'an'da akıl ve kalp ilişkilerinin mahiyeti ve kâmil bir Mü'min olma yolunda bu iki kurucu unsurun kuşandıkları asli roller incelenmiş ve hayati önemi sahip bu iki kabiliyeti kâmil Mü'min olma sürecinde ilişki boyutları ve metafizik âlemlerle bağlantı düzeyleri incelenmiştir. Çalışma Kur'an metni merkezli nitel araştırma yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırmada başvurulan kaynakları doküman analizi metoduyla sistematik bir şekilde taranmış ve elde edilen veriler alanın temel ilke ve esasları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Akıl ve kalp ilişkileri mevzusu araştırılırken öncelikle ilk dönem İslâmî kaynaklara müracaat edilmiş, ikinci aşamada güncel çalışmalara başvurulmuştur. Bu kapsamda kadim ve güncel kaynaklardan yola çıkılarak Kur'an ayetleri merkezli inceleme yöntemi takip edilmiştir. İnsanı diğer varlıklardan üstün kılan akıl yeteneğinin kalbin uhdesinde yer alıp almadığı ve iman-küfür iradesini belirleme hususunda akıl ve kalbin rolleri çalışmanın ana temasını teşkil etmiştir. İnsanı diğer varlıklardan üstün kılan unsur, akıl sahibi oluşunda saklıdır. Beşer akıl ve irade sahibi oluşu dolayısıyla söz ve eylemlerinden sorumlu tutulacaktır. Akıl, bilme, anlama, kavrama ve muhakeme kurma aracıdır. Bu üstün kabiliyet duyular aracılığıyla elde ettiği bilgileri toplayıp sentezlemektedir. Temel bilgi edinme araçları vasıtasıyla tedarik edilen ilmi veriler, temel anlama ve muhakeme makamı kalp süzgecinden geçirilerek idrak edilmektedir. Yaygın şekilde bilinenin aksine Kur'an, kalbin asıl anlama ve kavrama mercii olduğunu belirtir. İslam ulemasının çoğunluğuna göre kalbin anlama işlevi, uhdesinde yer alan yardımcı bir kuvvet tarafından sağlanmaktadır ya da akli bilme ve anlama fonksiyonlarını icra etmek üzere yönlendirmektedir. Akıl maddi âlemdeki bilgileri konu edinirken, kalp gaybî âleme ait unsurlarla ilgilenmektedir. İnsanın ebedi saadet ve kurtuluşu Allah'a iman etmesine bağlıdır. İman, kalpte tecelli etmektedir. Kalp, insan devletinin başkenti konumundadır. Kalp, işlenen gayr-ı ahlaki fiiller sonucu kararlı mühürlenmekte ve manen işlevsiz hale gelmektedir. Olumlu ve doğru davranışlar ise sahibinin kalbini hak ve hakikat mesajlarını işitecek donanımına sahip kılmaktadır. Aksi istikametteki tavır ve davranışlar ise sahibini inkâra yönlendirmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Tefsir, Kur'an, Akıl, Kalp, İman, Küfür.

### The Basic Qualities of the Harmony of Mind and Heart on the Path of Perfect Faith According to the Qur'an

*In this study, the nature of the relationship between the mind and the heart in the Qur'an and the essential roles of these two constituent elements on the way to becoming a perfect believer are examined, and the relationship dimensions of these two vital abilities in the process of becoming a perfect believer and their level of connection with the metaphysical world are examined. The study was conducted with a qualitative research method centered on the Qur'anic text. The sources used in the research were systematically scanned by document analysis method and the data obtained were evaluated within the framework of the basic principles and principles of the field. While investigating the issue of the relationship between the mind and the heart, firstly, early Islamic sources were consulted, and in the second stage, current studies were consulted. In this context, a Qur'anic verse-centered method of investigation was followed based on ancient and contemporary sources. The main theme of the study is whether the ability of reason, which makes man superior to other beings, is under the control of the heart and the roles of the mind and heart in determining the will of faith and disbelief. The element that makes man superior to other beings is hidden in his possession of reason. The human being will be held responsible for his words and actions due to his possession of reason and will. Intellect is a means of knowing, understanding, comprehending and reasoning. This superior ability collects and synthesizes the information obtained through the senses. The scientific data supplied through the basic means of acquiring knowledge is perceived through the filter of the heart, the basic seat of understanding and reasoning. Contrary to popular belief, the Qur'an states that the heart is the primary seat of understanding and comprehension. According to the majority of Islamic scholars, the*

\* Dr., Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [abidinalptekin@hotmail.com](mailto:abidinalptekin@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6882-969X>

*heart's function of comprehension is provided by an auxiliary force or it directs the intellect to perform the functions of knowing and understanding. While the intellect deals with knowledge in the material world, the heart deals with the elements of the unseen world. Man's eternal bliss and salvation depends on his faith in God. Faith is manifested in the heart. The heart is the capital of the human state. The heart is darkened and sealed as a result of immoral acts and becomes spiritually dysfunctional. Positive and correct behaviors, on the other hand, equip the heart to hear the messages of truth and reality. On the other hand, attitudes and behaviors in the opposite direction lead the owner to denial.*

**Keywords:** *Tafsir, Qur'an, Mind, Heart, Faith, Disbelief.*

## 1. Giriş

İnsan, imtihan edilmek üzere yeryüzüne gönderilmiştir. Bu imtihanın asıl sorusu en yakınındaki Rabbini tanıyıp tanımama üzere kurgulanmıştır. Yaratıldıkları selim fitrat üzere söz ve davranışlarına düzen veren kullar, akleden kalpleri ve nezih iradeleri besleyen sözlü ve sözsüz ayetlerin desteğiyle Allah'ı bulabilmektedirler. Buna karşın şeytanî ve enfûsî etmenlerin akıllarını ve iradelerini işgal ettiği kullar, hakikatten sapmakta, bulunduğu sırat-ı müstakimden uzaklaşmaktadırlar. Beşer bu süreçte vahiy ve ilmin kılavuzluğunda olumlu ahlaki davranışlar sergileyerek hidayet üzere sebat edebilmektedir. Aksi durumda işlediği çirkin fiiller kalbi mühürlenmesine ve anlayış kabiliyetinin körelmesine yol açmaktadır. Bu doğrultudaki yol alış tarzı ise sahibini inkâr cihetine yönlendirmektedir.

Kur'an, kendini Rahman'a adanmış halis Mü'min kullara kılavuzluk etmek üzere inzal edilmiştir. Bütün benliğiyle Rabbine yönelen kulların en bariz karakteristik özelliği, tereddütsüz iman şuuruna ermektir. İmanın mekânı ise kalptir. Kalp, insan devletinin başkenti mesabesinde. Kalbe hâkim olan iman ve küfür iktidarları, yardımcı kuvvetler misalindeki organları inanç ve ahlak anlayışları uyarınca yönlendirmektedirler. Kalp, hayat pompalayan maddi özelliğinin yanı sıra manevi sarmalıyla da insan evreninin bütün unsurlarıyla irtibat kurarak anlamlı ve önemli bir fonksiyon icra etmektedir. O insanı birçok varlıktan üstün kılan akletme özelliğinin ana kaynağı konumundadır. Selim bir kalple erişilen dördüncü boyuttaki hakikatler, kişinin varoluş gayesini gerçekleştirmesine zemin hazırlamaktadır.

Akıl ve kalp ilişkisi gerek kadim tefsir kaynakları gerekse daha sonraki süreçte ilgili ve ilişkili temel İslam ilimleri ile beşeri psikolojik ve sosyal disiplinlerin ilgi alanına en fazla konu olan bir mevzudur. İmam-ı Gazzâlî'den Fahreddin-i Râzî'ye kadar ilim ve tasavvuf ehlini meşgul eden bu konuyla alakalı günümüzde de birçok irili ufaklı çalışma yapılmıştır. Biz bu araştırmada bu birikimi özetlemeye çalışarak güncel gelişmeler ışığında zihinleri kurcalayan soru ve sorunlara cevap aramaya çalışacağız. Özellikle mevzunun itikadî ve ahlaki yönüne dair dinamik ve etkin rolü üzerinde duracağız. Kâmil iman yolunda selim akıl ve kalbin temel yapısı ve inanç ve ahlak bağlamında kazandırdığı kimlik ve değerler silsilesi, araştırmanın ana temasını oluşturacaktır. Bu doğrultuda tespit edilmeye çalışılacak ilke ve esaslar, Kur'an ve Sünnet merkezli değerlendirme ölçütleri bağlamında analiz edilecektir.

## 2. Yöntem

Araştırmamız sistematik derleme ve literatür taramasını ihtiva eden doküman analiz yöntemi ile hazırlanmıştır. Sistematik derleme uyarınca konuyla ilgili bilgiler taranmış ve ilgili notlar başlıklar halinde toplanmıştır. Araştırmaya dair yayınlanmış materyaller sistemli ve objektif bir şekilde tahkik edilerek değerlendirilmiştir (Sak vd., 2021). Başlıklar halinde tasnif edilen bilgiler tümevarım yöntemiyle karşılaştırılmış, içerik ve metin incelemesine tabi tutulmuştur. Bu çerçevede yeni veri tabanları oluşturulmuştur. Söz konusu birikimden hareketle birbiriyle ilişkili kategori ve kavramlar geliştirilmiştir. Bu içerik, kategori ve kavramlardan hareketle değerlendirmelerde bulunmuş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır (Baltacı, 2019).

Çalışmamamızın ana konusunu teşkil eden kalp ile insanı insan yapan temel ayırıcı unsur akıl ilişkilendirilmiş; iki temel kavramın mahiyetleri ve ilişkileri tefsir kaynakları ve güncel çalışmalar ışığında analiz edilmiştir. Kur'an'ın indirilme gayesini teşkil eden kâmil Mü'min şahsiyetin manevi dinamiklerini temsil eden akıl ve kalp ilişkisi, iman ve amel ilişkileri bağlamında araştırılmıştır. Kur'an ahlakının kuşanılmasında iki temel sac ayak rolünü üstlenen akıl ve kalp ilişkisi, bilgi ve inanç bağlamında Kur'an ve Sünnet ilke ve esasları doğrultusunda ele alınmıştır.

### 3. Araştırma Etiği

“Kur'an'a Göre Kâmil İman Yolunda Akıl ve Kalp Uyumunun Temel Nitelikleri” adlı bu çalışma, konuyla ilgili birinci el kaynaklardan yararlanılarak yapılmıştır. Birinci el kaynakların yanında diğer kaynaklara da müracaat edilmiştir. Çalışmada görülen alıntılar ve atıfların verilmesinde bilimsel araştırma ve akademik etik kurallara uygun olarak hareket edilmiştir.

### 4. Bulgular

İnsan eşya ve doğaya dil yoluyla etki etmektedir. Zihninde şekillendirdiği gerçeklere çeşitli şemalar belirler ve bunlara isimler verir. Kelimeler yoluyla verilen isimler, gerçekliğin anlam sahasını kapsadığı oranda dil hayatın doğasına nüfuz edebilmektedir. Dünya üzerinde 200 bin bilim adamı “beyin” alanında araştırma yapmasına, konu ile ilgili bilimsel dergilerde 100 binin üzerinde araştırmalar yayınlanmasına rağmen halen daha beynin çalışma sistemi ve sorunlarına çözüm önerileri konusunda net bilgilere erişilememiştir (Çalık, 2011).

Arapça'da beynin temel işlevleri arasında sayılan okuma, öğrenme, düşünme ve kendini ifade etme eylemleri (İsfahânî, t.y., "k-l-b"), kalbin faaliyetleri arasında sayılmaktadır. Kur'an, bu savı teyit etmekte ve iman ve küfür fiillerinin yegâne failinin kalp (9/et-Tevbe/124; 39/ez-Zümer/23,45; 8/el-Enfâl/2) olduğunu belirtmektedir. Kur'an'a göre varlık âlemi görünen eşyayla sınırlı değildir. İnsan hakikatin bilgisine şahadet ve gayb âlemlerine açılan kabiliyetleri oranında ulaşabilmektedir. İslam, kişinin bu hakikat bilgisine erişme derecesi oranında yaratılış amacını kavrayabileceğini ve ona göre yaşam tarzı geliştirebileceğini ifade etmektedir. Görünen âlem ile metafiziğe ilişkin gerçekleri algılayabilmesinin kalbe ait bir nitelik olduğu Kur'an'da vurgulanmaktadır (22/el-Hac/46; Çalık, 2011).

Temyiz edici bir güç olarak “akıl”, insanın diğer varlıklardan üstünlüğünü belirleyen temel ölçüttür. İnsanı yaratıcı karşısında sorumlu kılan ve hidayet istikameti üzere bir hayat sürdürmesini sağlayan bu kabiliyet, aynı zamanda insanın eşref-i mahlûkat niteliğini muhafaza etmesini temin eden bir özelliktir. Bu bağlamda insanın temel yaratılış amacı olan ebedi saadet yurdunu elde etmesine olanak sağlayan akıl ve kalp(Cerrahoğlu, 1993) kuvvetlerini tahkiki boyutta kavrama, hidayet üzere yol almayı tercih edenler için temel bir ödev halini almaktadır.

Allah Teâlâ, insanın anlama ve yorumlama kabiliyeti dolayısıyla işlediği fiillerden sorumlu tutulduğunu ifade etmektedir: “Biz emaneti göklere, yere ve dağlara sunduk; onu yüklenmekten kaçındılar. Bunun sorumluluğundan korktular. Onu insan yükledi; (bununla beraber onun hakkını tam yerine getirmedi) çünkü o, çok zalim, çok cahildir” (33/el-Ahzâb/72).

İnsana yüklenen bu emanet, düşünme ve akıl kabiliyetidir. İnsan aklıyla Allah'a karşı mükellef olmuştur. İşlediği fiillerden dolayı sorumlu tutulma, akıl sahibi olmanın neticesinde gerçekleşmiştir (Beydâvî, 2001). Yeryüzüne hayır ve şer istikametleri doğrultusunda yön tayin etmek üzere gönderilen insan, akıl vasıtasıyla bu iki yaşam tarzının farklılıklarını algılayabilmekte, aralarındaki ilişkinin unsurlarını kavrayabilmektedir. Bu sorumluluk bilincinin derinliği oranında, dünyevi ve uhrevi saadeti yakalayabilmektedir (Cerrahoğlu, 1993).

Kur'ân-ı Kerim, insanları sürekli ve yoğun bir şekilde akletmeye yöneltilmektedir (2/el-Bakara/44, 73, 76, 164, 170, 242; 3/Âl-i İmrân/65, 118; 5/el-Mâide/58, 100; 6/el-En'âm/32, 126, 151; 7/el-A'râf/169; 8/el-Enfâl/22; 13/er-Ra'd/4; 16/en-Nahl/67; 22/el-Hac/46; 23/el-Mü'minûn/80; 24/en-Nûr/61; 25/el-Furkân/44; 26/eş-Şuarâ/28; 28/el-Kasas/60; 29/el-Ankebût/35, 43, 63; 30/er-Rûm/24, 28; 36/Yâsîn/62, 68; 37/es-Saffât/138; 39/ez-Zümer/43; 40/el-Mü'min/67; 43/ez-Zuhruf/3; 45/el-Câsiye/5; 49/el-Hucurât 49/4; 57/el-Hadîd/17; 59/el-Haşr/14; el-Mülk 67/10). Bunun yanı sıra akletme faaliyetini kalbin gerçekleştirdiğini, iman ve inkâr tutumlarının kalbin eylemi olduğunu ortaya koyan pek çok ayet (2/el-Bakara/88, 93, 260, 283; 3/Âl-i İmrân/8, 167; 4/en-Nisâ/155; 5/el-Mâide/41; 8/el-Enfâl/2; 9/et-Tevbe/8; 10/Yûnus/88; 13/er-Ra'd/28; 16/en-Nahl/22; 22/el-Hac/32, 46, 54, 106; 23/el-Mü'minûn/60, 63; 39/ez-Zümer/23; 48/el-Fetih /4, 11; 49/el-Hucurât /7, 14; 50/Kâf/33; 57/el-Mücâdele/22; 61/es-Saf /5) bulunmaktadır. Kur'an'a göre kalp, insanı gerçek bilgiye götüren bir kaynaktır (22/el-Hac/46).

Allah iki çeşit kitap göndermiştir: Biri üzerinde yaşanan fiziki mekân olan kâinat, bir diğeri indirilmiş kitap Kur'an'dır. Her iki kitabı okuyabilmemiz için akli kullanmak şarttır (Abduh & Rıda, 1947/1366). Akıl ve kalp ilişkisini en vazih biçimde ortaya koyan Kur'an, Hac Sûresi 46'ncı ayette Allah'ın varlığının akıl ve kalp yoluyla idrak edilebileceğini belirtmiştir. Kur'an'a göre kalp, Allah'ın varlığı konusunda akıl düzeyinde bilgi verebilen bir yetenektir (Açıkgenç, 1992).

Kur'an'ı Kerim'de inanmayanlar ve inanmış görünenlerden bahisle ifade edilen "kalp katılığı"nın rahmet kılıfıyla doğrudan ilgili bir olay olması ve "Sözlerini bozdukları için onları lanetledik ve kalplerini kaskatı yaptık" (5/el-Mâide/13) ayetinde belirtildiği gibi kalp katılığının illeti olarak lanetlenmenin gösterilmesi, konunun üzerinde hassasiyetle durulmasını gerektirmektedir.

İnsanoğlu dünya hayatında kalbî ve amelî davranışlarıyla sınanmaktadır. Kâinatın küçük bir prototipi kabul edilen insanın maddi ve manevi açıdan en önemli organı konumundaki kalp, sürekli inanma ve inkâr cihetleri arasında mücadele halindedir. Kur'an, "Allah'ın takva için kalplerini sınadığı kimseler"den (49/el-Hucurât/3) söz etmektedir. Kalbin en çetin rahatsızlıklardan olan kasvet, gündüzü olmayan geceyi yüreğe zimmetlemek anlamına gelmektedir. Kalbin kasveti durumunda, kalbin yakıtı olan hidayetten tümenden uzaklaşmaktadır. Buna ilişkin Kur'an, "Allah kalpleri mühürlemektedir" (2/el-Bakara/7) ifadesini kullanmaktadır. Kalbin mühürlenmesi, insanın iman ve anlam arayışına ilişkin mücahedesinin sonuçsuz kalması anlamına gelmektedir. Kalbe vurulan o mührü ancak mührü vuran çözebilecektir. Bu anlamda kalbin en büyük felaketi katılığı, kıyameti ise mühürlenmesidir. İnsanın elindeki en değerli cevher konumundaki kalp gibi mükemmel bir imkânı elden kaçıran, her türlü hayır ve kurtuluşun mahrum kalır (Kılıç, 2003).

### 5. Yeryüzünün Efendisi: İnsan

Dünya hayatında kabaca kategorize edilen cansız, bitki ve hayvan varlık katmanları içerisinde insan müstesna bir konuma sahiptir. Diğer bütün varlıklardan temayüz etmesini sağlayan unsur, insanın kendini gerçekleştirebilme ve dış âlemi objektif kriterler çerçevesinde dönüştürebilme kabiliyetidir. Bilgi sahibi olmasını ve edindiği malumatı işleyebilmesini sağlayan yetenek ile donatılan insan, düşünebilme imkânının farkındalığıyla müşerref kılınmıştır. Elde ettiği bilgileri değerlendirebilme, analiz etme ve bu bilinci kendi amaçları doğrultusunda yönlendirme kudretiyle donatılmıştır (Schumacher, 1990). Bu özel nitelikleriyle şahadet ve gayb âlemlerine açılabilme, bu varlık katmanlarıyla ilgili bilgi edinme ve bunlarla iletişim kurabilme boyutuna erişmektedir (Kılıç, 2003).

Kur'an, çeşitli yerlerde ve şekillerde insanın bu mümtaz yapısına ilişkin hususlara vurgu yapmaktadır. Allah'ın bizzat kendi eliyle bu varlığı yaratması, insanın baskın üstünlüğünün sebebi olarak zikredilmektedir: "Gerçekten biz, Âdem evlâdını şerefli kıldık (kerremnâ); [sebeplerini yaratarak], onları karada ve denizde taşıdık; onlara helâl ve hoş rızklar verdik ve onları yarattığımız

*varlıkların çoğuna üstün kıldık*"(el-İsrâ 18/70); "... Benim ellerimle yarattığım [insan]a..." (es-Sâd 38/75).

İnsan, Allah'ın kendisini ahsen-i takvimle yaratması ve nefh-i ruhla hususi bir kerem-i ilahiyeye mazhar kılmasından ötürü diğer türlerden farklı bir yapıya büründürülmüştür. Buna ilişkin ayette şu ifadeler sarf edilmektedir: "*Onu iyice biçimlendirip, ona ruhumdan üfleyince, saygınızı göstermek için ona secde ediniz*" (es-Sâd 38/72). İnsan, kendisine tahsis edilen üstün yetenek ve imkânlarla eşdeğer ölçüde kâinata birçok varlık hizmetin musahhar kılınmıştır: "*Görmüyor musunuz ki Allah, göklerde ve yerde olan şeyleri sizin yönetiminize vermiştir?*" (Lokmân 31/20). "*Hem geceyi ve gündüzü, güneşi ve ayı sizin hizmetinize verdi; diğer yıldızlar da Onun emriyle hizmetinize tahsis edilmiştir*" (16/en-Nahl/12).

## 6. İnsanın İki Manevi Dinamiği: Akıl ve Kalp

### 6.1. Akıl Kelimesinin Anlam Alanı

Menşei itibarıyla Arapça olan "akıl" kelimesinin tanımı temel referans kaynaklarından hareketle ortaya konduktan sonra çalışmamızın odağını oluşturan Kur'an'da akıl ile ilgili ayetlerin değerlendirilmesi yapılacaktır.

A-k-l kelimesi "*akale, ya 'kulu*" filinin masdarı olup çoğulu "ukul"dur (İbn Manzûr, 1992, "a-k-l"); Cehl (İbn Düreyd, 1987, "c-h-l") cünun, humk (el-Muhâsibî, 1978) ve sefeh'in (Tabatabaî, t.y.) zıddı olan bu kelime Arap dilinde hayvanın ayağına vurulan bağ, köstek, sığınak, diyet; üstün gelmek, yükselmek, menetmek anlamlarında kullanılmaktadır. Maddeden soyutlanmış cevher, her şeyin en iyisi; anlama ve bilme yeteneği; bilgi, iyiyi kötüden ayıran güç ve iş konusunda dayanıklı olmak; insanın kendisiyle diğer hayvanlardan ayrıldığı nitelik, zekâ; nefis-i natika, ruh, idrak yeteneği, rey ve fikir a-k-l kökü ile ifade edilen diğer anlamlardır. (İsfahânî, t.y., "a-k-l").

Her kelimenin başlangıçta yansıttığı ilk ve asıl anlamı, o kelimenin temel anlamıdır (Aksan, 1990). Başka bir ifadeyle temel anlam, bir ses bileşiminin aktardığı kesin ve dolaysız anlamdır. Sonradan bu temel anlamla arasındaki yakınlık ve ilgiden dolayı "yan anlam" diye adlandırılan kimi yeni kavramlar aynı kelime veya kelime grubu içerisinde yer alan başka bir kelimeyle birlikte yer almaktadır (Aksan, 1990).

Akıl kelimesi başlangıçta bağlamak, yasaklamak gibi anlamlarda kullanılmış, daha sonra anlam alanı genişleyerek ilmi anlayacak kudret ve bu kudret sayesinde elde edilen ilim gibi anlamlara gelecek şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Meriç, 1984).

Arap filologlar akıl kelimesine muhtelif gibi görünen anlamlar vermişlerdir. Bunlardan imtina etmek (el-Cevzî, 1988), tutmak (İsfahânî, t.y., "a-k-l") ve sığınak başlıca anlamlardan ön plana çıkanlardır. Farklı gibi görünen bu üç anlamla aslında aynı şeyi değişik açılardan ifade etmeye çalışmaktadırlar: Tutmak ya da hapsetmek. Aynı şekilde akıl kelimesi, isim olduğu olguda sahibinin yanlış ve tehlikeli şeylere girmesini engellemek ve hapsetmek anlamlarına gelir. Mesela bu alanla ilgili olarak, Araplar akıllı kişiyi, kendi aralarında nefisine sahip çıkıp onu kötü arzu ve isteklerinden geri çeviren olarak tanımlarlar (İsfahânî, t.y., "a-k-l").

Bağlamak, tutmak ve korumak anlamlarına gelen kökten türetilen akıl, kavram olarak algılamak anlamına da gelmektedir. Algılama aracı olan akıl, kişinin duyularla kavrayamadığı olguları kendisiyle kavradığı bir düşünce yetisidir. Sahibini tehlikelere düşmekten koruduğu için bu düşünce yetisine akıl denmiştir. Hakeza akıl, iyi ve kötüyü seçip ayırt etme yeteneğine verilen addır (Attas, 1989).

Akıl genel kullanılış bakımından varlığın mahiyetini fark eden, güzel ile çirkini ayırt eden, eşyanın ardındaki hakikati kavrayabilen bir yapıdadır. Madde olmadığı halde maddeye etkide

bulunabilen basit bir cevherdir. Şekilleri maddeden soyutlayarak kavram haline getirir ve kavramlar arasında ilişki kurar. Aynı şekilde önermeler geliştirerek kıyas yapabilen bir yetidir (Maturîdî, 2006).

İnsan, akıl vasıtasıyla nesnel varlıkların mahiyetini kavrar, yapılarını irdeler ve elde ettiği verileri analiz eder. Bu üstün yeti sayesinde görünen ve algılanabilen varlığı idrak ettiği gibi aralarında gelişen hadiselerin sebep ve neticelerini idrak eder. İnsan sahip olduğu üstün bilme ve kavramı aracı akıl yoluyla kendi varlığını tanıdığı gibi etrafındaki varlıklar hakkında da bilgi sahibi olur. Edindiği malumatlardan hareketle geleceğe ilişkin bir takım projeler geliştirir. İnsana bahşedilen en üstün egemenlik alanı olan zihin dünyasının temel unsurunu teşkil eden akıl, evrendeki en değerli nimet konumundadır (Kılıç, 2003).

İnsan, akıl yetisi itibariyle seçkin bir konuma eriştirilmiştir. Kur'an, aklını kullanmayanları aşağı düzeydeki bilinçsiz varlıklar mesabesinde değerlendirir: *"Biz, cehennem için cinlerden ve insanlardan öyle kimseler yarattık ki onların kalpleri vardır ama bu kalplerle idrak etmezler, gözleri vardır onlarla görmezler, kulakları vardır onlarla işitmezler. Onlar hayvanlar gibi hatta onlardan da şaşkındırlar. İşte bunlar, gafletle özdeşleşmişlerdir"*(7/el-A'râf/179). İnsan yapısının temel unsuru konumundaki akıl, doğru işletildiği takdirde sahibi için rehber ve delil işlevini görmektedir: *"Ey iman edenler! Siz Allah'a saygı gösterirseniz, Allah size gerçeği yanlıştan ayırt edecek bir anlayış kuvveti verir"* (8/el-Enfâl/29) yani, *"kalplerinizde, gerçek (el-hakk) ile yanlışı (el-batıl) ayırt edeceğiniz bir kılavuz (hidaye) ve ışık (nur)"*(Alûsî, 1997) verir. Akıl 'kalp' yetisi gibi, insan varlığının içinde dizayn edilmiş bir dinamodur.

Zekâ ve bilgileri itibariyle kısmi bir yetkinliğe sahip nice insan güçlü bir akla sahip olabilmektedir. İslami esaslara göre en üstün akıl, sahibinin nefsinin kontrol altında tutan güçlü iradeye sahip olan akıldır. Keskin zekâyâ ve geniş bilgiye sahip olmasına karşın akıl itibariyle sınırlı insanlara rastlanmaktadır. Bu tip akıl sahipleri nefislerini boş heves ve geçici arzularından alıkoyamamakta ve kendilerini helake sürüklemekten uzaklaştıracak bir iradeye sahip olamamaktadırlar (Meydani, 1987).

İnsanın seçkin mahiyetini oluşturan akıl yetisi, yaratılış kabiliyet ve boyutları gereği diğer bütün uzuvlar gibi sınırlı bir güce sahiptir. Belli alanlarda bilgi edinebilme ve muhakeme yürütme kabiliyetinin yanında, belirli bir gelişmişlik süreci dâhilinde deneme ve tecrübe yoluyla birtakım veriler elde edebilmektedir. Akıl yoluyla ulaşılan bütün sonuçlar tartışılmaya açık ve sürekli olarak gelişme yönünde mesafe kat etmektedir. Sonuç itibariyle akli veriler ışığında elde edilen bütün bilgiler göreceli bir yapıya sahiptir. Bunlar çeşitli açılardan yorumlanmaya müsaittir ve sürekli kemale erişme eğilimindedir. Zaman ve mekânla sınırlı ufuk yapısına sahip akli kabiliyet kısmi, yaklaşık ve reddedilebilir bir özellik arz etmektedir. Bu yapı sürekli kuşku ve sınamalar üzerine kurulmuştur. Bu açıdan akıl bir karar üzere sebat edemez. İnsanın fitratındaki bu sorgu ve kuşku hali, hiçbir şekilde tatmin olmama durumu, peygamberlerde bile gözlemlenebilmektedir. Nitekim Hz. İbrahim (as) ile ilgili kıssada şu ibareler yer almaktadır: *"Bir zamanlar İbrahim, 'Ey Rabbim, ölüleri nasıl dirilteceğini bana gösterir misin?' demişti. Allah, 'Ne o, yoksa [buna] inanmadın mı?' dedi. İbrahim, 'Elbette inandım ama kalbim tam kuşkusuzluk (itmi'nan) hâline ulaşsın diye bunu istedim...' diye cevap verdi"* (2/el-Bakara/260). Bu açıdan özü gereği aklın başı sürekli tereddüt ve sorgulamalarla derttedir. Aklın yeni arayış, tatmin olamama, kuşku ve tedirginlik hali insanın ömrü boyunca peşini bırakmayacaktır (Kılıç, 2003).

İmam Fahreddin Râzî (ö. 606/1210), akıl ve kalp arasındaki bilgi edinme farkını izah ederken şöyle bir tasvir denemesinde bulunur: Ona göre akıl hissi ya da görücü bir güç iken kalp kavrayıcı bir güçtür. Kavrayıcı (kalbî) güç, hissî (aklî) güçten daha üstündür. Hissî güç eşyanın dış yüzeyiyle ilgilenirken kavrayıcı (kalbî) güç eşyanın derinliklerine nüfuz edebilmektedir. Kavrayıcı kalbî güç, Allah ve O'nun fiillerini idrak etme fonksiyonuna sahipken hissî güç şekillere ve renklere odaklanmaktadır. Buna göre kavrayıcı gücün hissî güç karşısındaki değeri, Allah'ın azametinin renklere ve şekillere üstünlüğü kadardır. Kalbin akletmesi için algılanan varlığın fiziki dünyaya ait olmasına

gerek yoktur. Buna karşın hissî idrakin gerçekleşmesi için duyular aracılığıyla eşyanın algılanması gerekmektedir. İki bilgi edinme arasındaki fark, hayatını idame etmek için ihtiyacını kendi güç ve kudreti ile sağlayan ile bir başkasının desteğine ihtiyaç duyan aciz varlık gibidir (Râzî, t.y.).

Kur'an'da en hakiki bilginin kalbin ulaştığı bilgi olduğu hakikatinin yansıması Mü'min ile Kâfir kıyaslamasında fark edilebilmektedir. İki zıt inanç mensubu, kalplerinin hastalıklı oluşu ile itminana erişiş bağlamında ayrılmaktadır. Alanında uzman insanlar meslekleri ile sürekli meşgulken sanatsal becerileri en üst seviyeye çıkarken, uğraş alanları ile ilgili çalışmalarına ara veren sanatçıların teknik becerileri ve yeni icat geliştirme kabiliyetleri gün geçtikçe körelmektedir (Cerrahoğlu, 1993). Müminlerin Allah'ı tanıma ve O'nun rızasına nail olma yolunda çabaları imanlarını ve Allah'a yakınlıklarını zirvelere çıkarırken Allah'tan uzaklaşan ve O'nu anlamaya dönük çabalardan geri duran inkârcılar ise gün geçtikçe bahtsızlıklarını artırmaktadırlar

Aklın yüksek kabiliyetine ve fitratının sağlamlığına karşın hakikatten yüz çevirebilmekte, çevresindeki birtakım gelişmelerden etkilenmemekte ve bütün açıklığına karşın apaçık gerçekleri saptırabilmektedir. Bu durum, aklın istikrarlı bir özellikte olmadığını ve çevrenin etkilerine göre renk, yön ve şekil değiştirebileceğini ortaya koymaktadır. Buna karşın ilahi nurla aydınlanana aklın ruhani dokusu tahrip edilmediğinde hakikate erişebilmekte, ilahi mesajları anlayabilmekte ve sözsüz ayetleri fark edebilmektedir. Bu tespiti atıfta bulunan Fârâbî (ö. 339/950), aklın sürekli iletişim halinde bulunduğu duyular âlemi ve sosyal çevrenin telkinlerin etkisinden sıyrıldığında maddi âlemin ötesindeki zorunlu varlığın olduğuna inanabileceğini belirtmiştir (Yüksel, 1986). Hülâsa, her sınırlı varlığın kendi istidadı oranında hareket kabiliyetine sahip olduğu gibi akıl yetisi de sınırlı, sürekli etkiye açık ve tereddüt halindedir. Akıl, fonksiyonu ve etki alanı itibarıyla yönlendirmesi altındaki insanın işlev özellikleriyle eşdeğer bir konumdadır.

## 6.2. Kur'an'da Akıl Kavramı

Kur'an'ı Kerim'in pek çok ayetinde insanın dikkati varlıklara ve kâinattaki düzene çekilmektedir. Bu ayetlerde konu ile ilgili ayrıntılara girilmeden muhatabı araştırmaya, incelemeye ve aklını kullanmaya yönelten teşvikler söz konusudur. Kur'an-ı Kerim'in bu üslubunun amacı, insanların Allah'ın azamet ve kudretinin izlerini taşıyan sayısız varlık ve hadiseler karşısında düşünmeleri, akıllarını kullanmalarınıdır. Böylelikle sahip oldukları imkân ve kabiliyetleri ölçüsünce elde ettikleri birikim ve deneylerle gerçek ve mutlak bilgiye ulaşabilmektedirler.

Kur'an'ı Kerim'de "akıl" kelimesi isim halinde değil, bu kökten türeyen fiil formunda kullanılmaktadır. Kur'an, işlevi olmayan akıldan değil, faal ve aktif akıldan söz etmektedir. Çünkü ancak etkin akıl, düşünce üretebilir, hak ve batılı birbirinden ayırt edebilir ve insanı diğer varlıklardan üstün tutabilir (bkz. 2/el-Bakara/164; 6/el-En'am/151; 7/el-A'raf/179). Kur'an'da akıl kelimesinin yanında lübb, hilm, hıcr, nüha, kalp ve fuad gibi aklın semantik alanına giren kavramlar ise isim olarak kullanılmıştır (15/el-Hicr/6; 20/Tâhâ/54, 128; 54/et-Tûr/32; Abdalbaki, 1945, "Lam").

Kur'an'da akıl, düşünme ve kavrama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Aynı şekilde ancak ilim sahiplerinin anlama ve yorumlama faaliyetlerinde bulunabileceği belirtilmektedir: "*İşte biz, bu temsilcileri insanlar için getiriyoruz; fakat onları ancak bilgi sahipleri düşünüp anlayabilir*" (29/el-Ankebût/43).

Kur'an'da akla eşyadaki düzeni anlama ve onlar üzerinde tasarımda ve tasarrufta bulunma ve buradan hareketle ilahi kudretin izlerini okuma (Bolay, 1989) imkânı bahşedildiğine vurgu yapılmaktadır: "*Allah size işte böylece ayetlerini açıklar ki akledip hakikati anlayasınız*" (2/el-Bakara/242).



Kur'an'da dini bir anlam taşıyan anahtar kavramlardan olan akıl sayesinde insanın evrendeki ayetleri anlamaya güç yetirebildiği bildirilmektedir: “*Gecenin ve gündüzün değişmesinde, Allah'ın gökten indirmiş olduğu rızıkta (yağmurda) ve ölümünden sonra yeri onunla diriltmesinde, rüzgârları değişik yönlerden estirmesinde, aklını kullanan toplum için dersler vardır*”(45/el-Câsiye/5).

Kur'an'ı Kerim'de “akıl erdirmeye” ile ilgili ayetler, insanın kavrama, bilme ve düşünme ameliyelerine teşvik etme ve bundan mahrum kalanları kınama amacına dönük mesajlarla örülüdür: “*(Ey bilginler!) Sizler Kitab'ı (Tevrat'ı) okuduğunuz (gerçekleri bildiğiniz) halde, insanlara iyiliği emredip kendinizi unutup musunuz? Aklınızı kullanmıyor musunuz?*”(2/el-Bakara/44).

“*Şimdi (ey müminler!) onların size inanacaklarını mı umuyorsunuz? Oysaki onlardan bir zümre, Allah'ın kelâmını işitirler de iyice aklettikten sonra, bile bile onu tahrif ederlerdi*”(2/el-Bakara/75).

“*O, geceyi, gündüzü, güneşi ve ayı sizin hizmetinize verdi. Yıldızlar da Allah'ın emri ile hareket ederler. Şüphesiz ki bunlarda aklını kullananlar için pek çok deliller vardır*”(16/en-Nahl/12).

İlgili ayetler incelendiğinde, Kur'an'da “a-k-l” kökünün, somut ve soyut varlıkları keşfetme, Allah ile yaratılanlar arasında ilişki biçimini anlama ve kavrama gibi temel itikadî ve ahlakî yükümlülükleri ifade etmek için kullanıldığı görülecektir (Güneş, 2003b). Diğer birtakım ayetlerde aklın duyular ötesi gaybî âleme ait gerçekleri kavrayabilecek donanımda yaratıldığı vurgulanmaktadır.

“*Dünya hayatı bir oyun ve eğlenceden başka bir şey değildir. Müttaki olanlar için ahiret yurdu muhakkak ki daha hayırlıdır. Hâlâ akıl erdiremiyor musunuz?*”(6/el-En'âm/32).

“*Allah, gerekli olan emri yerine getirmesi, helâk olanın açık bir delille (gözüyle gördükten sonra) helâk olması, yaşayanın da açık bir delille yaşaması için (böyle yaptı). Çünkü Allah hakkıyla işitendir, bilendir*”(8/el-Enfâl/42).

Mealî verilen Enfâl 42'nci ayette geçen “beyyine” kelimesi, işletilen aklın elde ettiği akli kanıt manasında kullanılmıştır (İsfahânî, t.y., “Bâne”). Bahsi geçen anlamıyla “beyyine” kelimesi Kur'an'ı Kerim'de tekil ve çoğul şeklinde 71 yerde zikredilmektedir (Abdulbaki, 1945, “beyyine”). Bu husus Kur'an'ın akla ve akli kanıtla ne kadar önem verdiğini gösteren delillerdir.

Konuyla ilgili Kur'an ayetlerine dikkat kesildiğinde, insanların mücehhez oldukları anlama ve bilme kabiliyetlerini etkin şekilde kullandıklarında hidayet yoluna erme konusunda sıkıntı çekmeyecekleri ifade edilmektedir. Buna karşın iradelerini olumsuz istikamette kullanan insanlar, Allah'ın davet ettiği kurtuluş yolu yerine bedbahtlığı (körlüğü) ebedi huzur ve mutluluğa tercih edeceklerdir.

“*Semûd'a gelince onlara doğru yolu gösterdik ama onlar körlüğü doğru yola tercih ettiler. Böylece yapmakta oldukları kötülükler yüzünden alçaltıcı azabın yıldırımını onları çarptı*”(41/Fussilet/17).

Kur'an'da akıl ile ilgili ayetlerde akletme fiili ile zihinsel bir aktivite değil, hayati süreçlere dahil edilen bir eylem kastedilmektedir. Bu anlamda İslam, bilgi ile eylem arasında ahenkli bir ilişki öngörmektedir. Bu hususla ilgili ayetler, Allah'ın yaratılıştaki hikmetini ve kozmos ötesi gerçekliğini anlamaya, tefekkür etmeye çağırın ve bu doğrultuda eyleme geçmeyi tavsiye eden ayetlerdir. Genellikle her iki hususla ilgili mesajlar bir arada yer almaktadır (Bekaroğlu, 1995). Kur'an'ın akıl etmeyi ve eylemde bulunmayı birbirinden ayırmadığına dair en önemli kanıt, aklın zikredildiği her yerde amel etmenin de anılmasıdır (Güneş, 2003b).

Hac Sûresi 46'nci ayette akletme, kalbin fonksiyonu şeklinde ifade edilmektedir. Kur'an'ın bahsini açtığı akletme, nefsanî arzu ve istekleri kontrol altına alma ve onları hak istikametinde

yönlendirme şeklinde anlaşılmalıdır(Meydani, 1987). Aklın bilgiyi elde etmek için yürüttüğü zihinsel düşünme eylemi, akletme faaliyeti olarak nitelendirilmemektedir. Çok derin bilgi sahibi olmasına karşın azgın bir inkâr zilleti içerisinde debelenen ilim sahipleri de vardır. Akletmekten kasıt, kişinin hırs ve nefsanî arzularını kontrol altına alarak bunların yol açtığı tehlikeleri bertaraf etmek ve ebedî saadeti kaybettirecek tutumlardan sakındırmaktır.

Ayette geçen “*düşünebilecekleri kalpleri*” ve “*göğüslerin içindeki kalpler kör olur*” (22/el-Hac/46) ifadeleri, hakikatin anlaşılmasının beyinden ziyade kalbin bir fonksiyonu olduğuna işaret etmektedir. Beynin sağlıklı oluşu, insanın akletmesi için değil, zeki olması için önem arz etmektedir. Çünkü zekâ ile akıl ayrı şeylerdir. Pozitif bilimlerde ilerlemek; fizik, matematik, teknoloji ve teknoloji sahalarında üst düzey başarılar elde etmek ve bu alanlarda keşifler gerçekleştirmek zekânın ürünüdür. Fakat bu özelliklere sahip bilim adamı nefis, hevâ ve hevesinin isteklerine uyar da kalbinin ve vicdanının sesine kulak vermeyerek Yüce Yaratıcıyı tanıyıp O’na boyun eğmediğinde, Kur’an terminolojisine göre akılsız kimseler kategorisinde yer almaktadır (2/el-Bakara/171; 5/el-Mâide/58; 8/el-Enfâl/22; 10/Yûnus/42,100; 45/el-Câsiye/23; 59/el-Haşr/14).

Kişinin akılsız duruma düşmesine sebep olan en büyük etken, nefsanî arzularının peşinden koşup onları ilah edinmesidir. Tutum ve davranışlarını sağduyu ve vicdanlarının salık verdiği ölçülere göre değil de şehvet güdüsü ve nefsanî arzularına göre tayin edenler, dalâlet karanlığına mahkûm olurlar. Bu saplantıları devam ettiği sürece kalpleri mühürlenir. Hak ve hakikatin merkezi kalp mühürlendiğinde, kulak ve göz maddî gerçeğin dışındaki manaları idrak edemezler.

“*Hevâ ve hevesini tanrı edinen ve Allah'ın (kendi katındaki) bir bilgiye göre saptırdığı, kulağını ve kalbini mühürlediği, gözünün üstüne de perde çektiği kimseyi gördün mü? Şimdi onu Allah'tan başka kim doğru yola eriştirebilir? Hâlâ ibret almayacak mısınız?*” (45/el-Câsiye/23).

“*Yeryüzünde gezip dolaşmadılar mı ki, kendileri için onlar ile düşünecekleri kalpleri olsun veya onlar ile işitebilecekleri kulakları olsun! Şu bir gerçek ki gözler körleşmez lâkin sinelerin içindeki kalpler körleşir*” (22/el-Hac/46).

“*İçlerinden sana kulak verenler de var. Nihayet senin huzurundan ayrılınca, bilgi sahiplerine, "Biraz önce ne söyledi?" diye sorarlar. İşte Allah bunların kalplerini mühürlemiştir, arzularının peşine takılıp gitmektedirler*” (47/Muhammed/16).

Ayetlere dikkat edildiğinde sözü geçen kişilerin “anlama ve bilgi sahibi olma” anlamında akıllı oldukları görülmektedir. Kalplerindeki manevî gözleri kör olduğundan hakikati algılayamamaktadırlar. Onların bu husustaki rolleri, gerçekleri hevâ ve hevesleri doğrultusunda saptırmaktır. Konuyla ilgili olarak Kur’an’da “akletme” kelimesi en çok inanmayanlarla ilgili olumsuz şekilde kullanılmaktadır.

“*İnkârcılara seslenenin durumu, bağırp çağırmadan başka bir şey işitmeyen hayvana haykıran çobanın durumuna benzer. Onlar sağır, dilsiz ve kördürler; çünkü onlar akletmezler*” (2/el-Bakara/171).

“*İçlerinde seni dinleyenler de var ama sağırlara -üstelik akıllarını da işletmiyorlarsa- gerçeği sen mi duyuracaksın?*” (10/Yûnus/42).

Kur’an’ın genel muhtevasına göre imanı yitirme, iradeyi olumsuz yönde kullanma sonucu değil, kişinin aklını faal halde işletmemesinin neticesinde gerçekleşmektedir. Bu ilginç saptamaya göre sahipsiz bir inanç, taklitle değil, araştırma ve akli faaliyetler ile vücut bulur. İrade kabiliyetinin kişinin aleyhine dönük seçimler doğrultusunda işletilmesi de aynı şekilde aklın gereği gibi çalıştırılmamasından kaynaklanmaktadır (Alptekin, 2023d).

Kur'an'da "aklını kullanmama" ibaresi inkârcılar için kullanıldığı gibi cansız varlıklar ve hayvanlar için de ele alınmaktadır: "Yoksa onlar kendilerine Allah'tan başka şefaathiler mi edindiler? De ki: "O şefaathiler hiçbir şeye güç yetiremez ve akıllarını kullanmıyor olsalar da mı?"(39/ez-Zümer/43).

Bu ayette geçen "la ya'kılun" tabiri cansız varlıklar için kullanılmaktadır. Buradan hareketle; akıllarını çalıştırmamak suretiyle gerçeği kavrayamayanların, tıpkı cansız maddelerden yapılan putlar gibi değersiz varlıklar mesabesinde değerlendirildikleri ifade edilebilir.

Kimi ayetlerde ise "akletme" sadece "anlama" manasında kullanılmaktadır: "Şüphesiz ki, biz onu akledebileseniz diye Arapça bir Kur'an olarak indirdik"(12/Yûsuf/2).

Aklı kullanmanın teşvik edildiği bazı ayetler insanları muhatap alarak, kevnî ve inzal edilen ayetler üzerinde düşünmeye davet etmekte ve insanlara takip etmeleri gereken istikamet hususunda rehberlikte bulunmaktadır.

"Dünya hayatı bir oyun ve eğlenceden başka bir şey değildir. Muttaki olanlar için şüphesiz ki âhîret yurdu daha hayırlıdır. Hâlâ akıl erdiremiyor musunuz?" (el-En'am 6/32).

"Yeryüzünde birbirine komşu parçalar, üzüm bağları, ekinler; sürgünlü-çatallı ve tek gövdeli hurma ağaçlarının hepsi bir tek su ile sulanır. Böyle iken üründe bir kısmını bir kısmına üstün kılarız. İşte bunlarda akıllarını kullanan insanlar için ibretler vardır" (13/er-Ra'd/4).

"Hurma ağaçlarının meyvelerinden ve üzümlerden hem içki hem de güzel bir rızık edinirsiniz. Elbette bunda aklı kullanan bir toplum için bir ibret vardır" (16/en-Nahl/67).

"Ölü iken kendisini dirilttiğimiz ve insanlar arasında yürümesi için kendisine bir ışık (nur) verdiğimiz kimse, karanlıklarda kalıp çıkamayan kimse gibi olur mu hiç?" (6/el-En'âm/122) gibi ayetler, İslam'ın akli delile ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Buna karşın, akıl tek başına gerçeği bulmada yeterli donanıma sahip değildir. Vahyin ulaştırdığı zorunlu gerçekler, aklın imkân ve sınırları dâhilinde değildir. Akıl, gerçeği bulma noktasında kimi şart ve sınırlamalarla kısıtlı beşerî bir araçtır. Akıl, vahyin gölgesinde hareket ettiği takdirde hakikate ulaşır. Akıl, kendi başına vahiyle irtibatsız hareket ettiğinde insanı aydınlıktan çok karanlığa götürür. Akli vahiye bağlayacak, onun nurundan feyiz almasını sağlayıp gerçeğe yöneltecek ve sağlıklı düşünmesini sağlayacak kalp iradesidir. Buna göre gerçeğe ulaşmak için Kur'an'ı Kerim'i akıl süzgecinden geçirerek kalbe ve vicdana arz etmek, olmazsa olmaz şarttır.

## 7. Kalp

Kalp kavramı, Kur'an'ın dünyaya ve hayata bakış açısını ifade eden kelime hazinesi içinde anahtar bir kavram rolündedir. Aynı şekilde inanç ve ahlak alanlarına ait odak konumundaki ender kelimelerden biridir. Kalp, bu önemini ilahi vahyin insanla buluşma noktası (imanın tecelli ettiği mekan) olmasından almaktadır. Kur'an, insanın kendisine tahsis edilen kalp gibi psikolojik yetenek vasıtasıyla ilahi ayetleri anlayabildiğini, olay ve hadiselerden ders çıkarabildiğini belirtmektedir(22/el-Hac/46). Bunun yanı sıra kalp takvanın (22/el-Hac/32), sevginin (48/el-Hucurât/7), imtihanın (48/el-Hucurât/2), anlamanın (9/et-Tevbe/87), temizliğin (5/el-Maide/4) ve tatmin olmanın (5/el-Maide/113) yeri olduğu gibi inkârın (16/en-Nahl/22), kinin (3/Âl-i İmrân/126), öfkenin (9/et-Tevbe-15) ve hastalığın da (8/el-Enfâl/48) merkezidir. Bu anlamıyla kalp, insanın psikolojik ve inanç dünyasında olup biten her faaliyetin; içten ve dıştan gelen her türlü etkileşimin gerçekleştiği bir alandır (Güneş, 2003a).

Maddi hayat ve canlılığın sırrı kalbin atışlarında sergilendiği gibi insanın kâinattaki müstesna yeri de kalbin manasında tezahür etmektedir. Kalp anatomik yapısıyla söz konusu ihtişamını sergilemektedir. Damarlar yoluyla insanın en uç noktalarına ulaşan kalp, bedenî hayat kaynağını

bünyesinde taşımaktadır. İlahi bir sanat harikası olarak göğüs boşluğunda yer alan bu hayat merkezi, biyolojik yönünün yanı sıra hissi tarafıyla da hayrete mucip bir yapıya sahiptir (Cerrahoğlu, 1993).

İnsan acıktığında bu hissin mideden kaynaklandığı, uzun süre düşündükten sonra beynin yorulmaya başladığı fark edilir. Üzüntü ve sevinç sırasında kalpten neşet eden bir duygunun benliği sardığı hissedilir. Kalbin bu harikulade yönünü anlayabilmek için yapısının mahiyetini ve diğer organlardan farklı özelliklerini izah etmek gerekmektedir.

Kalp, tek bir organ olmasına rağmen damarlar yoluyla beden en ücra hücresine kadar uzanan, adeta vücudun her yerine sirayet eden muhteşem bir mekanizmadır. Sahibine canlılık sırrını sağlayan kalp, adeta vücudun her tarafında temsil edilmektedir. Kalp, diğer organlardan farklı olarak muhteşem bir sinir şebekesine sahiptir. Diğer bütün organlar tek bir sinir sistemine tabi olmasına karşın kalp, sinir sistemi yapısının bütün unsurlarını kapsamaktadır (Nurbaki, 1984).

Kalp, vücutta birlik şuuruyla hareket etmektedir. Bu işlevi karar verme sürecinde gerek bileşiminde kurduğu hassas denge gerekse duygusal ve fiziksel tesirleri sentezlemek suretiyle yerine getirmektedir. Bu manada birliktelik şuurunun diri tutulmasında esas rolü kalp üstlenmektedir. Kalbin diğer bir önemli fonksiyonu, metafizik âleme ait hakikatleri algılayarak bu doğrultuda bir yaşam tarzı inşa edebilmesidir (Teber, 2022).

Gündelik hayatta daha çok kalp, insan vücudunda kan dolaşımını sağlayan hayati organ olarak akla gelmektedir. Kalbin bu maddî organ yapısının yanında ikinci bir anlamı ve işlevi söz konusudur. Kalp aynı zamanda bütün şuur, vicdan, his ve idraklerin kaynağıdır. İnsan, kalbin bu ikinci temel işlevi dolayısıyla anlama, ilim sahibi olma ve bilme cevherlerine sahiptir. Kalp, insanı temsil eden bu özelliği sebebiyle, Kur'an'da her türlü ceza ve tarize maruz kalan uzuv olarak anılmakta, anlama ve kavrama kabiliyeti dolayısıyla işlediklerinden ötürü ahlaki sorumlulukla yükümlü tutulmaktadır (Yazır, 1935).

Allah Teâlâ, insanoğlunun hayatını her açıdan kudreti (2/el-Bakara/22, 164, 255) altında tutmuştur. O dilemeden bir yaprak dahi kıpırdayamamaktadır (6/el-En'am/59). İnsanı en güzel şekilde yaratıp (95/et-Tin/4) ona ruhundan üfleyen (15/el-Hicr/28-29) Allah, onu yeryüzünde ilahi emanetin koruyucusu kılmıştır (33/el-Ahzâb/73).

İşitme nasıl kulağın bir fonksiyonu ise akletme/düşünme de kalbin faaliyetlerinden biridir. Buna karşın akıl ve kalp yapı ve işlev itibarıyla birbirlerinden ayrı özelliklere sahiptirler. Akıl görünen fizik âlemi ile meşgul olurken, kalp yaratılış kanunu gereği metafizik âlemle ilişkilidir. Kalp uysal ve halim iken akıl, şüpheli ve isyankârdır. Akıl imanî konularda dahi sürekli sorgularken kalp, uysallık içinde derin bir bağlılık gösterir. Esas itibarıyla iman da bir teslimiyet ve boyun eğmedir (Kılıç, 1995). Kalp, Allah'ı tanıyan, O'nu iliklerinde hisseden, Allah için çırpınan, O'na adanan, hakikatleri kavrayan ve gerçekleri keşfedendir (Gazzâlî, t.y.-b). İslam'ın özünü ve temelini kalbin mahiyetinin bilgisi teşkil etmektedir. Kalp, Rabbani ve ruhani mahiyeti nedeniyle, eşyanın özünü kavrayan ruhun en yüksek derecesidir. Onun vasıtasıyla üstün hakikatler algılanır, sonsuzluk kavranır, eşyanın bilgisi keşfedilir ve insanın gerçek mahiyeti bilinir.

Evrende insan için somut eşyaya ait bilgi ile soyut hakikat şeklinde iki çeşit ilim vardır. Dünya ile ilgili bilgiler duyular ve akıl aracılığıyla algılanırken gayb âlemine ait hususlar akıl ve duyulara ek olarak kalbî faaliyet aracılığıyla elde edilebilmektedir. Bu maksatla Kur'an'da kalbin idrak etmesinden bahsedilmektedir (22/el-Hac/46). Kur'an'da insanın vicdani yönü için de kalp kullanılmaktadır (5/el-Mâide/41; 33/el-Ahzâb/53).

Kalp, Allah'ın mesajlarını almaya muktedir nüfuz edici bir fonksiyona sahiptir. Böylelikle varlığın derin anlam dairesinin ayrıntılarına vakıf olabilir. Aynı şekilde kalp kanalıyla, insanlığı

kurtuluşa erdirecek gaybî bilgiler elde edilebilir. Kullanılış durumuna göre sahibini hayra da şerre de yöneltebilen kalp, insanın yöneldiği istikamete ilişkin ipuçlarını her hal ve davranışla açığa vurmaktadır.

Modern psikoloji, anlama ve duygu fonksiyonlarının beyin tarafından gerçekleştirildiğini iddia etmektedir. Beynin belirli noktalarına dokunulduğunda korku, üzüntü vb. duygularının oluştuğu tespit edilmiştir. Buna karşın Kur'ân, "*Kalpleri mühürlenmiştir, bu yüzden anlamazlar*" (9/et-Tevbe/87) ayetinde anlama kabiliyetinin kalbin işlevi olduğunu beyan etmektedir. Buradan hareketle kalbin beyinle yakın bir ilişkisi olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte günümüze değin sarıh bir surette iki temel organ arasındaki ilişkinin yapısı, derecesi ve şekli açık bir şekilde ortaya konamamıştır (Cerrahoğlu, 1993).

Bütün din ve mistisizmlerde insani duyarlılığının merkezi kabul edilen kalp (Aydın, 1976), insanın manevi dünyasını temsil etmektedir. Akıl ve duyular aracılığıyla elde edilen bilgiler kalpte toplanmaktadır. Hayat ölçüsü kabul edilen ilim ve değerler süzgecine tabi tutulan bu bilgilerden yararlı ve gerekli görülenler alınmakta, arta kalanlar unutulmaya terk edilmektedir (Gölcük, 1988). Kur'an'ı Kerim'de aklın idrak gücü ve ilhamla ilgili bütün unsurlar kalp ile ifade edilmektedir. İlahi beyanda insanın anlama kabiliyeti, psikolojik bir yetenek olarak kalple ilişkilendirilmektedir (İzutsu, t.y.).

Kalp, maddi ve manevi anlamda insandaki en yetkin organdır. Bu anlamda akıldan hem biyolojik hem de manevi bakımdan daha üstündür. Zira kalp, akıl dâhil olmak üzere diğer bütün organlardan bağımsızdır. Beyni fonksiyonunu yitiren bir varlık bitkisel yaşam şartlarında hayatını sürdürebildiği halde, kalbi duran bir canlı hemen ölmektedir (Bayraktar, 1988).

Muhâsibî'ye (ö. 243/857) göre akıl, Allah'ın kalbe koyduğu bir nurdur (el-Muhâsibî, 1978). Kalp, bu mümtaz yapıyla duymakta, zaman ve mekânın ötesiyle bağlantı kurmaktadır. Yüksek değerler kalp ile anlam kazanmaktadır. Eğer selim bir kalp bedeninin yönetimine hâkim olursa insanın davranışları da güzel ahlakla bezenmektedir (Aydın, 1976).

### 7.1. Gazzâlî'ye Göre Kalp

Gazzâlî'ye (ö. 458/1058) göre Kur'an ve Sünnet'te kastedilen kalp, insanın eşyanın hakikatlerini anlayan ve düşünen yönüdür (Gazzâlî, t.y.-b). Bu anlamda kalp kelimesinin terim anlamı kastedildiğinde akıl manası anlaşılmalıdır. Hakkında bilgi elde edilecek şey fiziki âleme ait bir obje ise akıl ve tecrübe bu eşyanın gerçek bilgisini elde edebilmektedir. Metafizik âleme ait bir olguyla ilgili hakikatler kavranmak istendiğinde, akıl ve tecrübeye başvurmamak gerekmektedir. Bu aşamada kalbin devreye girmekte ve akıl yoluyla kavranamayan bu bilgiler Allah tarafından kalbe ilham edilmektedir. Gazzâlî, aklın kavrayış alanının ötesinde açılan deruni kalp gözünün gaybı ve müstakbelde olabilecekleri kavradığını ifade etmektedir. Ona göre gerçek ve yakînî bilgi, kalple ulaşılan bilgidir. (Gazzâlî, t.y.-a).

Kalp içsel bir tecrübe olan sezgiyle bilgi elde etmektedir. Kalbin bilginin öznesi olabilmesi için arınması ve hakikati görme aracı olan kalp gözünün açık olması gerekmektedir (Gazzâlî, t.y.-a).

Yaratılış bakımından tertemiz olan kalp, insan vücudunun adeta yönetim merkezi misyonunu üstlenmektedir. İnsan ile ilgili manevi anlamda her türlü dönüşümün kendisinde vuku bulduğu "*insan bedeninin başkenti*", aynı zamanda her türlü değişimin adresi niteliğine sahiptir. Bu çarpıcı özelliği, anlamında saklı bulunan değişken, halden hale geçen yapısından kaynaklanmaktadır. Devrim yâ dâ diğer bir tanımla 'inkilab'ın kalple aynı kökten gelmesi buna işaret etmektedir.

Gazzâlî kalbin hakikatinin ne olduğundan ziyade nitelikleri ve halleri üzerinde durmaktadır. Ona göre kalp ruhani bir yapıdadır. Ruhani kalp mükâşefe ilmiyle ilişkilidir. Ruhani kalbi araştırmak, ruhun sırrını ifşa etmeyi gerektirir. Bu ise Resulullah'ın (sav) bile hakkında konuşmaktan imtina ettiği bir konudur. Gazzâlî, bu düşüncesinden hareketle kalp kelimesini tanımlamakla yetinmektedir.

*İhya* müellifi kalbi iki mana için kullanmaktadır: İlk anlamı biyolojik yapısıyla alakalıdır. Çam kozalağı şeklinde olan bir et parçası olan bu uzuv, göğsün sol tarafında yer almaktadır. İçinde çokça gözenek ve damarın bulunduğu bu organın içindeki oluk benzeri boşluklarda simsiyah bir kan bulunmaktadır. Kalbin bu bölümü ruhun kaynağı ve madenidir. Kalbin bedene hayat pompalayan bu dinamik karakteri dinî gaye ve maksatlarla ilgili değildir. Bu tür kalp bütün canlı ve vefat eden hayvanlarda bulunmaktadır.

İmamı Gazzâlî'ye göre kalbin diğer anlamı Rabbânî ve rûhânî lâtife ve inceliğinde saklıdır. Ruhani kalbin cismanî kalp ile ilişkisi vardır. Bu letafet insanoğlunun hakikatidir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran idrak, bilme ve kavrama kalbin bu yönüyle bağlantılıdır. İnsana kimlik ve öz kazandıran asli karakteri bu özelliğinin sonucunda gelişmiştir. Allah'ın muhatap aldığı, cezalandırdığı, mükâfata tabi tuttuğu, kınadığı ve sorumlu tuttuğu tarafı bu yönüdür. Maddi ihtiyaç bağlamında varlığın devamını sağlamak cismani kalp ile ilgilidir.

Cismani kalp ile ruhani kalp arasındaki bu ilişkiyi idrak etmek, insanlığı derin haşyet ve şaşkınlığa sürüklemektedir. Çünkü rabbânî kalple cismanî kalbin irtibatı, renklerin cisimlerle, sıfat ve niteliklerin mevsuflarla olan ilişkisine benzemektedir. Daha açık bir izahla, bu iki kalp türü, âleti kullananın âletle ilişkisi ya da oturanın oturduğu yerle irtibatlanması gibidir. Kalbin ruhani veya manevi yönüyle insanın anlayan ve şeylerin hakikatini bilen tarafı kastedilmektedir. Bu özelliği bazen göğüste bulunan kalpten kinaye ile zikredilmektedir. Çünkü kalbin o lâtif yönü ile cismi arasında özel bir alâka ve irtibat bulunmaktadır. Kalp, maddi anlamda her ne kadar bütün beden uzuvlarına kan pompalayarak hayat kaynağı rolünü ifa etse de manevi olarak üstün ve seçkin varlığını temsil eden daha mümtaz bir vasfa sahiptir. Bu özellikler insanın bütün maddi ve manevi varlığını ilk etapta kalp ile bağlantılı kılmaktadır (Gazzâlî, t.y.-b).

İnsanın iyi ile kötüyü ayırt etmesini sağlayan akıl, kalp gözü açık olduğunda maddi olanın ardındaki gizi ilahi gerçekleri kavrayabilmektedir. İnsan salt akıldan ibaret değildir. Aklın yanında anlayan ve kavrayan kalbi vardır. Kur'an-ı Kerim akla yeni bir misyon yükleyerek, vicdani şuur ve akletmeyi bir arada sağlamaktadır. Akledebilen ve vicdani hakkaniyet ölçüleri çerçevesinde işleyen bir insan, dosdoğru hidayet yolunu bulacaktır.

Gazzâlî'ye göre kalp, insanın bedeni bir devlete benzetilecekse onun başkenti konumundadır. Beden, insan nefsinin memleketi, varlığının alameti ve istikrar bulduğu merkezdir. Organlar ve kuvvetleri ise, sanatkârlar ve çalışanlar mesabesinde. Tefekkür ve akli kuvvet se müsteşar rolündedir. Şehvet ise insanın hizmetlerini gören köle görevini görmektedir. Öfke ve gayret duyguları, emniyet güçlerini temsil etmektedir. Ülkeye ekonomik anlamda katkıda bulunan köle (şehvet) yalancı, hilebaz, dolandırıcı ve habis karakterlidir. Buna karşın sureti haktan görünmektedir. Oysa yönlendirmelerinin arka planında insanı felakete sürükleyen hileler gizlidir. Ölüm saçan zehir gibi etrafını yok oluşturmaktadır. Varoluş gayesi, insanı doğru yola sevk eden müsteşarın (akıl) etkin rolünü kısıtlamaktır. Öyle ki bir saniye dahi bu emellerini gerçekleştirmekten geri durmamaktadır.

Nefis, devlet idaresinde müsteşarın (akıl) yönlendirmesi ile hareket etmeli, onunla istişarede bulunmalı ve kötülüğün simgesi durumundaki köleden (şehvet) yüz çevirmelidir. İnsanın kurtuluş reçetesinin, kötü emellere sahip köleye (şehvet) muhalif tavır sergilemekte saklı olduğuna kanaat getiren devlet başkanı, otoritesine müdahalede bulunan köleyi (şehvet), emniyet amiri rolündeki azim ve gayreti ile derdest etmelidir. Köle sürekli müsteşarın direktiflerine uymalı ve yardımcı kuvvetleri ile birlikte etkisiz hale gelmelidir. Köle bu yapıya kavuştuğunda, art niyetli kimliğini terk edecek ve hakka hizmet etme yoluna koyulacaktır. Bu durumda iktidara ortak olarak idari mekanizmayı aktif kılacak bir role bürünecektir. Bu takdirde memleketin işleri rayına oturacak ve adalet mekanizması ikame edilecektir. Böylelikle nefis akıldan yardım talep edip öfke ve gayreti şehvete musallat kıldığında, şehvet itaat

etmeye mecbur kalacaktır. Şehvetin terbiyesi ve akla hizmet etmesiyle, öfkenin insan üzerindeki gurur ve etkisi kırılacaktır (Gazzâlî, t.y.-b).

Gazzâlî, kalbi ruhla özdeşleştirerek, onu Allah'ı tanımaya (marifetullah) mahsus bir organ olan ruhun hakikati ile aynı anlamda tanımlamaktadır (Gazzâlî, t.y.-a).

## 7.2. Kalp Kavramının Filolojik Tahlili

İnsanın varlığını anlamlı ve önemli kılan iki temel kavramdan biri olan kalp, insanın manevi inşa sürecinde mihenk taşı mesabesindedir. Kur'an'da akıldan sonra hayatın derin anlam katmanlarında saklı ilginç ve bir o kadar da önemli ilim ve hikmeti kavrayan kalp, insan bedeninin başkenti konumundadır. Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalarla engin mana deryası gün geciktikçe daha da belirginleşen kalp, biyolojik fonksiyonundan çok, insanın dünyevi ve uhrevi hayatını şekillendirmedeki etkinliği dolayısıyla seçkin bir yapıdadır. Kur'an'da kalbin nasıl ele alındığını tespit edebilmek için kavramın sözcük ve ıstılahi anlamları izah edilmelidir.

Sülasi ikinci baktan “*kalebe yaklibu*” fiilinin masdarı olan “*kalebe*” kelimesi, bir şeyi bir yönden öteki yöne çevirmek anlamına gelmektedir. Arapça'da “insanı kalbetmek” demek, onu yolundan çevirmek ve inkılab ettirmek, yani bir halden başka hale sokmak demektir. Araştırma konumuzun ikinci başat kavramı olan kalp ya da kalb bu kökten türemiştir (İsfahânî, t.y., “K-1-b”). Aşağıdaki ayetlerde geçen kalp kelimesi bu manada kullanılmıştır.

“...O'na döndürüleceksiniz” (29/el-Ankebût/21).

“Ökçeleriniz üzerinde gerisin geriye mi dönüvereceksiniz? Ve her kim gerisin geriye dönerse elbette Allah Teâlâ'ya hiç bir zarar vermiş olamaz” (Âl-î İmrân 3/144).

“Dediler ki: ‘Biz şüphesiz yok Rabbimize dönüvericileriz’”(7/el-A'raf 7/125).

“Ve o zulmedenler, nasıl bir inkılab mahalline yuvarlanıp gideceklerini (hangi akıbeta maruz kalacaklarını) yakın da göreceklerdir”(26/eş-Şuarâ/227).

“K-1-b” kökünden türeyen “kalb” kelimesi, temel olarak göğsün solunda bulunan et parçasını ifade etmek için kullanılmaktadır. Kalb kelimesinin kendisine isim olduğu yüreğin ortasıyla sıkı bir ilişki vardır. Kalbin sözlük anlamıyla yaygın olarak kastedilen bir şeyin yüzünü ve yönünü çevirmek ile yüreğin anlık değişim ve dönüşüm içinde bulunması ile halden hale evrilmesi bağlamı arasında sıkı bir irtibat bulunmaktadır (İsfahânî, t.y., “k-1-b”).

Hz. Peygamber'den (sav) rivayet edilen, “Ey kalpleri evirip çeviren (Allah'ım), kalbimi dininin üzerine sabit kıl” (Tirmizî, t.y., “Daevât”, 127, Hadis No: 3587) hadisinde de kalbin bir halden başka bir hale geçişine vurgu yapılmaktadır.

## 7.2. Kur'an'da Kalp Kavramı

Kur'an-ı Kerim'de kalp, bütün ruhi ve fikri tavırların odak noktası şeklinde takdim edilmektedir. Kalp, insanı kurutulmuş erdiren, imanın kendisinde vücut bulduğu merkez olduğu gibi inkârın da kök saldığı mahaldir. İman, dil ile ikrar, kalp ile tasdikten ibarettir. Kalp, Allah'ın adı anıldığında ürperen, imanın arttığı ve tahkiki boyutta kökleştiği organdır (Beydâvî, 2001). Ahirette kurtuluşun temel kaynağı da kalbin iman etmesiyle (26/eş-Şuarâ/88-89) mümkün olacaktır.

Kalp, iman etmenin (49/el-Hucurât/14) ve kurtuluşun adresi olduğu gibi her an olumsuz değişimlere maruz kalabilecek bir niteliğe de sahiptir. Kalp, şek ve şüphelerin yuvalandığı (9/et-Tevbe/45), inkârın vücut bulduğu (18/el-Kehf/28), istikameti ve hidayeti yitirmeye sebep olan tutum ve tavırların takınılmasına sebep olan çirkin emel ve fiillerin tezahür etmesine yol açan sapkınlığın mekânı mesabesindedir (16/en-Nahl/22). Kalp perdelenmekte (2/el-Bakara/88), mühürlenmekte (2/el-

Bakara/7), kilitlere vurulabilmekte (30/er-Rûm/59), körleşmekte (22/el-Hac/46), pas tutmakta (83/el-Mutaffifin/14) ve ateşlerin dahi eritemeyeceği taş haline, hatta taştan bile katı hale gelebilmektedir (2/el-Bakara/74).

Kalp bu yetenekleriyle insanın kıymet ve şerefini taşıyan bir mihenk taşı konumundadır. Hem iman hem de inkârın mekânı olması hasebiyle insanın yaratılış amaç ve gerçeğini en bariz şekilde yansıtan özelliğe sahiptir.

“Kalp” kelimesi Kur’an’da müfret, tensiye ve cemi halinde toplam 132 yerde geçmektedir (Abdülbaki, 1945). Kur’an kalbi insanın gerçek benliği, ölümsüzlüğü yakalayan fark ediş yetisi, aşkın varlığı sezış ve müteâl varlığa eriş kudreti olarak tanıtmaktadır. Manevi idrakin yanı sıra duyular üstü bilincin biricik aleti olarak realiteyle direkt temasın da tek aracıdır. Bundan dolayı Kur’an, bu alet ve araçtan mahrum olanların hakikati anlayamayacaklarına dikkat çekmektedir (İkbal, t.y.).

*“Muhakkak ki bunda, kalbi (aklı) olan yahut şahit olarak (zihnini toplayarak dikkatle) kulak veren kimse için öğüt vardır”*(50/Kâf/37).

Kaf Süresinin 37’nci ayetine benzer şekilde diğer ayetlerde de akıl için öngörülen tedebbür (47/Muhammed/24), tezekkür (50/Kâf/37), tefakkuh (7/el-A’raf 7/179) vs. fonksiyonlar kalp için de tanımlanmıştır. Kur’an’da kalb yerine “sadr” kelimesi de mecazen kullanılmıştır. Çünkü sadr/göğüste maddi kalp bulunmaktadır. Kalbin “sadr” şeklinde ifade edildiği ayet sayısı 44’tür (Abdülbaki, 1945).

Kalp kelimesi Kur’ân-ı Kerim’de, düşünce ve akıl (50/Kâf/37), mutmain olma (13/er-Ra’d/28), hidayet ve rahmet (10/Yûnus/57), temizlik (26/eş-Şuarâ/89), korku ve endişe (8/el-Enfâl/12), sıkıntı (7/el-A’raf 7/2.), hüsrân ve kin (3/Âl-i İmrân/118), iman (16/en-Nahl/106), takva (8/el-Enfâl/2), şüphe (9/et-Tevbe/45), nifak (9/et-Tevbe/77), inkâr (16/en-Nahl/22), körlük ve kapalılık (2/el-Bakara/7; 47/Muhammed/16), gayretli, takviyeli (8/el-Enfâl/11) gibi... bir çok duyu ve yeteneğin merkezi durumundadır (Abdülbaki, 1945). Türkçe’de gönül anlamında kullanılan “fuad” (Uludağ, 2001), kalbin bir üst derecesidir. Konuyla ilgili İsfahânî (ö.409/1018), kalbin yanıp tutuştuğunda “fuad” adını aldığını belirtmektedir. Müfessir, bu manaya dayanak kabul etmek üzere ateşte kızartılan ete “feid” denildiğini aktarmaktadır (İsfahânî, t.y., "K-l-b").

Kalbi konu alan ayetler insan nefsinin birçok yönüne işaret etmektedir. Bazı ayetlerde kalbin akli faaliyetine değinilirken bazı ayetlerde insanın duygusal ve vicdani yönüne ilişkin hususlara yer verilmektedir. Kimi zaman da akli ve duygusal yönleri bir arada zikredilmektedir.

*“Yeryüzünde hiç dolaşmadılar mı ki, düşünebilecekleri kalpleri, işitebilecekleri kulakları olsun! Şu bir gerçek ki, kafalardaki gözler kör olmaz ama göğüslerin içindeki kalpler (kalp gözleri) kör olur”*(22/el-Hac/46).

Ayetin salık verdiği sessiz ayetler üzerinde düşünüp ibret almayı sağlayacak olan akleden kalptir. Ayrıca ayette duygu, kalp ve akıl arasında güçlü bir bağın olduğuna işaret edilmektedir. Göz, kulak ve kalbin işlevsizliği ile aklın yokluğu birbirleriyle irtibatlıdır. Akıl ile kalp arasındaki bağ kesilip akıl kendisine yüklenen manevi fonksiyonları ifa edemeyince, kulaklar hakka karşı sağır, gözler de kör kesilir.

Akıl, kalp ve duyular birlikte hareket ettikleri takdirde, insanlar geçmiş ümmetlerin karşılaştığı vakalardan ibret alırlar. Daha önceki milletlerin başına gelen felaketlerin izlerini görmek ve kıssalarını işitmek, ibret almak açısından çok etkilidir. İtikadî ve ahlakî eğitimin başat unsuru kabul edilen kıssalardan faydalanmak, kalp gözü açık ve imanın kalbine muktedir olduğu kimselere mahsustur.(Alptekin, 2023a) Karşılaştığı herhangi bir hadiseye şahit olan kişi, eğer üzerinde etraflıca akıl yürütmezse, yaşananlardan herhangi bir sonuç ve ders çıkaramaz. Bunun için ayette *“kafalardaki gözler kör olmaz ama göğüslerin içindeki kalpler kör olur”* denilerek inkârcıların kalp gözlerinin kör



olduğunu, başlarındaki maddî gözün ise sadece baktığını, anlama fonksiyonun merkezi kalbin her türlü maddî ve manevî olumsuzlardan arınması için iman ile teskin edilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Râzî, t.y.).

Ayete göre sahibini haktan saptıran, nefsanî arzu ve şehvetlere uymaktan alıkoyan unsur, insanın algılama yeteneğine sahip kalbî yöneliştir. Gerçekte kör olan gözler değil, derin hikmete dayalı basiret körlüğü ve irfan yitikliğidir. Kişinin basireti bağlanır ve işlevsiz kalırsa, göz sağlığı yerinde bile olsa etrafındaki hadiselerden ibret alamaz, olayların arka planındaki engin hikmeti kavrayamaz.

Kur'an, insanlığa hak ve hakikate davet ederken kıssa yönteminden yararlanmaktadır. Geçmiş kavimlerin başına gelmiş hadiselerden hareketle itikadî ve ahlaki öğretileri aşılacak, muhatapların ilgi ve dikkatini daha etkin şekilde çekmektedir. Kıssalar, ilahî mesajların anlaşılabilirliği üzerinde tefekkür etmeyi gerektirmektedir. İnsanın çevresinde vuku bulan sayısız hadiselerden ibret alabilmesi, üzerinde akıl yürütmesine bağlıdır. Bundan dolayı ayette geçen *“kafaların içindeki göz kör olmaz ama göğüslerin içindeki kalpler kör olur”* ifadesi, kafa gözüyle gördükleri halde, kalp gözleri mühürlenmiş inkârcıların hadiselerin arka planına vakıf olamadıkları, dolayısıyla ibret ve ders alamadıklarını vurgulamaktadır.

Hac Sûresi 46'ncı ayette duygu, kalp ve akıl arasında güçlü bir ilişki ağının mevcut olduğuna işaret edilmektedir. Duyu organları ile akıl ve kalbin işlevsizlikleri, sahibinin işlediği çirkin eylem ve tutumlardan kaynaklanmaktadır. İnsanın hidayetin anlam dünyasına adım atabilmesi akıl, kalp ve duyu organlarının yaratılış özellikleri doğrultusunda işletebilmesine bağlıdır. İnsan, ilahî ilke ve esaslar doğrultusunda işlediği fiil ve gösterdiği tutumlar ölçüsünde sıratı müstakim üzere yol alabilmektedir. Bu organların yaratıldıkları öz üzere kalabilmeleri, vahiy etrafında şekillenen inanç ve ahlak esaslarına tabi olmalarıyla bağlantılıdır. Aksi halde bu yetilerin aslı yapılarında bozulma vuku bulur ve gerçeğe ulaşma bu oranda zorlaşır (Alptekin, 2023c).

Bu ayette gerçeği araştırmak ve doğal tabiatın işleyişini gözlemlemek için yeryüzünü dolaşmaya yönelik çağrı yapılmaktadır. Kalple ifa edilmesi istenen anlamak eylemi, aklın görevidir. Akıl ve kalbin en anlamlı ve hayati bağlantısına vurgu yapan ayet, muhatapları gayb âleminin engin ve ulvî mahiyetini keşfetmeye teşvik etmektedir. İki temel bileşenle ile kâmil bir yapıya erişen insan, görünen âlemlerle birlikte metafizik dünyanın sınırlarını çözdüğü takdirde varoluş amacını gerçekleştirecektir. Eğer kişinin kalbi bozulmuş ve aklıyla bir irtibat kuramayacak ölçüde körelmişse, gerçeği sadece akılla kavrayamaz. İki mütemmim cüzden birinin eksikliği halinde diğerinin fonksiyonu kalmayacaktır.

*“Şimdi siz bunların size inanmalarını mı umuyorsunuz? Oysa bunlardan bir grup vardır ki, Allah'ın kelamını dinliyorlar da onu aklettikten sonra bile bile tahrif ediyorlar”*(2/e1-Bakara/75).

Ayette bilmekle imanın farklı faaliyetler olduğu tespit edilmektedir. İman kabul etmeyi ve uygulamayı gerektirmektedir. Bilmek için ise böyle bir zorunluluktan bahis açılmamaktadır.

Kur'an, duyularını ve akıllarını kullanmayanların, insanlık sıfatını kaybettiklerini ilan etmektedir. İnsanı diğer âlemlerden ayıran en temel nitelik, akıl sahibi oluşudur. Kur'an'a göre akıllarını işletmeyenler hayvanlardan bile daha aşağılık bir seviyeye gerilemektedirler. Aynı şekilde Kur'an, duyu ve akıllarını işlevsiz hale getirenleri ölümlere benzetmektedir. Hayat ile ölümün arasındaki fark, akıl ve duyuların çalışıp çalışmamasına göre belirlenmektedir.

*“Şüphesiz, sen ölümlere işittiremezsin. Dönüp gittikleri zaman çağırıyor sağırlara da işittiremezsin”* (30/er-Rûm/52).

*“Dirilerle ölümler bir olmaz. Allah dilediğine işittirir; yoksa sen kabirlerde bulunanlara işittirecek değilsin”* (35/Fâtır/22).

Ayetlerde ilahi gerçeklere yüz çevirip anlamak istemeyenler, ölü ve sağlırlara benzetilmiştir. İşledikleri fiiller yüzünden kalpleri mühürlenenden doğru düşünme yetileri de bozulduğundan, hak ve hakikate yabancılaşırlar. Mana âleminde birbirlerine zıt yapılar halinde hareket eden akıl, kalp ve duyular, ilahi rahmet sağanağını felaket şeklinde algılayabilmektedirler. Bundan dolayı Allah bu tür insanlar için elçisine; “*Onları uyarsan da uyarmasan da onlar için birdir, inanmazlar*” (Yâsin 36/10) diye hitap etmektedir. Kalplerindeki asli yaratılış özelliklerini kaybedenler, varlıklarını anlamlı kılan bütün unsurları yitirirler. Çevreleriyle olumlu, doğru ve faydalı ilişkiler kuramayan varlıklar, kendilerini ölüme terk ederler. Bu yaşam tarzı ile hareket edenlere ilahi mesajlar okunduğunda, herhangi bir tepki göstermemekte ve ilahi mesajlara karşı duyarsız kalmaktadırlar (Alptekin, 2023b).

“*Bil ki sen ölümlere işittiremezsin, arkalarını dönüp giderlerken sağlırlara da dâveti duyuramazsın. Sen körleri sapıklıklarından çevirip doğru yola getiremezsin. Ancak ayetlerimize inanıp da teslim olanlara duyurabilirsin*” (27/en-Neml/80-81).

Kur’an, insana selim fitrat üzere istikamet takip etmesi amacıyla kılavuzluk yapmaktadır. Allah’ın tayin ettiği bu metot, son dönemde insanlığın ilim sahasında eriştiği düzeyi de işaret etmektedir. İnsan sürekli Allah’ın gözetimi altında yaşamaktadır. Bu şuurla kalbini her türlü isyan ve inkâr mahiyeti taşıyan niyet ve düşüncelerden muhafaza etmelidir (Kutub, t.y.). Akıl ve kalbe çizilen harika metotla ilgili ayette şu ifadeler yer verilmektedir: “*Bilmediğin bir şeyin ardına düşme; çünkü kulak, göz ve gönül, bunların hepsi ondan sorumludur*” (17/el-İsra/36).

Kur’an, kişiye bir haber ulaştığında karar vermeden önce araştırma yapmasını istemektedir. Konuyla ilgili Katâde (ö. 117/735) şu izahta bulunmaktadır: “*Görmediğin halde gördüm, işitmediğin halde işittim, bilmediğin halde bildim deme. Çünkü Allah kıyamet günü insanın duyu organlarından yani kulağından, gözünden, kalbinden ve azalarının yaptıklarından sorumlu tutacaktır*” (İbn Kesir, t.y.).

İnsan akıllı ve hür iradesiyle organlarının işlediği fiillerden sorumlu tutulmuştur. Bu bağlamda bir kişi ve olay hakkında konuşulup hakkında karar verme aşamasına gelindiğinde çok dikkatli olunmalıdır. Aksi takdirde işittiği haber yalan çıktığında bundan ötürü kulağından, birçok fitne ve fesadı görmekten dolayı gözlerinden ve yalan ve iftiranın ortaya saçılmasından ötürü kalbinden sorguya çekilecektir (Vehbi Efendi, t.y.).

İslam’ın akıl ve kalp yoluyla takip edilmesini tavsiye ettiği bu metot ile inanç âleminde vehim ve hurafeler yer bulamaz, zan ve şüphe ile karar verilmez (Mevdudî, 2005).

İnsan kalbi bilerek işlediği fiillerden dolayı sorumlu tutulacaktır. Kalp günah işleyebilme hürriyetine sahiptir. Örneğin şehadeti gizleme iradesi kalpte vuku bulan bir eylemdir (Alûsî, 1997). Ayette konuyla ilgili şöyle buyrulmaktadır: “*Allah sizi, yaptığınız kasıtsız yeminlerinizden sorumlu tutmaz fakat kalplerinizin kazandığı (bile bile yaptığınız) yeminlerden sorumlu tutar*” (2/el-Bakara/225. Ayrıca bkz. 2/el-Bakara/284; 33/el-Ahzâb/5).

İslam âlimleri, Allah’ın günah işleme fiilini kalbe izafe ettiğini belirtmişlerdir. Buna kalbin insanı yönlendirmede etkin rolünü, belirleyici iradesini ve ilmi elde etme kabiliyetini dayanak göstermişlerdir (Râzî, t.y.). Beden ülkesinin reisi olması hasebiyle kalbin hidayete ermesiyle bütün vücut salaha ulaştığı gibi onun bozulmasıyla da bütün vücut ifsat olur (Buḥârî, 1987, s. İmân 39, Büyû’ 2; Müslim, 1374-75/1955-56, s. Müsâkat 107, 108; Tirmizî, t.y., s. Büyû’ 1). Kalbin fiilleri arasında iman, küfür, hasenat ve seyyiat zikredilmiştir (Zemahşerî, t.y.). Kalp, insanın özü ve bütün fiillerinin karar mahallidir. Vücudun diğer organları kalbin yardımcılarıdır.

Kur’an’a göre kalp bütün idrak mekanizmasının merkezini teşkil etmektedir. Duyular aracılığıyla telakki olunan bilgiler kalpte idrak edilmektedir (Kutub, t.y.). Kur’an’da vahyin peygamberin kendisine değil de kalbine indirildiğinin ifade edilmesinden maksat, anlama ve düşünme

mahallinin kalp olduğunu vurgulamaktır (Vehbi Efendi, t.y.). Hz. Peygamber (sav) kendisine indirilen ayetleri ezberlemek suretiyle kalbinde hıfz ediyor, ardından bu ilahi kelamı ümmete tebliğ ediyordu (Râzî, t.y.). Öncelikle Kur'an Allah'ın izniyle Hz. Peygamber'e (sav) indirilmiş ve O'nun kalbine sağlam bir şekilde yerleştirilmiştir (Taberi, t.y.).

Kur'an, insanın işlediği çirkin fiillerden ötürü kalbinin mühürlendiğini,(5/el-Maide/13.) gözlerinin perdelendiğini (7/el-A'râf/179), kulaklarına ağırlık çöktüğünü (6/el-En'âm/25) ifade etmektedir. İdrak kabiliyetleri manen körelen insanların eşyanın gerçek bilgisini algılama kabiliyetleri işlevsizleşmektedir. Gaybî unsurların dâhil olduğu süreçlerle idrak edilen hakikatler, somut bilgi, deney ve gözlem metotlarıyla sınanamazlar. Bu aşama somut gerçekten soyut hakikate geçiş, gaybî âlemi idrak ve ona inanma süreçlerini kapsamaktadır. Konuyla ilgili ilahi mesajlar dikkatleri kâinattaki sözsüz ayetlere çevirmektedir. İnkâr etmesine karşın dünyada başarılı bir seviye erişen insanlar, motivasyonlarını dünyevi işlere yoğunlaştırdıkları için bu dereceye erişmişlerdir (İbn Cevzî, t.y.). Buna karşın bu kategorideki inkârcı kesim, uhrevî âleme ilişkin idrak ve inanma faaliyetleri bağlamında derin buhran ve girdaplarla yüzleşmektedirler. İşledikleri olumsuz ahlaki fiiller kalplerinin mühürlenmesine, hakikatlerle aralarına manevî bir perdenin örülmesine sebep olmuştur.

*“İnkâr edenleri imana çağıran (peygamber) ile inkâr edenlerin durumu, bağırıp çağırmadan başka bir şey duymayan hayvanlara seslenen (çoban) ile hayvanların durumu gibidir. Onlar sağırdırlar, dilsizdirler, kördürler. Bundan dolayı anlamazlar”*(2/el-Bakara/171).

Bu ayette duyuların faaliyetleri ile aklın işlevi arasında sıkı bir bağın olduğuna işaret edilmektedir. İnsan, kendisine indirilen ilahi vahiyler çerçevesinde karşılaştığı ibret verici hadiselerin arka planındaki ilahi kudret ve azametın gizemli işlevlerine dikkat kesilmezse kendisini akılları olmayan hayvanlarla aynı düzeye indirgemiş olur. Akıl ve irade sahibi bireye ne kadar hak ve hakikatin mesajları gönderilse de, bu ikazların muhatabı hakikati anlamak ve kavramak için gayret sarf etmediği takdirde, vahiy ve peygamberle desteklenmenin bir amacı kalmayacaktır.

Ayette hitap ilk etapta vahyin indiği dönemde hayat süren kesimlere yapıldığı şeklinde anlaşılmaktadır. Kur'an, bütün zamanlara ve mekânlara indirildiğinden kıyamete değin vuku bulacak bütün hadiseler etrafında genel kaideler belirlemektedir. Günümüzde teknolojik imkânlar aracılığıyla dünyanın her köşesine ilahi mesajlar ulaşmaktadır. Buna karşın ilahi yönlendirmelere ilgi ve rağbet o denli vuku bulmamaktadır. İnsanlığı yönlendiren akıl, kalp ve duyuların maddî ve manevî fonksiyonlarını ifa hususunda aradan geçen zamana karşın, ilahi mesajlara karşı takınılan tavır ve tutumların değişmediği müşahede edilmektedir. Parlak yankısına ve çarpıcı gerçekliğine karşın insanların Allah'ı idrak edemiyor oluşlarının sebebi, kişinin kendisi ile hakikat arasında ördüğü manevî duvardır.

Arapça bilmesine veya ana dili olmasına karşın hayatını çepeçevre saran Kur'an nağmeleri üzerinde anlamak ve kavramak için kulak kesilmeyenlerin sayısı Arapça bilmeyenlerden az değildir. Allah'ın güç ve kudretini kabullenmek istemeyenlerin kalpleri mühürlendiği gibi gerçekleri anlamaları ve hidayete ermeleri de imkânsızdır.

*“Yoksa sen onların çoğunun (söz) dinleyeceklerini yahut akıllarını kullanacaklarını mı sanıyorsun? Onlar hayvanlar gibidirler, belki yolca onlardan daha da şaşkındırlar”* (el-Furkân 25/44).

*“And olsun biz, cinler ve insanlardan, kalpleri olup ta bunlarla anlamayan, gözleri olup ta bunlarla görmeyen, kulakları olup ta bunlarla işitmeyen birçoklarını cehennem için var ettik. İşte bunlar hayvanlar gibi, hatta daha da aşağıdadırlar. İşte bunlar gafillerin ta kendileridir”* (7/el-A'raf 7/179).

*“İşitmedikleri halde, "işittik" diyenler gibi de olmayın”* (8/el-Enfâl/21).

“Onlardan sana kulak verenler de vardır. Fakat sağırlara, hele akılları da ermiyorsa, sen mi işittireceksin? İçlerinden sana bakanlar da vardır. Fakat körlere, hele gerçeği görmüyorlarsa, sen mi doğru yolu göstereceksin?” (10/Yûnus/42-43).

“(Nûh tufanı), olayını sizin için bir uyarı yapalım ve belleyecek kulaklar da onu bellesin” (69/el-Hakka/12)

Kur’an’da kalbin akletmesiyle ilgili alakalı ayetler, akılla kalp arasında sıkı bir ilişki olduğu ve aklın kalbin içerisinde yer aldığı kanısına ulaştırmıştır. Mevzuyla ilişkili ayrıntılar somut düzeyde izah edilemese de Kur’an’ın hadiseye dair vurgusu delil gösterilmiştir. İlim dünyasının önünde uzun süredir çözülmeyi bekleyen sır olarak duran ilişki biçimi bütün detayları ile açığa kavuştuğunda, insanlık mana âleminin gizemini keşif yolunda önemi bir merhale kat edecektir.

Âlimlerin büyük çoğunluğu Kur’an’da kalb kelimesiyle akıl anlamı kastedildiğini belirtmektedir. Ferrâ (v. 207/822) “... Muhakkak ki bunda kalbi olan kimse için öğütler vardır”(50/Kâf/37) ayetinde geçen kalb kelimesinin akıl anlamında kullanıldığını ve Arapça’da kalb kelimesiyle akıl anlamının murat edildiğini belirtmektedir (Ferra, 1983).

Kur’an’da kalbin akıl anlamında kullanıldığı görüşünü ileri süren müfessirlerin çoğu Hac Süresi 22’nci ayeti delil göstermişlerdir. İlk müfessirlerden İbni Abbas (ö.68/687) kalb kelimesine akıl anlamını vermiştir. Ona göre kalbin güçlerinden biri de akıldır. Ebu Leys de (ö. 294/906) ayette geçen “kalbi olanlar” lafzını “akledenler” diye aktarmıştır. Müfessire göre kalp, insanın algı mekanizmasıdır. Bu yüzden bu ayette kinaye yoluyla akıl yerine kalp kelimesi kullanılmıştır. Mücâhid b. Cebr de (103/721) benzer görüşü savunmaktadır (el-Kuvvetli, 1978).

İlgili ayetler (9/et-Tevbe/87; 22/el-Hac /46) kalbin ilim ve akıl mahalli olduğunu vurgulamaktadır. Kalp, yaratılışı amacı itibariyle hakikati idrak kabiliyeti donatılmıştır (et-Tusî, t.y.). Kurtubî’ye (671/1273) göre Kur’an’da aklın rolü kalbe izafe edilmektedir. Ona göre akıl, kalbin bünyesinde yer almaktadır. Duyma işlevinin kulak ile ifa edilmesi gibi aklın işlevi ile anlama mekanizması da kalple ilişkilidir (Kurtubi, 1372/1991). Akli fonksiyonların kalbin temel aktivitesi olduğu görüşünü paylaşan İbnü’l-Cevzî (ö. 597), kalbin anlamının merkezi olmasından dolayı mühürlendiğini savunmaktadır (İbn Cevzî, t.y.).

Bir kısım âlim ise aklın anlama işlevinin beyinde gerçekleştiği görüşünü savunmaktadır. Bu âlimlerden Mustafa Sabri Efendi (ö. 1954), akıl beyinde bulunmasına karşın bilme eyleminin sonuçlarının kalpte gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Nasıl ki gözler güneş ışığı sayesinde nesnelere görüyorsa kalp de akıl aracılığıyla bilgi elde edebilmektedir (Efendi, 2021). Şevkânî de (ö. 1250/1834) aklın anlama ve bilgi sahibi olma fonksiyonlarını beyin aracılığıyla gerçekleştirdiğini, aklın bilgi edinme ve anlamlandırma işlevlerinin dimağda vuku bulduğunu iddia etmektedir. Ona göre akıl, kalp mahalinde yerleşik karşın kalp, bilgiyi idrak rolünü akıl vasıtasıyla ifa etmektedir (Şevkânî, 1991).

## 8. Kamil Mü’minin Temel Niteliği: Akıl ve Kalp Uyumu

İnsanın seçkin kimliğini oluşturan bütün asli değerler, esas itibariyle iki kurucu unsur olan akıl ve kalple ilişkilidirler. Bu bağlamda insanın düşünce ve inanç yapısının inşasında akıl ve kalp hayati fonksiyonlara sahiptirler. Allah, insanı yaratırken akıl ve kalp gibi iki önemli değerle donatarak varlıkların çoğundan üstün kılmıştır (2/el-Bakara/30; 17/el-İsrâ/70; 95/et-Tîn/4-6).

Bilgiye ulaşma aracı olan akıl, duyular kanalıyla elde edilen verileri tanzim eder. Bilgi dağarcığında toplanan bilişsel veriler, kalp katında idrak edilir. Kalbin bilgi edinme işlevini sağlayan akıl, kalbin hizmetkârı konumundadır. Çünkü hakiki bilgi, kalbin onayladığı bilgidir.

Kalbi sürece dâhil etmeden, sadece akılla elde edilen genel ve soyut bilgiler tek başına yeterli olsaydı, genel kabul ölçülerine göre hareket eden bütün insanların dinin emir ve yasaklarını kabul etmesi gerekirdi. Hakikatin kabul edilmesi ve davranışa dönüştürülmesi, sıradan bir akli eylemin ötesinde manevi bir potansiyelin harekete geçirilmesine bağlıdır. Bu noktada Kur'an'ın defaatle teşvik ettiği tefekkür, tefekkuh, tefehhüm, tedebbür, teakkul ve tezekkür fiillerini gerçekleştiren kalbin faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Teber, 2022).

İnsanın düşünce ve mana âlemini inşa eden akıl ve kalbin faaliyetleri gaybi bir nitelik arz etmektedirler. İnsan akıl yoluyla doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü birbirinden ayırmakta; kalbi vasıtasıyla ince bir düşünceye sahip olmakta ve ilahi tecellinin karargâhı konumuna yükselmektedir. Bu iki temel organ, insanın düşünme ve anlama faaliyetlerini manevi olarak yürütmektedir. Varlıklarını tezahürleri aracılığıyla hissettiren akıl ve kalbin birbirileriyle ilişkileri hakkında gizemini koruyan unsurlar, bilinenden çok daha fazladır. İnsan için sır özelliğini korumaya devam eden bu iki asli kabiliyet, insanın düşünme ve bilgi edinme araçlarıdır. İnsanın Rabbi karşısındaki acizliğini belirgin şekilde ibraz eden bu durum, kula Allah indindeki konumunu hatırlatmakta ve O'na ne kadar muhtaç olduğunu göstermektedir.

Kur'an'da akıl ve kalp arasında sıkı bir bağ olduğu vurgulanmaktadır (22/el-Hac/46). Akıl, beynin fonksiyonları arasında yer almaktadır (7/el-A'raf 7/155). Manevi anlamda düşünme, anlama ve kavrama işi kalpte gerçekleşmektedir (el-A'râf 7/179). Maddi kalp ile düşünme eylemini gerçekleştiren manevi kalp arasında doğrudan bağlantı söz konusudur. Bu bağlamda kalp, insanın madde ve mana boyutunun birleştiği organ konumundadır. Kur'an'da akıl ve duyular birlikte kullanıldığı gibi (2/el-Bakara/171; 8/el-Enfâl/22; 10/Yûnus/22), kalp te duyularla beraber (16/en-Nahl/78; 23/el-Mu'minûn/78; 46/el-Ahkâf/26; 6/el-En'âm/46; 22/el-Hac/46) ele alınmaktadır. Kalbe akletme, düşünme ve anlama fiilleri isnat edilmiştir. Bu anlamda kalp bilen, düşünen ve kavrayan bir melekedir. Her ne kadar aklın fonksiyonları kalbe isnad ediliyorsa da birbirlerinden yapısal olarak farklıdırlar. Kalp, yetenek ve görev itibarıyla akıldan daha üstün ve işlevsel bir role sahiptir. Akıl, duyular aracılığıyla malumat toplar, bilgileri tanzim eder ve matematiksel bir yöntemle sonuca ulaşır.

Kur'an'da yer alan “*de ki, doğru iseniz delilinizi getirin*”,(2/el-Bakara/111) “*eğer yerde, gökte Allah'tan başka tanrılar olsaydı, ikisi de bozulup gitmişti*”(el-Enbiya 21/22) gibi ayetler, vahyin akla verdiği değeri göstermektedir. Bununla birlikte araştırmamız boyunca ele aldığımız ayetlerde gösterildiği üzere, akıl tek başına doğruyu bulma imkân ve gücüne sahip değildir. Aklın mutlak surette Rabbine boyun eğmesi, Allah'ın zikriyle sükûnet bulan kalple uzlaşması ve onun maiyetinde hareket etmesi gerekmektedir.

Kalp, insanın manevi yönünü oluşturan vicdani tarafıdır. O, ilahi nurla gaybi hakikatleri fark edebilen, insanın ve eşyanın derinliğine inebilen bir özelliğe sahiptir. Kalp vahyin, ilhamın, imanın; hüznün, kin, korku ve rahmet gibi duyguların mekânıdır. Onun selameti halinde bütün beden salah bulurken, fesadı halinde bütün vücut ifsat olur. İnsanın gerçek kimliği kalbinde saklıdır. O, insanın aslını gösterir. Kalp, selim fitratı üzere sebat ettiğinde sahibini hidayete erdirir. Buna karşılık asli yapısı bozulduğunda kilitlenir, katılaşıyor ve insanı inkârâ yönlendirir.

Akıl, sürekli şüphe ve sorgulama halindedir. Kalp ise uysal ve tam bir teslimiyet hali içerisinde. Kalp, aynı zamanda iman ve inkârın karargâhıdır. Kalp, Allah'a yakınlık duyan, O'nun için çarpan, gerçekleri sezen ve keşfeden bir yapıdadır. O, üstün hakikatleri algılayabilme yeteneğine sahiptir. Bu sayede gerçek imana kavuşabilir. Çünkü akıl tek başına gerçekleri idrak etmekten yoksundur. Allah'ın varlığı akıl ve kalp birlikteliğiyle kavranabilmektedir. Çünkü gerçek anlamda akletme, akıl ve kalp birlikteliğiyle sağlanabilmektedir. Mü'min ile kâfir, kişinin akli ile beraber kalp kuvvetlerini birlikte işletebilme kabiliyeti oranında ayrışmaktadır (Cerrahoğlu, 1993).

Akıl, bir alıcı ve okuyucu olarak, hariçten aldığı bilgileri tasnif ve tanzim eder, onları uygulama alanlarına yönlendirir. Ayrıca, kalb makamına uygun veriler sunar. Aklın sunduğu veriler ışığında etkinliğini sürdüren kalp, hakikatin en üst gerçekliklerine doğru yönelir. İnsanın nihaî durumuyla ilgili olan iman konularını ele alır. Kalp, bu işlevini başardığında, bireyin iç dünyası, dış gerçekliği ve bütün benliği ile ebedi kurtuluş müjdesine nail olur.

Aklın anlama kapasitesi somut unsurlarla sınırlıdır. Duyular aracılığıyla elde ettiği veriler doğrultusunda kıyaslama yapar, muhakeme kurar ve sentezler gerçekleştirir. Metafizik âleme ait hakikatler ile iman gibi insanın varoluş amacını ve uhrevi saadetini konu alan gaybî hususlarda karar mercii akıl değildir. Bu gibi duyular ötesi âleme ait hakikatler, kalp yetisiyle anlaşılabilir. Kalp, mevcut bilginin yeni bir aşamaya taşınması, daha üst seviyedeki varlığa erişme ve metafizik âlemle ilişki kurma misyonlarıyla yükümlüdür. İnsanın ilahi aşkın kudrete teslimiyeti ve iman etme alanlarına ilişkin yol ve kalkış noktası kalp ile sağlanabilmektedir.

İnsanın varoluş amacını gerçekleştirme ve yüce bir gayeye erişme bağlamında, görünür âlemdeki varlıklar ile metafizik âleme ait bilgiler ile varlığa ilişkin algılar kalpten beslenmektedir. Kalp, objektif ve hissî bilgileri mana aleminde dönüştürerek üst hakikat basamaklarıyla ilişkilendirir. Bu aşamada bilgi, nihaî gerçekliklerin sezgisine, giderek de imanın vücut bulduğu hikmet ve esaslara dönüşür. İmanla buluşan bilgi ölçülebilir, geliştirilebilir, analiz ya da sentez edilebilir bir yapıya kavuşur. Akıl, iman dokusu ile buluşmadan önce sınırlı gerçekliklerle ilgilenme, şahadet âlemini anlamlı ölçütlerle algılamak, bilgileri tanzim etme ve evrenin ıslahı için muhakemeler kurma işlevleriyle ilgili bir yetiydi (Kılıç, 2003).

Kur'an'a göre akıl, çevresindeki sözlü/sözsüz ayetleri okumak ve anlamlandırmak göreviyle mükellef kılınmıştır. İnsanın kimliğini ve benliğini inşa eden deruni hakikatleri algılamak ta kalbin işlevleri arasında yer almaktadır. Kalp, iman ve inkâr hallerinin tahakkuk ettiği merkezdir. İnsani ve ruhani bütün haller kalpte vuku bulmaktadır. Allah'ın varlığının izlerinin aksettiği bir aynaya benzetilen kalp, bütün kavrayış ve sezîş yetilerinin, deruni duyarlılık donanımının adresi mesabesinde. Bütün bu asli fonksiyonlar usulünce ifa edilmediğinde kalp sahibini helake sürükleyebilmektedir. Konuyla ilgili birçok Kur'an ayetinde (2/el-Bakara/74; 3/Âl-i İmrân/7-8; 5/el-Mâide/41; 7/el-A'râf/101; 8/el-Enfâl/2-4, 43) vurgulanmasının yanı sıra aşağıdaki kutsî hadislerde, insanın benlik ve kimlik olarak kurtuluş ve mutluluğunu sağlamak bakımından kalbin merkezî rolü izah edilmektedir: "Ben (Allah), yerlere ve göklere sığmadım; fakat ben, müttaki ve arınmış Mümin kulumun kalbine sığımdım!" (Alûsî, 1997). "Bütün benliğinizle beni dinleyin: Bedende, (ruhanî hâllerin ve oluşumların merkezi olarak da işlev gören) bir et parçası (mudğa) bulunmaktadır. Eğer o uygun ve elverişli olursa bütün beden de iyi olur, bozuk olursa bütün beden de bozuk olur; bilin ki o, kalptir!" (Buḥârî, 1987, "İman", 39).

Kalp, imanın mekânı olduğu gibi her türlü inkârcı anlayışın yuvalandığı bir merkezdir. İman nuruyla aydınlanan kalp, günahların istilasına da maruz kalmaktadır. Bu durumda yaratıcı kudret ile olan içsel bağlantılarını koparmakta, idrak ve sezîş hassasiyetlerini yitirmektedir. Bu şekilde mutsuzluk yurduna doğru yol almaktadır. İnsana dönük her türlü bunalım ve karanlık akıbet bu hallerde vuku bulmaktadır. Sonsuz helak uçurumuna doğru yol alan kul, her fırsatta ölümden sonra geri dönüp hayır ve iyilik yapma fırsatının bir kez daha tanınmasını talep etmektedir. Küfür karanlığına gömülen kalp, mühürlenmeye ve boğulmaya maruz kalmakta, inançsızlık girdabında yuvarlanmaktadır. Bu durumda kalbin çağrı ve yönelişleri hayatî önem taşımaktadır. Bu sebeptendir ki akıl, kalbin destek ve yönlendirmesi olmadan rotasız bir gemiye benzemektedir. Günümüzde varlığın hikmet boyutunu gözden kaçıran aklın savruk hali buna ilişkin en çarpıcı örnektir.

Kalp, insanın varlığının temsilcisi ve aklın kaynağıdır. Kalp, zahiri âleme ait bilgilerde duyuların ve aklın verilerine dayanırken, enfûsî âlemle ilgili hususlarda ilham ve keşfi devreye sokar.

Kalbin dış dünyaya ait görme yeteneği, eşyayı kavrama ve bilme aracı akıldır (Kılıç, 1995). Kalbin akılla buluşması, fiziki âlem ile müteal bakış açısının sentezinin gerçekleştirilmesi benzememektedir. Kalbi bilgi bu bağlamda, sebep sonuç ilişkisine dayalı pozitivist yaklaşımı aşarak metafizik bir mahiyet kazanmaktadır.

Kur'an'a göre insan akıl, kalp ve duyular vasıtasıyla doğru ve kesin bilgiye ulaşabilmektedir. İnsan bu üç temel yetenek vasıtasıyla düşünen, muhakeme eden, karar veren ve doğru ile yanlış arasında gerçekçi bir tavır sergileyebilen bir yapıdadır. İnsan, varlığına anlam kazandıran bu özellik sayesinde hak ile batılı birbirinden ayırmakta, dünyevi ve ebedi saadete erişecek konuma yükselebilmektedir.

## 9. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnsan varlığını anlamlı ve önemli kılan bilgi sahibi olma, anlama, düşünme ve kavrama kabiliyetlerinin kaynağını teşkil eden akıl ve kalp, diğer varlıklardan üstün kılınmasının nedenini teşkil etmektedir. İnsanın emrine musahhar kılınan yeryüzündeki düzen ve kaynaklar, bu yetiler vasıtasıyla iyi veya kötü yönünde kullanılabilir. Dünya hayatında vuku bulan olumsuz gelişmelere vahiyle müdahale eden Allah, eşyanın asli yapısı üzerinde vücut bulmasına imkân tanımıştır. Bütün ilahi vahiylerin muhatabı peygamberlerin şahsında bütün insanların akılları ve kalpleridir. İnsanın Allah ile olumlu bağ ve yakınlık kurmasına yol açan imanın karargâhı kalp olduğu gibi, Allah'ın varlığı ve kâinatın işleyişi akılla kavranabilmektedir.

Kur'an'da insanın zihinsel ve manevi faaliyetlerinin kaynağı konumundaki akıl ve kalbin soyut kavramsal boyutlarına odaklanmak yerine sürekli işlevsel yönlerine göndermede bulunmaktadır. İlahi hitap, insanın dikkatini karar verme mekanizmasının belirleyici faktörlerinin niteliğine yoğunlaştırmaktadır. Aynı zamanda bu meziyetler sebebiyle insanın diğer varlıklardan ayrıldığı ortaya koymaktadır. Akıl ve kalbin varlığından çok işlevlerine vurgu yapılmasının amacı, onların fonksiyonel ölçüde kullanılmalarının önemli olduğunu göstermektir.

Akıl tek başına gerçekleri idrak etmekten yoksundur. O maddî vakıaların görünen yanı ile ilgilenirken kalp bu vakıaların/olguların manevî yönü ile meşgul olmaktadır. Gerçek manada Allah'ın varlığı, akıl ve kalp birlikteliği ile idrak edilebilmektedir. Kamil manada akletme, akıl ve kalbin uyumlu ortaklığıyla sağlanabilmektedir. Akıl, geleceğe ışık tutan en büyük kaynak iken kalp metafizik âleme ilişkin yol işaretlerini göstermektedir. Birbirini bütünleyen bu iki dinamik kaynak vasıtasıyla gerçek ve mutlak bilgiye ulaşılmaktadır.

İnsanın hakikatle buluşabilmesi için akıl, kalp ve duyuların birlikte hareket etmesi gerekmektedir. İnsan, aklını işlevsiz hale getirdiğinde, akla veri sağlayan selim duyular görevlerini ifa etseler bile, gerçekleri fark etme ve algılama hususunda, insana bir fayda sağlamayacaklardır. Kur'an'ın birçok ayetinde duyuların işlevi, aklın temel fonksiyonlarından olan idrak, tefekkür, tedebbür ve tebassur'la irtibatlandırılmaktadır.

Maddi hayat kaynağı rolünün yanından ilahi vahiy süzgeci görevi gören kalbin ince süzgecinden geçemeyen akli veriler, insan bünyesinde bir fonksiyon icra edememektedir. Kur'an'a göre kalp, Allah'ın varlığı konusunda akıl düzeyinde bilgi verebilen bir yetenektir. Akıl ile kalbin işlevleri uyumlu hâle getirildiğinde, 'nur üzerine nur' hâli vuku bulmaktadır. Bu durumda Kur'an'ın çağları aşan ebedi sözcükleriyle (24/Nûr/35), nurlar örtüşmekte ve kat kat tabaka halini almaktadır.

Varlık âlemi sadece maddi araçlarla zihinsel ve ruhsal boyutta kavranamaz. Bilme eylemi salt akî ve maddî kavrayışlar düzlemiyle sınırlıdır. Aklın kavrama alanına girmeyen gaybî unsurlar, akıl için anlamsız ve yok hükmündedir. İnsan, yaratılış özü itibarıyla doku ve iskelet toplamından ibaret değildir. Duyular ötesi âleme ilişkin bilgi kaynakları kale alınmadan varlığı ve hakikati kavrama çabaları, eşyanın doğasını bir bütün olarak tasvir etmekten uzak kalacaktır. Varlığı tek boyutlu tahkik

etmeye dayalı bu yöndeki araştırmalar, muhtevassız ve manasız bir varlık anlayışına dönüşecektir. İnsanda var olan ve işletildiği takdirde üstün performans göstermesine olanak tanıyan bu etkin yetenekler olumsuz ahlaki davranışlar dolayısıyla işlevsiz kalabilmektedir. Bu eşsiz imkânlar etkin şekilde kullanıldığında en üstün kazanımlar elde edilebilmektedir. Dünya hayatı için geçerli olan bu durumun ahiret âleminde fayda temin etmesi, kalbin gaybî hakikatleri idrak etmesine bağlıdır.

Akıl ile kalbin buluşması, insanın varoluş gayesini teşkil eden dünya ve ahiret saadetine erişmesine ve her iki evrenin sonsuz huzur ve refah diyarına dönüşümü bağlamında önemli bir ihtiyaca işaret etmektedir. İki manevi dinamiğin ilahi koordinatlar doğrultusunda buluşması, bireysel ve evrensel ölçekte özlemi çekilen en ulvi gayedir. Bu istikamet, ilahi vahye dayalı ölçülerle geliştirilen ilim, hikmet ve tefekkür etrafında şekillenecektir.

Akıl ve kalbin maddi ve manevi işlevlerinin yanında uyumlu birlikteliklerinin mahiyetinin ilim ve bilim dünyası tarafından ikna edici deliller yoluyla tasvir edilmesine ihtiyaç vardır. Binlerce yıldır üzerinde sayısız ilim ve bilim adamının haddi hesabı yapılamayan araştırmalarına rağmen, kalbin akletme fonksiyonu üzerine somut bir delile ulaşılamamıştır. Kalbin hayat bahşeden maddi boyutunun yanında manevi anlamda hidayet bulmalarına imkân tanıyacak bu dakik inceliğin keşfi halinde, küçük bir evreni temsil eden insanın yapısıyla ilgili gizem açığa kavuşacaktır.

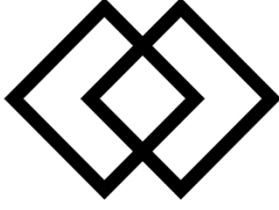
## 11. Kaynakça

- Abduh, M., & Rıda, M. R. (1947/1366). *Tefsiru Kur'ani'l-Kerim el-müştehiru bi ismi tefsiru'l-menâr* (2. baskı, 1-12). Dâru'l-Menâr.
- Abdulkaki, M. F. (1945). *El- Mu'cemü'l-müfehres*. Dâru'l-Kütübi'l-Mısrîyye.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu.
- Alptekin, Z. A. (20 Haziran 2023d). Kur'an'da Fıkıh kavramının semantik analizi. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 4(1).
- Alptekin, Z. A. (2023b). Kur'an'da Hidayet ve Dalâletin Allah'a nispetinin kulun iradesiyle ilişkisi. *UMDE Dini Tetkikler Dergisi*, 6(1). <https://doi.org/10.54122/umde.1296868>
- Alptekin, Z. A. (2023c). *Kur'an'da İman kavramının semantik analizi*. Kitap Dünyası.
- Alptekin, Z. A. (2023a). *Samiri ve sapkınlığın bedeli salgınlar*. Kitap Dünyası.
- Alûsî, E.-S. Ş. M. b A. b M. (1997). *Ruhu'l-me'ni fi tefsiri'l-Kur'âni'l-azim ve's-seb'i'l-mesani*. (1-30). Dâru İhyai't-Türasi'l-Arabi.
- Attas, S. N. (1989). *Modern çağ ve İslami düşünüşün problemleri* (Çev. Ed. M. E. Kılıç). İnsan.
- Aydın, H. (1976). *Muhasibi'nin Tasavvuf felsefesi*. Pars.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(5), 368-388.
- Bayraktar, M. (1988). *İslam felsefesine giriş*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Bekaroğlu, M. (1995). Bir anahtar kavram: Akıl. 1. *İslam Düşüncesi Sempozyumu*.
- Beydâvî, E. S. N. A. b. Ö. b. M. (2001). *Envâru't-Tenzil ve Esrâru't-Tevil* (M. A. Arnavuti, Ed.; ss. 1-2). Dâru Sadır.



- Bolay, S. H. (1989). Akıl. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (ss. 1-44). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Buhârî, E. 'Abdullâh M. b. İ. b. İ. (1987). *El- Cami 'us-sahîh* (M. D. El-Buğa, Ed.; 5. baskı). Dâru İbn Kesir.
- Cerrahoğlu, H. (1993). *Kur'an-ı Kerim'de akıl ve kalp kavramları ve bunların birbirleriyle münasebetleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, F. (2011). Bir semantik analiz denemesi: Kur'an'da kalp kavramı. *TC Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 167-190.
- Efendi, M. S. (2021). *Mevkîfu'l-'akl*. Daru'l Hilafeti'l Aliyye Medresesi.
- el-Cevzî, C. E.-F. A. b. (1988). *Kitabu'l-ezkiya*. Dâru İhyau 'İlm.
- el-Kuvvetli, H. (1978). *El-Akl ve Fehmu'l-Kur'an Mukaddimesi* (II. Baskı). Dâru'l-Fikr.
- el-Muhâsibî, H. b. E. (1978). *El-Akl Fehmu'l-Kur'ân* (H. el-Kuvvetli, Ed.; 2. baskı). Dâru'l-Fikr.
- et-Tusî, E. C. M. b. H. (t.y.). *Et-Tıbyan fî tefsiri'l-Kur'an* (ss.1-10). Dâru İhyai't-Turâsî'l-Arabî.
- Ferra, E. Z. Y. b. Z. (1983). *Ma'ani'l-Kur'an* (3. baskı, ss. 1-3). Alemu'l-Kütüp.
- Gazzâlî, E. H. M. b. M. el. (t.y.-a). *El-Münkizü mine'd-dalâl* (S. K. Fakî, Ed.). Dâru İbn Haldun.
- Gazzâlî, E. H. M. b. M. el. (t.y.-b). *İhyau ulumu'd-dîn* (C. 4). Dâru Marife.
- Gazzali, E. H. M. b. M. el. (1971). *İtikad'da orta yol* (K. Işık, Çev.). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Gölcük, Ş. (1988). *Kelam*. S.Ü.I.F.Y.
- Güneş, A. (1998). Kur'an ışığında aklın gücü ve sınırı. *İslami Araştırmalar*, 3-4.
- Güneş, A. (2003b). *Kur'an'da işlevsel akla verilen değer*. Ahenk.
- Güneş, A. (2003a). *Kur'an'da kalp kavramının semantik analizi*. Ahenk.
- İsfahânî, E.-Kâsım el-Huseyn b. M. R. el. (t.y.). İçinde Nizâr Mustafa el-Bâz, *El-Müfredât fî garibi'l-Kur'an*. Mektebetü Nizâr Mustafa el-Bâz.
- İbn Cevzî, E.-F. C. A. b. A. b. M. (t.y.). *Zâdü'l-mesîr fî 'ilmi't-tefsîr* (1-9). el-Mektubu'l-İslâmî.
- İbn Düreyd, E. B. b. M. b. H. (1987). *Cemheretu'l- Luga* (1-3). Dâru'l-İlm.
- İbn Kesir, E. F. İ. (t.y.). *Muhtasaru tefsiru İbn Kesir* (M. A. Sâbûnî, Ed.; 7. bs, 1-3). Dâru Kur'ani'l-Kerim.
- İbn Manzûr, E.-F. C. M. b. M. b. A. b. A. el-Ensârî er-Rüveyfî. (1992). *Lisânu'l-Arab* içinde (ss. 1-18). Dâru İhyai't-Turâsî'l-Arabî.
- İkbal, M. (t.y.). *İslam'da dini düşüncenin yeniden doğuşu* (Çev. Ed. N. A. Asrar). Birleşik.
- İzutsu, T. (t.y.). *Kur'an'da Allah ve insan* (Çev. Ed. S. Ateş). Yeni Ufuklar.
- Kılıç, S. (1995). *İslam'da sembolik dil*. İnsan.
- Kılıç, S. (2003). Bir cennet hayatına doğru: Akıl ile kalbin uzlaşması. *Diyanet Aylık Dergi*, 154.
- Kur'an-ı Kerim meâli* (Çev. Ed. H. Altuntaş & M. Şahin, 3. baskı). (2009). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kurtubi, M. b. A. b. E. B. el. (1372/1991). *El Cami li ahkami'l Kur'an* (A. Abdulhalim, Ed.; 1-24).

- Kutub, S. (t.y.). *Fi Zılâli 'l-Kur'an* (1-6). Dâru'ş-Şurûk.
- Maturîdî, E. M. M. b. M. . M. el. (2006). *Kitâbu 't-tevhîd*. Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye.
- Meriç, C. (1984). *Işık doğudan yükselir*.
- Mevdudî, E. A. (2005). *Tefhimu 'l-Kur'an Kur'an'ın anlamı ve tefsiri* (ss. 1-7). İnsan.
- Meydani, A. H. H. el. (1987). *El-Ahlaku 'l-İslamiyye*,. Dâru'l-Kalem.
- Müslim, E.-H. M. b. el-Haccâc. (1374-75/1955-56). *El-Câmi 'u 'ş-şahîh*. y.y.
- Nurbaki, H. (1984). *Kalp ve ötesi*. Yeni Asya.
- Râzî, E. 'Abdillah F. M. b. Ö. b. Hüseyin er-. (t.y.). *Mefâtihu 'l-ğayb (et-Tefsiru 'l-kebir)* (2. baskı, C. 32). Kütübü'l-İlmiyye.
- Sak, R., Şahin, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Schumacher, E. F. (1990). *Aklı karışıklar için kılavuz* (Çev. Ed. M. Özel). İz.
- Şevkânî, M. b. A. b. M. (1991). *Fethu 'l-kadîr câmi 'u beyne fenniyyi 'r-rivayeti ve 'r-rivayeti bir 'ulmi 't-tefsîr* (Ed. A. Umeyr, ss. 1-5). Dâru'l-Vefa.
- Tabatabaî, M. H. et-. (t.y.). *El-Mizân fi Tefsîri 'l-Kur'ân* (ss. 1-22).
- Taberi, M. b. Cerir et. (t.y.). *Cami 'u 'l beyân 'an te 'vili âyi 'l-Kur'an* (ss. 1-26). Dâru'l-Fikr.
- Teber, H. (2022). Çağdaş dünya evrensel ahlak ilkelerine akıl – kalp ilişkisi açısından yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Gençlik ve İnanç Eğilimleri Özel Sayısı*, 3(9).
- Tirmizî, M. b. İ. (t.y.). *Sünen*. Daru İhyai't-Türasi'l-Arabi.
- Uludağ, S. (2001). Kalb. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde. Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kalb--kalp>
- Vehbi Efendi, M. (t.y.). *Hülâset 'ül-Beyân fi Tefsiri 'l-Kur'an* (4. baskı, ss. 1-16). Mümin Çevik.
- Yazır, E. H. (1935). *Hak Dini Kur'an dili* (ss. 1-10). Diyanet İşleri Reisliği.
- Yüksel, E. (1986). *Kelâm dersleri*. YÖK.
- Zemahşerî, E.-K. C. M. b. Ö. b. M. ez-. (t.y.). *El-Keşşâf an hakâiki 't-tenzîl ve uyûnü 'l-ekâvil fi vücûhi 't-te 'vil*. Mektebetü 'Ubeykan.



**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL KÜLTÜR EĞİTİMİ ETKİNLİĞİ: VAN GOGH'UN ARLES'DAKİ YATAK ODASI<sup>1</sup>**

Zeynep Akar AYAYDIN\* - Selma TAŞKESEN\*\*

**Öz**

Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları Van Gogh'un "Yatak Odası" adlı eseri üzerinden görsel kültür imgelerinin öğrencilerin sanatsal çalışmalarına nasıl yansıdığına incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma sanat temelli nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu araştırma veri toplama aracı olarak beş sorudan oluşan çalışma yaprağı ve sürece ilişkin olarak sanatsal ürünlerden oluşturulmuştur. Bu araştırmanın ilk verileri çalışma yaprağı ile toplanmıştır. Daha sonra öğrencilere "Bu eserin sanatçısı siz olsaydınız eseri nasıl yapardınız?" sorusundan yola çıkılarak resimler yaptırılmış ve sonra araştırmanın ikinci verilerine ulaşılmıştır. Süreç sonunda ise öğrencilerin yapmış oldukları kendi resimleri ile ilgili fikirleri de çalışma yaprağına eklenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesi nitel veri analizi olan betimsel analiz ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sanatsal çalışmalarında daha çok yaşadıkları ortam ve toplumsal kültürlerine bağlı kaldıkları ve bazı öğrencilerin ise yaşadıkları olayları yansıtmak amacıyla resimleri ile birtakım mesajlar vermek istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendi görsel kültür imgeleri ile oluşturdukları kompozisyonları hem renk hem şekil hem de kompozisyon unsurları bağlamında başarılı bir şekilde yansıttıkları görülmüştür. Çalışma yapılan okul müdüründen, öğretmenler ve öğrencilerden alınan olumlu dönütler sonucunda görsel sanatlar öğretmenlerimizin görsel kültür konusunda bilgilenmesi ve görsel sanatlar dersinde daha fazla görsel kültür uygulaması yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat eğitimi, Görsel sanatlar, Görsel kültür, Görsel kültür eğitimi.

**Visual Culture Education Activity in Visual Arts Teaching: Van Gogh's Bedroom in Arles**

**Abstract**

This research aims to examine how visual culture images are reflected in the students' artistic works through Van Gogh's "Bedroom", which secondary school 7th grade students consider as a visual culture image. This research is an art-based qualitative research. The study group consisted of 7th grade students studying in a medium-sized secondary school in the Eastern Anatolia Region in the 2022-2023 Academic Year. This research was created from a worksheet consisting of five questions as a data collection tool and artistic products related to the process. The first data were collected with a worksheet. Then, the students were asked: "If you were the artist of this work, how would you create it?" Based on the question, pictures were made and then the second data of the research was obtained. At the end of the process, the students' ideas about their own drawings were added to the worksheet. Descriptive analysis, which is a qualitative data analysis, was used to analyze the research data. As a result of the research, it is seen that the students mostly adhere to the environment and social culture in which they live in their artistic works, and some students want to give some messages with their paintings in order to reflect the events they experience. It was observed that the students successfully reflected the compositions they created with their own visual culture images in the context of color, shape and composition elements. As a result of the positive feedback received from the school principal, teachers and students where the study was conducted, it is recommended that our visual arts teachers be informed about visual culture and that more visual culture practices be implemented in visual arts classes.

**Keywords:** Art education, Visual arts, Visual culture, Visual culture education.

<sup>1</sup> Bu makalenin bir kısmı 4. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Millî Eğitim Bakanlığı, Görsel Sanatlar Öğretmeni, Erzincan Akyazı Şehit Er Mesut Koyun Ortaokulu, [zeynepakar179@gmail.com](mailto:zeynepakar179@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0002-0860-2789>

\*\* Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, [selma.taskesen@erzincan.edu.tr](mailto:selma.taskesen@erzincan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9072-8411>

## 1. Giriş

Sanat kimi zaman toplumsal kimi zaman bireysel konu ve temalara eğilse de sanatın asıl amacının bireyde estetik zevkleri ortaya çıkarma süreci olduğu düşünülmektedir. Bir eserin ya da ürünün sanat eseri olabilmesinin ana koşullarından biri şüphesiz estetik bir biçim olarak ortaya çıkmasıdır. Sanatçının yeteneği ve sanat anlayışı doğrultusunda şekillenen sanat eseri, bu yönüyle herhangi bir objeden farklılık gösterir. Ersoy'a (1995) göre sanat; insanların beğenisini kazanma amacı güden ve ortaya yaratıcı ürünler çıkarma gayreti olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde sanat ve eğitim birlikteliği ise, çağın ihtiyaçları ve teknolojik yeni hamleler doğrultusunda daha hızlı bir değişim içerisinde. Tüm bu değişim ve gelişimlerin bir parçası olmakla birlikte eğitim, kültürel değerlerin değişiminden de payını almaktadır. Sanat, eğitim kapsamı içerisinde değerlendirildiğinde; sanat olgusunun hayatımızdaki konumunu ve önemini öğretmeyi amaçlayan, belli planlamalar dâhilinde farklı alanlarda sanatsal gelişimi destekleyen ve bir ürünün sanat eseri olma yolunda ortaya çıkış sürecini benimsetmeyi amaçlayan bir süreçtir (San,1985). Bu sürecin asıl amacının ezberci eğitim doğrultusunda ürünler vermek olmadığını belirten Artut'a (2004) göre sanat eğitimi, yaratıcılığın önünü açan bir yol olmalıdır. Ayrıca sanat eğitiminin amacına ulaşması için kapsamlı düzenlenmesi, sanata yönelik tarih ve eleştiri kavramları üzerinde durulması ve estetik uygulamaların belli ölçütler doğrultusunda ele alınması gerekmektedir. Sanat eğitiminin, insanların yaşadıkları çevreye dair yaratıcılık becerilerini daha anlamlı bir şekilde ifade edebilmelerini amaçladığı düşünülmektedir. Özellikle hayal gücünün kullanılması eylemine son derece katkı sağlayan sanat eğitimi; bireylerin günlük yaşantılarda kurdukları insan ilişkilerini ve olaylara farklı boyutlardan bakma süreçlerini desteklemektedir (Serin & Taşkesen, 2021).

Görsel kültür çalışmaları kapsamında gerçekleştirilecek olan sanat eğitimi doğrultusunda öğrencilerin kendi gözlemlerini ve imgeleri kendi yorumlama süzgeçlerinden geçirerek daha anlamlı kılma gayretleri, yapılacak çalışmaların uygulamalı olma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Uysal, 2011). Uygulama ve teorik öğretim sürecini harmanlayan bu ihtiyaç, görsel kültür çalışmalarının bütüncül olarak değerlendirilebilmesi açısından da faydalı olacaktır. Parsa'ya (2007) göre görsel kültür; yapılan gözlemler sonucunda etrafta var olan kültürel ve sosyal unsurların incelenmesi ve bu unsurların insan eliyle yorumlanmasını ele alan ve birçok sanat dalıyla ilişkili olan bir yaklaşımdır. Dolayısıyla sanat eğitimi ve görsel kültür iç içe olan kavramlardır. Bu bağlamda öğrencilerin sanat eğitimi içerisinde görsel kültür imgesi olarak baktıkları resimleri nasıl örnek aldıkları ele alınabilir.

Popüler kültür; yönetici statüsündeki sınıfların, kültürün bir parçası olan değer ve gelenekleri ve baskın ideolojileri doğrultusunda farklı formüller şeklinde yansıtarak yarattıkları ve diğer bireylerle sundukları kültür olarak tanımlanabilir (Coşkun, 2012). Eğitim de kültür gibi değişim ve gelişim süreci yaşamaktadır. Günümüzde ise eğitim, çağın ihtiyaçları ve teknolojik yeni hamleler doğrultusunda daha hızlı bir değişim içerisinde. Tüm bu değişim ve gelişimlerin bir parçası olmakla birlikte eğitim, kültürel değerlerin değişiminden de payını almaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimi ve görsel kültür iç içe olan kavramlardır. Sanat eğitiminde görsel kültür imgesi olarak baktıkları resimleri nasıl örnek aldıkları ele alınabilir. Görsel Sanatlar eğitiminde, görsel kültür etkinliklerinin öğrencilerin çalışmalarını sanatsal yaratım süreçlerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Görsel kültür boyutuyla ilgili alan yazında çalışmalar da mevcuttur. Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi (Saribaş, 2020), Görsel Sanatlar Eğitiminde İdeoloji Tartışmaları Temelinde Görsel Kültür Kuramı ve Materyal Kültürü (Başak, 2021), Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Görsel Kültür Öğretimi (Mamur, 2014), Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görsel Kültür Diyaloglarına Yönelik Algıları (Mamur, 2012), Görsel Kültür Kuramının İlköğretim 4. Sınıf Görsel Sanatlar Derslerinde Uygulanması (Dilli, 2013), Görsel Kültürün ve Sosyo-Kültürel

Olguların Öğrenci Resimlerindeki İmgelere Etkileri (Uysal, 2011), İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması (Türkkan, 2015) vb. yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Mevcut çalışmanın da benzer araştırmalar ile beraber alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada görsel kültür etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin sanatsal çalışmalarına nasıl yansıtıldığının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları Van Gogh'un "Yatak Odası" resmi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrenciler bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları Van Gogh'un "Yatak Odası" resmini yeniden nasıl tasarlamışlardır?
- Öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri resimler arasındaki ilişki durumu nasıldır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemi ile temellendirilmiştir. Herhangi bir sorunun çözümü doğrultusunda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, önceden tespit edilmiş veya fark edilmemiş sorunların algılanmasına, sorunlara ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınması kapsamında öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Çalışmaya uygunluğu bakımından araştırma sanat temelli nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Sanat temelli araştırma; sanat eserinin ortaya çıkarılması sürecinin sistematik olması, sanatın bütün farklı biçimlerinin doğrudan kullanılması ve hem araştırmacıların hem de araştırmalara ortak olan kişilerin tecrübelerini anlamlandırmanın en önemli yolu olarak tanımlanabilir (McNiff, 2007).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 30 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışma, öğrencilerin gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Araştırma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmacıların bir konuyu detaylı olarak incelemek için örnek olay türlerini saptamak amacıyla kullanılır (Neuman, 2007). 7. sınıf Görsel Sanatlar dersinde öğrenciler, bir sanat eserini gözlemleyerek bu sanat eserinde yer alan sosyal ve kültürel unsurların etkilerini yorumlayabileceklerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanarak bir görsel sanat çalışması oluşturabileceklerdir. Bu bağlamda öğrenciler renk, doku, oran-orantı, mekân, çizgi, vurgu gibi unsurları resimlerine aktaracaktır. Buradan hareketle araştırmamızda Van Gogh'un "Arles'daki Yatak Odası" adlı eseri üzerinden öğrencilerin görsel kültür imgeleri incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin sanat eserini sosyal ve kültürel açıdan gözlemleyebilecekleri, sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini daha iyi özümseyebilecekleri varsayıldığı için 7. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir.

### 2.3. Araştırma süreci

Araştırmanın ilk verileri üzerinde Van Gogh'un Arles'daki yatak odası resminin bulunduğu çalışma yapıyla toplanmıştır. Daha sonra öğrencilere "Bu eserin sanatçısı siz olsaydınız nasıl yapardınız?" sorusundan yola çıkarak resimler yaptırılmış ve araştırmanın ikinci verilerine ulaşılmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin yapmış oldukları kendi resimleri ile ilgili fikirleri de çalışma yapıya eklenmiştir.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama araçları, öğrencilerin görsel kültür kapsamında seçilen sanat eserleriyle ilgili görüşlerini belirlemek için uzman görüşü alınarak oluşturulan çalışma yaprağı ve ortaya koydukları sanatsal ürünlerdir. Çalışma yaprağında:

1. Eserde ne görüyorsunuz?
2. Size göre sanatçı bu eseri neden yapmış olabilir?
3. Siz bu eseri beğendiniz mi?
4. Bu esere baktığınızda ne hissediyorsunuz?
5. Bu eserin sanatçısı siz olsaydınız resmi nasıl tasarlardınız?

Soruları yer almaktadır.

Olgular arasındaki yaşamları ve buna yüklenen anlamları meydana getirmek için görüşmenin iletişim sürecinden, esnekliğinden ve detaylı bir şekilde bilgi elde edilmesinden yararlanılmıştır. (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının, geçerliliği alan uzmanlarının fikir birliği ile sağlanmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi nitel veri analizi olan betimsel analiz ile yapılmıştır. Betimsel analiz türünde hedef, tespit edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacılar iki alan uzmanı eşliğinde veri türünü beraber analiz etmiş ve belli bir zaman sonra çalışma verileri yeniden analiz edilmiş, ilk analiz ve son analiz karşılaştırılmış ve zaman farkı nedeniyle ortaya çıkan farklılaşma üzerinde durularak görüş birliği sağlanmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği doğrultusunda bütün kurallara uyulmuştur. Bu araştırma için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurulundan 03.05.2023 tarih ve 258100 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Söz konusu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir.

## 3. Bulgular

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, görsel kültür imgelerinin görsel sanatlar dersine nasıl yansıdığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin doldurdukları çalışma yaprağına göre veriler analiz edilirken araştırmaya uyumlu bir program hazırlanmış ve elde edilen veriler tema ve alt temalara ayrılmıştır. Temalar ve alt temalara göre bulgular tanımlanıp yorumlanmış ve ayrıca doğrudan alıntılarla öğrencilerin görüşleri çalışmada yer almıştır.

Öğrencilerin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları Van Gogh'un "Yatak Odası" resmi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Aşağıda öğrencilerin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları Van Gogh'un "Yatak Odası" resmi ile ilgili görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Van Gogh'un "Yatak Odası" resmi ile ilgili görüşleri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Frekans</b>
<b>Eserde ne görüyorsunuz?</b>	Sandalye	26
	Yatak	26
	Tablolar	19
	Pencere	23
	Kıyafet	11
	Cam eşyalar	14
	Masa	23
	Kapılar	16
	Masanın üstündeki eşyalar	4
	Askılık	14
	Lamba	2
	Çerçeve	13
	Resim	6
	Anne-baba fotoğrafı	2
	Parke	2
	Battaniye	1
Limon	1	
<b>Eser neden yapıldı?</b>	Yalnızlık	10
	Odasının resmini çizmek istemiş	16
	Yorgunluk	1
	Hayal	1
	Anılar	2
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>
<b>Eseri beğendiniz mi?</b>	Renk uyumları güzel	14
	Güzel çizilmiş	13
	Huzur veriyor	2
	Eskiye/gerçeği hatırlatıyor	3
	Soğuk şeyler kullanmış	1
	Aşkla yapmış olabilir	1
	Yapılan her eser güzeldir	1
	Tablolar yamuk, pencerenin modeli kötü	1
	Daha güzel çizilebilirdi.	1
	Çok karışık	1
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>
<b>Ne hissediyorsunuz?</b>	Korku	3
	Kendi Odam	2
	Anılar	2
	Hiçbir şey	4
	Üzgünlük	2

	Huzur ve mutluluk	10
	Yorgun ve karmakarışık	1
	Odanın içindeymiş gibi	2
	Karmaşık duygular	2
	Ferah	1
	Yalnızlık ve yoksulluk	1
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>
<b>Resmi nasıl tasarlardınız?</b>	Eşya çıkarıcılar	18
	Eşya ekleyenler	11
	Eşyaların yerlerini değiştirenler	8
	Renkleri değiştirenler	11
	Askılığı değiştirenler	6
	Pencereyi değiştirenler	4
	Masanın üstündekileri değiştirenler	2
	Yatağı değiştirenler	5
	Tabloları değiştirenler	5
	Resmi çok beğendim	2
	Aynısını çizmeye çalıştım	2
	İçine mutluluk ekleyerek aynısını çizerim	1

İlk tema incelendiğinde, öğrencilerin Van Gogh'un eserinde gördüğü nesnelere yer verdiği görülmüştür. Öğrencilerin 26'sı *sandalye* ve *yatak*, 23'ü *masa* ve *pencere*, 19'u *tablolar*, 11'i *kıyafet*, 14'ü *cam eşyalar*, 16'sı *kapılar*, 4'ü *masanın üstündeki eşyalar*, 13'ü *çerçeve*, 6'sı *resim*, birer kişi *battaniye* ve *limon* yazarken ikişer öğrenci ise *anne baba fotoğrafı*, *parke* ve *lamba* yazmışlardır. Öğrencilerin en çok yazdığı objeler *sandalye*, *yatak*, *masa* ve *pencere* olurken sadece birer kişi *battaniye* ve *limon* yazmıştır.

Öğrencilerin bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ahmet: *Sandalye, yatak, tablolar, pencere, askıya asılmış kıyafetler, eşarp, şişeler, sürahi, masa, bardak kapılar, tabak, ayna.*

Aleyna: *İki kapı, iki sandalye, bir yatak, bir masa, askılığa asılan kıyafetler, tablolar, masanın üstündeki fincan, mum, pencere ve son olarak bir çiviye duvara asıp bir kumaş asmış.*

Meryem: *Eserde bence sanatçının odası var. Duvarda olanlar ise anane ve babasının fotoğrafı. Yatak var. Yatağın başucunda kıyafetlerini aşmış olduğu bir askılık. Yeni yemek yendiği bir masa, sandalye, havlu ve kendi çizdiği bir resim var.*

Melike: *Yatak, sandalyeler, tablolar, havlu, kapı, sürahi, pencere, askılık, kıyafetler, masa, ayna, yastık ve battaniye görüyorum.*

Öğrenciler genel olarak bu soruya resimde gördüklerini kendi ifadeleriyle sıralamıştır. Masa, sandalye, kapı gibi göz önünde ve daha çok yer kaplayan objeler daha çok yazılmış fakat daha küçük detayları birçok öğrenci atlamış ve çalışma yaprağına yazmamıştır.

İkinci tema incelendiğinde, 16 öğrenci "*Ressam kendi odasının resmini çizmek istemiş.*" şeklinde yazmıştır. Öğrencilerin 10'u *yalnızlık*, 2'si *anılar*, 1'i *hayal* ve yine 1'i *yorgunluk* sebebiyle bu eserin yapıldığını düşünmüştür. Buradan hareketle tablodan toplam 5 farklı düşüncenin ortaya çıktığını görmekteyiz.



Öğrencilerin ikinci temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Kübra: *Benim düşünceme göre bu eseri yapan kişi önceden buna benzer bir odada yaşadığı yaşamı resmine yansıtmıştır.*

Şevval: *Bence bu eseri yalnızlık duygusu için çizmiştir. Odada yalnız başına sessiz bir ortamda kalmayı düşündüğü için bu resmi yapmıştır.*

Zeynep: *Bence kendi odasını bir tabloya dökmek istediğinden dolayı yapmış olabilir.*

Sümeyye: *Bence sanatçı kendi hayalindeki resmi çizmiş olabilir.*

Melike: *Bence çok yorgun olduğu için çizmiştir.*

Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu soruya ressamın kendi odasını çizmek istediği için bu resmi çizdiğini yazmıştır. Diğer çoğunluk ise ressamın yalnızlıktan dolayı kendi odasının resmini çizdiğini yazmıştır. Öğrencilerin resme baktıklarında genel olarak sıradanlık ve yalnızlıktan dolayı resmin çizildiğini düşündükleri söylenebilir.

Üçüncü tema incelendiğinde, 30 öğrenciden yalnızca 3'ünün ressamın eserini beğenmediği görülmektedir. Bu öğrencilerden 1'i eseri çok karışık bulurken, 1'i daha güzel çizilebileceğini ifade etmiş ve 1 tanesi ise tabloları yamuk ve pencerenin modelini kötü bulmuştur. Beğenen öğrencilerden 14 tanesi renk uyumlarının güzel olduğunu, 13'ü güzel çizildiğini, 3'ü eskiyi/gerçeği hatırlattığını, 2'si huzur verdiğini, 1'i soğuk şeyler kullanıldığını, 1 öğrenci aşkla yapmış olabileceğini yazarken 1'i ise yapılan her eserin güzel olduğunu yazmıştır.

Öğrencilerin üçüncü temaya yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Zafer: *Yapılan her eser güzeldir, çünkü içinde bir emek vardır.*

Emin Ali: *Beğendim çünkü resim hem güzel çizilmiş hem de güzel renklerle boyanmış.*

Melike: *Ben beğenmedim çünkü oda çok karışık.*

Ebrar: *Beğenmedim, çünkü yatağın yanındaki tablolar yamuk, pencerenin modeli kötü.*

Miraç: *Evet. Bence huzur veriyor ve sıcak bir resim gibi geliyor. Tarzım olmasa da çok etkilendim.*

Mehmet: *Beğendim. Çünkü adam ne düşünerek yapmış bu resmi, aşkla yapmış olabilir.*

Öğrencilerin eseri beğenip beğenmemesine dair görüşlerine bakıldığında büyük çoğunluğun ressamın boyama ve çizim tarzından dolayı resmi beğendiği görülmektedir. Resmi beğenmeyenlerin genellikle resmi karışık ve düzensiz buldukları söylenebilir.

Dördüncü tema incelendiğinde, 10 öğrenci *huzur ve mutluluk* hissettiğini, 4'ü *hiçbir şey* hissetmediğini, 3'ünün *korku*, 2'si *kendi odam*, 2'si *anılar*, 2'si *üzgünlük*, 2'si *odanın içindeymiş gibi*, 2'si *karmaşık duygular*, 1'i *yorgun ve karmakarışık*, 1'i *ferah*, 1'i ise *yalnızlık ve yoksulluk* duygularını hissettiğini yazmıştır.

Öğrencilerin dördüncü temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Aleyna: *Korku çünkü bu resimde iki garip şey fark ettim. Birincisi sandalye sanki kapıyı kapatmak için oraya koyulmuş. İkincisi ise yatağın ikinci kapıyı kapatması.*

Kübra: *Yalnızlık ve yoksulluk hissediyorum. Bu odanın içinde içki şişesine benzettiğini şeyler terk edilmişlik ve yalnızlığı, parkelerin kirliliği ve eşyaların yıpranmış olması bana yoksulluğu anımsatıyor.*

Dila: *Kendimi resmin içinde gibi hissediyorum.*

Betül: *Üzüntü hissediyorum. Çünkü Van Gogh'un hayatı zorlu geçmiş olabilir.*

Hüseyin: *Bu esere baktığımda kendi odamı hissettim.*

Esma: *Bir şey hissetmedim. Çünkü düz bir oda olduğu için.*

Öğrencilerin esere baktıklarında ne hissettiklerine dair soruya verdikleri cevaplara baktığımızda öğrencilerin büyük çoğunluğunun eserde huzur ve mutluluk hissettiği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise odanın sıradan bir oda olduğunu düşündükleri için hiçbir şey hissetmediklerini söylemiştir. Öğrencilerin iyi ve kötü duygular hissettiği ama genel olarak güzel duyguların hâkim olduğu söylenebilir.

Beşinci temaya baktığımızda ise öğrencilerden yalnızca 5 tanesi resmi değiştirmeyeceğini söylemiştir. Bunlardan 2'si *resmi çok beğendim*, 2'si *aynısını çizmeye çalışırdım*, 1'i ise *içine mutluluk ekleyerek aynısı çizmeye çalışırdım* demiştir. Diğer 25 öğrenci ise resimde değişiklik yapmak istediklerini yazmışlardır. Bu öğrencilerden 18 tanesi resimden eşya çıkarmak, 11'i eşya eklemek, 11 renkleri değiştirmek, 8'i eşyaların yerlerini değiştirmek, 6'sı askılığı değiştirmek, 5'i yatağı değiştirmek, 5'i tabloları değiştirmek, 4'ü pencereyi değiştirmek, 2'si ise masanın üstündekileri değiştirmek istemişlerdir.

Öğrencilerin beşinci temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Cihan: *Zemin rengini değiştirdim. Havluyu kaldırırdım. Sağ duvardaki resimler pek düz değil ve renkleri biraz daha canlı yapardım.*

Ensar: *Bence çok güzel böyle kalmasını isterdim.*

Melisa: *Yatak yerine dolap olabilirdi. Çok fazla tablo var sadece iki tane olsa yeterdi. Pencerede çok fazla cam var iki tane olsa daha iyi olurdu.*

Melike: *Daha toplu daha güzel ve düzgün tasarlardım. Böylelikle insanlar resme baktıklarında resmin içinde kaybolmuş gibi hissetmezlerdi.*

Enes: *Ben olsaydım sandalye ve yatağı kapının önünden çekerdim, yerleri kahverengiye boyardım. Askılığı ayaklı askılık yapardım.*

Öğrencilerin bu soruya dair verdikleri cevaplara bakıldığında genelinin resmi değiştirme taraftarı olduğu görülmektedir. Üçüncü temada resmi beğenen öğrencilerin bile resimde bazı değişiklikler yapmak istediği söylenebilir. Öğrenciler genellikle resimde iki kapı olmasını ve çok fazla tablo ve çerçeve olmasını yadırgamışlardır. Öğrencilerin büyük kısmının resimlerinde sadeleşmeye gitme taraftarı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin çalışma yaprağına yazmış oldukları cevaplardan yola çıkarak, öğrencilerin Van Gogh'un Arles'daki Yatak Odası resmi ile ilgili genel görüşlerine ve yorumlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin eseri beğenip beğenmemesine dair görüşlerine bakıldığında büyük çoğunluğu ressamın çizimini ve boyama tarzını çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. Resmi beğenmeyenler ise genel olarak resmi karışık, kalabalık ve düzensiz bulduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin geneli ressamın bu eseri kendi odasını çizmek istediği için yaptığını yazmıştır. Diğer çoğunluk ise ressamın yalnızlıktan dolayı kendi odasının resmini çizdiğini yazmıştır. Öğrencilerin genel olarak resme baktıklarında sıradanlık ve yalnızlıktan dolayı resmin çizildiğini düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun eseri beğendikleri, esere baktıklarında güzel duygular hissettikleri ve eseri tekrar yorumlayacak olduklarında eseri kendi istekleri doğrultusunda tasarlayacakları ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları Van Gogh'un "Yatak Odası" resmini yeniden nasıl tasarlamışlardır?

Öğrencilerin görsel sanatlar dersi kapsamında görsel kültür imgeleriyle oluşturdukları sanatsal ürünler:



Şekil 1. Ahmet'in resmi

Ahmet'in çalışmasına bakıldığında bazı eklemeler ve çıkarmalar yaptığını ama genel olarak resmin orijinaline sadık kaldığı görülmektedir. Ahmet resmini anlatırken "Ben bu resimde Van Gogh'un resmini biraz daha değiştirerek daha renkli ve bana göre daha güzel bir resim yaptım. Halı ekledim ve resmi karışık bulduğum için biraz sadeleştirmeye çalıştım." ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 2. Aleyna'nın resmi

Aleyna'nın resmine bakıldığında yatak, pencere, masa ve kapının yerlerini değiştirmedeğini resmine halı, kedi, terlik ve bir köşeye kendini çizdiği görülmektedir. Aleyna resmini anlatırken "Her şeyinin olması ama senin üzgün olman." ifadelerini kullanmış. Resim incelendiğinde köşedeki kızın mutsuz yüz ifadesi görülmektedir. Ayrıca resimde örümcek ağı, korkunç yüz ifadeli bir tablo ve kapının hemen yanında şifreli bir kilit dikkat çekmektedir.



Şekil 3. Derya'nın resmi

Derya'nın resmine bakıldığında zemini değiştirdiğini ve halı eklediğini görüyoruz. Yatak aynı biçimde sağ tarafta duruyor. Resminde ufak tefek çıkarmalar ve eklemeler yaptığı görülmektedir. Derya resmini anlatırken “*İnsan kendi odasında olunca çok mutlu hissediyor. Ben bunun için böyle çizdim.*” ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 4. Ebrar'ın resmi

Ebrar'ın resmine bakıldığında tos pembe bir oda görülmektedir. Resmin merkezinde bir televizyon var, ekranında ise yıkık, çatlak binalar bulunuyor. Ebrar odasını Van Gogh'un eserinden tamamen farklı tasarlamıştır. TV, TV ünitesi, orta sehpa, koltuk, perde gibi detaylarla resmini zenginleştirmiştir. Ebrar resmini anlatırken “*Hayat pembe iken, televizyonda çıkan o görüntü herkesin hayatını kaydırıyor.*” ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 5. Emin Ali'nin resmi

Emin Ali'nin resmine bakıldığında iki insan figürü görülmektedir. Bunlardan biri yatıyor, biri ise ona bardakla bir şey getiriyor. Yatağın hemen yanındaki sandalyede ise ilaçlar görmekteyiz. Resimde iki kapı buluyor. Ortada bir yuvarlak masa ve altında bir halı görüyoruz. Emin Ali resmini anlatırken "Ben resmimde adamın hasta birisine yardım etmesini çizdim. Ressamın resmini bu şekilde değiştirmek istedim." ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 6. Eyüphan'ın resmi

Eyüphan'ın resmine bakıldığında Van Gogh'un eserinde bulunan birçok detayı kullandığı görülmektedir. Ve ayrıca renklerde sadeleşmeye gittiğini ve resmine sallanan bir sandalye eklediği görülmektedir. Eyüphan kendi resmini anlatırken "Resmime bakınca rahat ve mutlu hissediyorum. Resmimde kendi odamı ve hayatımı şekillendirmek istedim." ifadelerini kullanmıştır.





Şekil 7. Kübra'nın resmi

Kübra'nın resmine bakıldığında, parkeler, yatak, masa, pencere ve tabloların ressamın orijinal resminden alındığı görülmektedir. Öğrencinin bir kapıyı ve sandalyeleri resminden çıkardığını, resmine çizme, sandık, kilim, yamalı battaniye ve yine yamalı bir minder eklediğini görmekteyiz. Kübra resmini anlatırken "Resimde bir ev var. Bu ev sadece bir odadan oluşuyor. Bu evde tek bir oda olması ve eşyaların eski olması yalnızlığı ve yoksulluğu temsil ediyor bu yüzden çoğu eşyaya yama yapmak istedim. Resimde bunu anlatmak istedim." ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 8. Merve'nin resmi

Merve'nin resmine bakıldığında yatak ve kapı dışında çoğu şeyin yerlerinin ve modelinin değiştiği görülmektedir. Üzerinde makyaj malzemeleri bulunan bir komodinin, ev şeklinde çerçeveler ve saksılar eklemiştir. Merve resmini anlatırken "İlk olarak bu resimde hayal ettiğim odamı, hayalimi nasıl güzelleştireceğimi düşündüm ve en sevdiğim şeyleri koymaya çalıştım. Yere bir halı, üç tane duvar rafı ve makyaj aynası ekledim." ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 9. Miraç'ın resmi

Miraç'ın resmine bakıldığında yatak, pencere ve kapının yerlerini değiştirmedigini fakat renklerini değiştirdiği görülmektedir. Resmine pembe bir halı, bilgisayar ve kozmetik eşyalar eklediğini görmekteyiz. Miraç resmini anlatırken ‘‘Bu resimde kendi tarzımı yansıtmak istedim. Çok heyecanlı ve pembe rengi çok sevdiğim için ressamın rengine ve resmine bazı yerler dışında benzetmek istemedim. Bakanların gözünü almak ve tatlı bir oda hazırlamak istedim.’’ ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 10. Emin'in resmi

Emin'in resmine bakıldığında kapıları tamamen resminden çıkardığını ve ayrıca resimde birkaç ereve ve yatağın konumu dışında Van Gogh'un resminden tamamen uzaklaştığı görülmektedir. Ayrıca resmine orta sehpa, halı, televizyon ve TV nitesi eklediği görülmektedir. Emin resmini anlatırken ‘‘Bu resmi çizerken çok mutlu oldum ve insanlara karşı pozitif oldum. Enerjim arttı. Ben odamda tv. olmasını çok isterdim.’’ ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 11. Şevval'in Resmi

Şevval'in resmine bakıldığında yatak, kapılar, askılık ve pencerenin Van Gogh'un eserinde olduğu gibi konumlandırıldığı görülmektedir. Şevval resmine farklı olarak bir makyaj masası, makyaj aynası ve kalp şeklinde bir halı eklemiştir. Şevval resmini anlatırken "Tatlı ve canlı renklerle boyamak istemiştım ve boyadım. Çok da güzel oldu. Odama elbise dolabı çizmek yerine bir askılık çizdim ve birkaç elbise. Ön ve arka kapı ayrıca kalpli bir halı çizdim. Makyaj masası ve bir kaç malzeme olsun istedim. Duvara çok fazla resim çizmedim, kalabalık olsun istemedim." ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin görsel ürünlerine baktığımızda eşyaların konumunu ressamın eserinde olduğu gibi resmetmiş olsalar da öğrenciler renk ve biçimde değişikliğe gitmişlerdir. Öğrenciler kompozisyon olarak resme sadık kalmışlardır ama genel olarak resme eklemeler yapmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara baktığımızda resimden etkilendiklerini ama kendi tasarımlarını da yapabilecek düzeyde oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri resimler arasındaki ilişki durumu nasıldır?

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin "Bu eserin sanatçısı siz olsaydınız resmi nasıl tasarlardınız?" sorusuna verdikleri cevap ve bu soru doğrultusunda çizdikleri resimlere bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin genelinin resimlerini baktıkları eser ile benzer yaptıkları, bunun yanı sıra hayali imgeler kullandıkları ve kendi yaratıcılıklarını kattıkları görülmüştür. Kız öğrencilerin genellikle makyaj masası, makyaj malzemeleri gibi eşyalar eklediği görülürken, erkek öğrencilerin bilgisayar ve futbola dair objeler eklediği görülmüştür. Öğrencilerin resimlerindeki bu farklılıklar renk ve şekil olarak da devam etmektedir. Kız öğrenciler daha çok pembe, mor tonlar ve yumuşak şekiller kullanırken, erkek öğrenciler kırmızı, yeşil renklerini ve daha sert şekiller ve çizgiler kullanmıştır. Genel olarak öğrencilerin çalışma yaprağına ve resimlerini çizdikten sonraki yorumları birbirinden farklıdır. Fakat resimleri ve resmi çizdikten sonra yaptıkları yorumlarının birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri arasında hem ortak hem de farklı çizimlerin olduğu söylenebilir ama genel olarak bakıldığında öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri resimler birbiriyle örtüşmektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları Van Gogh'un "Yatak Odası" adlı eseri üzerinden görsel kültür imgelerinin öğrencilerin sanatsal çalışmalarına nasıl yansıdığına incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk bulgusundan çıkan sonuca bakıldığında öğrencilerin Van Gogh'un "Yatak Odası" resmi ile ilgili büyük çoğunluğunun eseri beğendikleri, esere baktıklarında güzel duygular hissettikleri ve eseri tekrar yorumlayacak olduklarında kendi istekleri doğrultusunda tasarlayacakları ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu verileri Chan'ın



(2005) çalışmasında edindiği sanat eğitimi alan kişilerin görsel kültür etkinlikleri esnasında sorgulayıcı bir bakış açısı elde ettikleri ve bu bakış açılarının zamanla daha çok zenginleştiği verileriyle uyumaktadır. Benzer bir araştırmada Bülbül (2011) dersi görsel kültür çalışması ile işlemenin sayesinde öğrencilerin daha detaylı eser incelemeleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer araştırmalardan Güler ve Erişti (2019) öğrencilerin görsel kültür çalışması yaparken kullandıkları görselleri konularına göre sınıflandırdıkları, görselleri eleştirel bir bakış açısıyla yorumladıkları ve aynı zamanda ayırt ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunun sonucuna göre ise öğrencilerin sanatsal çalışmalarının çoğunlukla yaşadıkları zaman dilimi içinde tecrübe ettikleri toplumsal ve popüler kültür imgelerini temsil ettiği bulgulanmış ve öğrencilerin genellikle kendileri için düşledikleri odayı çizdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu verileri Erinç'in (1995) kişi kendini olmak istediği şekilde görmek ister ve aynı zamanda nasıl görmek istiyorsa o şekilde göstermek ister, bulgularıyla uyumaktadır. Bu bağlamda Berkli ve Gültepe'nin (2016) de değindiği gibi çevresel gerçeklik öznel tasarımlarına yansımıştır. Mitchell (2002) öğrencilere sunulan zengin uyaranlara yönelik örneklerin onların düşünme şekillerini de zenginleştirdiğini belirtmiştir. Bailey'in (2005) bahsettiği gibi, görsel kültür çeşitli gerçekleri ortaya koymak için oldukça güçlü bir seçenektir.

Araştırmanın üçüncü bulgularına göre öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri arasında hem ortak noktaların hem de farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sanatsal çalışmalarında daha çok yaşadıkları ortam ve toplumsal kültürlerine bağlı kaldıkları ve bazı öğrencilerin ise yaşadıkları olayları yansıtmak amacıyla resimleri ile mesaj vermek istedikleri görülmektedir. Sanatçının, bulunduğu ortam ve çevreden bağımsız düşünülemediği gerçeğinden yola çıkarak, kültürü meydana getiren toplumsal çevrenin sanat eserlerinde kendini var etmesi, o dönem üzerine net bilgilere ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Çevreden yoksun olan hiçbir şeyin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi mümkün değildir (Baynes, 2002). Öğrencilerin kendi görsel kültür imgeleri ile oluşturdukları kompozisyonlarını hem renk hem de kompozisyon anlamında başarılı şekilde yansıttıkları görülmektedir. Araştırmamızı destekler nitelikte benzer bir çalışmada Taşkesen ve Uzuner Yurt (2018) öğrencilerin çizgisel gelişimleri ve yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Benzer araştırmalardan Güler ve Erişti (2019) görsel kültür çalışmalarının, öğrencilerin grup çalışması yapma, araştırma yapma, eleştirel düşünme, derse ilişkin beceri kazanma ve iletişim kurabilme açısından etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin görsel kültür ile ilgili resimlerini yapabildikleri, kendi yaşamışlıkları ve konular ile ilişki kurabildikleri ve detaylar üzerine odaklandıkları görülmüştür. Görsel kültürün toplumu meydana getiren, muhafaza eden ve değiştiren taraflarıyla arasındaki ilişki incelenir ve görsel kültür etkisiyle, toplumsal gruplar, kurumlar, inançlar ve nesnelere yeniden oluşturulurlar (Dilli, 2013). Görsel kültür imgelerinin öğrenciler için bir ilham kaynağı olduğu ve sanat eseri üretme sürecinde onlardan faydalanabildikleri görülmüştür. Görsel sanatlar dersinin temel uygulama alanlarından biri olan görsel kültür çalışmaları, öğrencilerde derste işlenen konu ya da nesne doğrultusunda duygu, düşünce ve anlamlandırma süreçlerinin oluşumuna katkı sağlar. Öğrencilerin bu kazanımlar doğrultusunda sanat ürünlerinin anlam zenginliği artmakta ve çevrelerini keşfederek anlamlandırma süreçleri hızlanmaktadır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Van Gogh'un Arles'daki Yatak Odası adlı eseri üzerinden, görsel kültür imgelerinin öğrencilerin sanatsal çalışmalarına nasıl yansıdığına incelenmesi ve eser ile ilgili görüşlerinin tespit etmek için yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar beş tema altında toplanmış ve alt temalara ayrılıp yorumlanmıştır. Ardından öğrencilere "Bu eserin sanatçısı siz olsaydınız eseri nasıl yapardınız?" sorusundan yola çıkılarak resimler yaptırılmış ve araştırmanın ikinci verilerine ulaşılmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin yapmış oldukları kendi resimleri ile ilgili fikirleri de çalışma yaprağına eklenmiş ve yazdıkları ve çizdikleri arasındaki ilişki durumu

alanında uzman kişiler tarafından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin resmi beğendikleri, resme bakınca kiminin mutluluk huzur bir kısmının ise korku hissettiği görülmüştür. Yeniden tasarlamak istediklerinde ise bazı öğrenciler değiştirmek ve eklemeler yapmak isterken aynı kalmasını isteyenler de olmuştur. Sanatsal çalışmalarında ise daha çok yaşadıkları ortam ve toplumsal kültürlerine bağlı kaldıkları ve bazı öğrencilerin ise yaşadıkları olayları yansıtmak amacıyla resimleri ile mesaj vermek istedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi görsel kültür imgeleri ile oluşturdukları kompozisyonları hem renk hem de kompozisyon bağlamında başarılı bir şekilde yansıttıkları tespit edilmiştir.

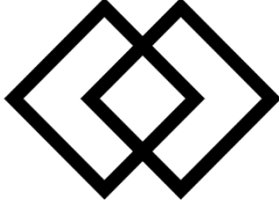
Görsel kültür etkinlikleri öğrencilerin sanat eserini doğru şekilde analiz etmesi ve eser ile ilgili güzel ve yaratıcı fikirler elde etmesini sağlayabilir ve ayrıca dersin işlenişine farklı bir boyut kazandırır. Görsel kültür etkinlikleri öğrencilere nesnelere anlamlandırmalarını ve sorgulamalarını sağlamakla beraber onların sanat eserine ait estetik bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur. Görsel kültür imgelerinin öğrenciler üzerinde bir ilham oluşturduğu, sanatsal çalışmalarında onlardan faydalandıkları ve kendilerini daha kolay ifade ettikleri görülmüştür. Kendisini kolay şekilde ifade edebilen öğrencilerin kendine güveni gelmiş, daha kolay iletişim kurmuş ve aynı zamanda çalışmayı yaparken çok keyif aldıkları görülmüştür.

Süreç boyunca öğrencilerin kendi görsel kültür imgelerini oluşturdukları ve kendi sosyal yaşamları ile ilişkiler kurup ayrıntılara daha iyi odaklanmaları, öğrencilerin iç dünyalarını sanatsal ürünlerine yansıtmalarına ve kendilerini ifade etmede sanatı kullanmalarına katkı sağlamıştır. Çalışma yapılan okul müdüründen, öğretmenler ve öğrencilerden alınan olumlu dönütler sonucunda görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel kültür konusunda bilgilenmesi ve görsel sanatlar dersinde daha fazla görsel kültür uygulaması yapılması önerilmektedir.

## 5. Kaynakça

- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı.
- Bailey, D. W. (2005). *Prehistoric figurines: Representation and corporeality in the neolithic*. Londonand. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203392454>
- Berkli, Y., & Gültepe, G. (2016). Sanat, metafor ve dönüşüm. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 30, 44-51.
- Başak, R. (2021). Görsel sanatlar eğitiminde ideoloji tartışmaları temelinde görsel kültür kuramı ve materyal kültürü. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 198-221.
- Baynes, K. (2002). *Toplumda sanat* (2. baskı). Yapı Kredi.
- Bülbül, H. (2011). Görsel kültür çalışmalarının güzel sanatlar ve spor lisesi sanat eserleri inceleme dersine etkisi. *Education Sciences*, 6 (1), 1057-1071.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chan, T. H. (2005). A Visual Culture Approach For Teaching Meaningful Content Through Art. [Unpublished Doctoral Thesis] Concordia University.
- Coşgun, M. (2012). *Popüler kültür ve tüketim toplumu*. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1 (1), 837-850.
- Dilli, R. (2013). Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar derslerinde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 363-388.

- Erinç, S. M. (1995). *Resmin eleştirisi üzerine*. Hil.
- Ersoy, A. (1995) *Sanat kavramlarına giriş* (2. baskı). Yorum-Sanat.
- Güler, E., & Erişti, S. D. B. (2019). Görsel sanatlar öğretiminde sosyal ağ odaklı görsel kültür eğitimi etkinliği: hieronymus bosch'un 'dünyevi zevkler bahçesi' eserinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 738-767.
- Mamur, N. (2012). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2149-2174.
- Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 103-120.
- McNiff, S. (2007). Gölgeyle empati: sanat yoluyla zorlukları ilgilendirmek ve dönüştürmek. *Hümanist Psikoloji Dergisi*, 47 (3), 392-399.
- MEB (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim.
- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1(165), 165-171.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Yayın Odası.
- Parsa, A.F. (2007). İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi. *Fotografya Dergisi*, 19. <https://www.fotografya.gen.tr/TR,1704/imgenin-gucu-ve-gorsel-kulturun-yukselisi.html>
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Sarıbaşı, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmen eğitimi bağlamında görsel kültür öğretimi (Tez No. 554054) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Serin, R., & Taşkesen, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi tutumları ve sanatı yansıtma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sed - Sanat Eğitimi Dergisi*, Vol.9, No.2, 140-152.
- Taşkesen, S., & Yurt, S. U. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çizgisel gelişimleri ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (26), 433-446.
- Türkkan, B. (2015). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması (Tez No. 229220) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, A. (2011). Görsel kültürün ve sosyo-kültürel olguların öğrenci resimlerindeki imgelere etkileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 1-20.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



**İŞ YAŞAMINDA TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE  
UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI<sup>1</sup>**

Sezen GÜLEÇ\*

**Öz**

*Bu çalışma, Deci vd. (2001) tarafından bireylerin iş yerinde temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve Türk örneklemindeki psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu, ölçeğin Türkçe'ye çevirisinde dil geçerliğinin değerlendirilmesi için yapılan uygulamada 68'i kadın ve 41'i erkek toplam 109 yetişkinden; psikometrik özelliklerinin incelenmesi için yapılan uygulamada ise 223'ü kadın ve 134'ü erkek toplam 357 yetişkinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ( $\chi^2 /sd = 2.01$ , AGFI= .91, GFI= .98, CFI=.92, RMSEA=.058). Ölçüt bağıntılı geçerlik İş Doyumu Ölçeği ile sınıanmıştır ( $r=.69$ ). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı toplam puan için .76 olmak üzere alt boyutları olan, özerklik için .81, yeterlik için .79 ve ilişkili olma için .67 olarak hesaplanmıştır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türk örnekleminde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Çalışma sonucunda, iş ve kariyer danışmanlığı ile örgüt psikolojisi alanındaki çalışmalarda kullanılmak üzere yurt içi alan yazına geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** İş yaşamı, Temel psikolojik ihtiyaçlar, Ölçek, Öz belirleme kuramı.

**Adaptation of the Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale Into Turkish: Validity and Reliability Studies**

**Abstract**

*This study was carried out in order to adapt the Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale, which was developed by Deci et al. (2001) to measure the level of need satisfaction of individuals at workplace into Turkish and to examine its psychometric properties. 109 adults in the evaluation of language validity in the translation of the scale into Turkish, and the study group consisted of 357 adults 223 female and 134 male in the examination of psychometric properties. The scale was determined by construct validity confirmatory factor analysis ( $\chi^2 /sd = 2.01$ , AGFI= .91, GFI = .98, CFI = .92, RMSEA = .058). Criterion-related validity was tested with the Job Satisfaction Scale ( $r=.69$ ). The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was calculated as .76 for the total score, .81 for the autonomy sub-dimension, .79 for the competence sub-dimension and .67 for the relatedness sub-dimension. When the findings are evaluated in general, it can be said that the Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale is a valid and reliable measure for the Turkish sample. As a result of the study, job and career counseling and organizational psychology have gained a valid and reliable measure that can be used in the domestic literature.*

**Keywords:** Work, Basic psychological needs, Scale, Self-determination theory.

<sup>1</sup> 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Uygulamalı Psikoloji Ana Bilim Dalı, [sezengulec@cumhuriyet.edu.tr](mailto:sezengulec@cumhuriyet.edu.tr), <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4045-1650>

## 1. Giriş

Günümüz iş dünyasında bireyler için pek çok stres faktörü bulunmaktadır. Bu stres faktörleri, çalışanların iş yerindeki bazı psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasını zorlaştırmakta ya da ihtiyaçların göz ardı edilmesine neden olmaktadır. İş ve kariyer alanında yapılan araştırmalar, çalışanların iş yerindeki optimal düzeyde işleyişi ve olumlu deneyimleriyle giderek daha fazla ilgilenmeye başlamıştır (Luthans, 2002). İş yaşamı da dahil olmak üzere spor ve egzersiz, okul ve eğitim, kişilerarası ilişkiler gibi çeşitli yaşam alanlarında (Deci & Ryan, 2000) optimal düzeyde işleyişi sağlamak üzere geliştirilen en önemli teorilerden biri Öz Belirleme Kuramı'dır (Self Determination Theory-SDT). Kuramın merkezinde, doğuştan gelen ve evrensel olduğu varsayılan temel psikolojik ihtiyaçlar kavramı bulunmaktadır. Kuramda temel psikolojik ihtiyaçlar, "canlı bir varlığın büyümesi, bütünlüğünü ve sağlığını koruması için sağlanması gereken besinler" şeklinde tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Somutlaştırmak gerekirse, tıpkı su, mineraller ve güneş ışığının bitkilerin çiçek açması için hayati öneme sahip olması gibi, öz belirleme kuramcılarını temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmesi, gelişmesi, sağlıklı olması ve uyumsuz işleyişten korunması için gerekli olduğunu düşünmektedir. Kurama göre, bu ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olmaktır. İnsanların bir yaşam alanında en iyi ve sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve işlevsellik göstermesi için, ilgili alanda söz konusu temel psikolojik ihtiyaçların sürekli olarak karşılanması gerekmektedir (Deci & Ryan, 2000). Özerklik ihtiyacı, bireylerin bir faaliyeti gerçekleştirirken irade sahibi olma ve seçim yapma duygusunu ve psikolojik özgürlüğü deneyimleme yönündeki içsel arzusunu temsil eder (Deci & Ryan, 2000; DeCharms, 1968). İkinci temel psikolojik ihtiyaç olan yeterlik ihtiyacı, bireylerin çevreyle etkileşimde kendilerini etkili hissetmeye yönelik içsel arzuları olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik ihtiyacının doyumu, bireylerin karmaşık ve değişen ortamlara uyum sağlamasına olanak tanırken, bu ihtiyacın karşılanmamasının çaresizlik ve motivasyon eksikliğiyle sonuçlanması muhtemeldir (Deci & Ryan, 2000; White, 1959). Son olarak ilişkili olma ihtiyacı, bireylerin başkalarına bağlı hissetmeye, yani bir grubun üyesi olmaya, sevmeye ve önemsemeye, sevmeye ve önemsenmeye yönelik doğuştan gelen eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Baumeister & Leary, 1995). İlişkili olma ihtiyacı, insanlar başkalarıyla birlik duygusu deneyimlediğinde ve başkalarıyla yakın ve samimi ilişkiler geliştirdiğinde doyuma ulaşmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Kendini bir ekibin parçası olarak hissedene ve işle ilgili ve kişisel sorunlarını ifade etmekte özgür olan çalışanların, işyerinde yalnız hissedene ve sırdaşları olmayan çalışanlara göre ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanması daha olasıdır. Temel ihtiyaçlar, durumlar ve bağlamlar ne olursa olsun, davranışın yoğunluğunu, süresini ve yönünü belirlemede çok önemli görülmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar kavramı motivasyon ile iş ve örgüt psikolojisi (Latham & Budworth, 2006) alanında uzun bir geçmişe sahiptir. Yıllar boyunca, Öz Belirleme Kuramı ile ilgili araştırmalar, ihtiyaç doyumu ile performans (Grant, 2008; Leroy vd., 2015), iş becerikliliği (Slemp & Vella Brodrick, 2014; Van den Broeck vd., 2016) ve örgütsel davranış (Zhang ve Chen, 2013) gibi çeşitli önemli değişkenler arasında olumlu ilişkiler olduğunu kanıtlamıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, iş stres etkenleriyle (iş-aile çatışması, rol çatışması gibi) olumsuz, iş kaynaklarıyla ise olumlu yönde ilişkilidir (Reinboth & Duda, 2006; Bartholomew vd., 2014). Genel olarak ihtiyaç doyumu, sosyal destek, iş özerkliği, görev kimliği ve görevin önemi gibi örgütsel değişkenlerle olumlu ilişkiler sergilemektedir. İş ve örgütsel bağlam açısından, temel ihtiyaçların doyumu, çalışanların iyi oluşu (Lynch vd., 2005), iş doyumu (Ilardi vd., 1993), içsel ve özerk iş motivasyonu (Gagné, 2003; Richer vd., 2002), işte gönüllü olarak geçirilen zaman (Gagné, 2003; Kasser vd., 1992) ve performans değerlendirmeleri (Baard vd., 2004) pozitif yönden ilişkilidir. Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının hem çalışanlar (daha yüksek refah ve iş doyumu) hem de kuruluş (daha yüksek görev performansı; daha sık olumlu sosyal davranışlar) açısından olumlu sonuçlar oluşturduğu saptanmıştır. İş yerinde temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile pozitif yönde

anamlı ilişkiler göstermektedir. Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması işten ayrılma niyeti ile negatif yönde ilişkilidir. Ayrıca ihtiyaç doyumu, bireylerin işlerine yönelik olumlu tutumlarına aracılık etmektedir (Van den Broeck vd., 2016). Schaufeli ve Bakker (2004), ihtiyaç doyumunun iş kaynakları ve bağlılık arasındaki ilişkiyi açıklayabileceğini ileri sürmektedir. Özellikle, iş kaynakları büyümeyi teşvik ettiğinden ve Öz Belirleme Kuramı ihtiyaç doyumunun bireylerin gelişmesi için gerekli bir koşul olduğunu varsaydığından, iş kaynaklarının işe bağlılık üzerindeki destekleyici etkisi ihtiyaç doyumu ile de açıklanmaktadır. İhtiyaç doyumunun iş kaynakları ile çalışanların motivasyonu arasındaki süreci açıklayabileceği iddiasına ek olarak; iş talepleri, iş kaynakları ve çalışanların tükenmişliği arasındaki ilişkileri de açıklayabildiği ifade edilmektedir (Colledani vd., 2018).

Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu genel yaşam, ilişkiler, egzersiz, iş yaşamı vb. olmak üzere farklı yaşam alanlarında incelenmekte ve bu yaşam alanlarının her birinde ihtiyaçların karşılanma düzeyini belirlemeye yönelik ölçme araçları bulunmaktadır. İlgili ölçekler ailesi içinde bulunan ölçme araçlarından biri Deci vd., (2001) tarafından geliştirilen İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'dir (BNS-W). İş ve kariyer alanında üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanma düzeyini ölçmek üzere geliştirildiği bilinen diğer ölçekler İş Motivasyonu Ölçeği (Kasser vd., 1992) ve İşle İlgili Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği'dir (Van den Broeck vd., 2010). İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (BNS-W), Öz Belirleme Kuramı'ndan türetilen bir modeli test eden bir çalışma bağlamında geliştirilmiştir. Bu model, özerkliği destekleyen çalışma iklimlerinin, yetkinlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanmasını öngördüğünü ve bunun da işteki görev motivasyonunu ve psikolojik uyumu öngördüğünü ortaya koymaktadır. Çalışmada, işçilerin 3 temel psikolojik ihtiyacın karşılanması deneyimlerini değerlendiren İhtiyaç Doyumu Ölçeği'ne (Ilardi vd., 1993) dayanarak özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini ölçen 21 madde oluşturulmuştur. Veriler, Bulgaristan'daki devlete ait şirketlerin çalışanlarından oluşan bir örneklemden toplanmıştır. Özel bir Amerikan şirketten alınan bir örneklem, verileri karşılaştırma amacıyla kullanılmıştır. Ölçek daha büyük bir ölçüm modelinin parçası olduğundan, model uyumunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve yapısal eşitlik modeli analizi (SEM) testleri kullanılmıştır. İç tutarlılık güvenilirliği ve yapı geçerliliği desteklenmiştir. İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (BNS-W), alanda yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracı olmuştur (Baard vd., 2004; Deci vd., 2001; Ilardi vd., 1993; Kasser vd., 1992). Ancak, yurt içi alan yazında iş yaşamında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyini ölçen herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle dünya alan yazınında kabul gören ve yaygın olarak çalışılan bir teori olan Öz Belirleme Kuramı'nın Türkiye'de iş ve kariyer alanında çalışılması konusu sınırlı kalmıştır. Bu çalışmada İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türk örneklemindeki psikometrik özellikleri incelenerek alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Alan yazında, ölçek uyarlama çalışmalarında kullanılan yöntemin, ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi olduğu görülmektedir. Psikometrik özellikler, temelde geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere birçok ölçme türünün performansını tanımlamaktadır (Güleç, 2009). Çalışmada ilgili ölçme türleri nicel yönteme dayanmaktadır. Hambleton ve Patsula (1999) tarafından ölçek uyarlama çalışmalarında takip edilmesi gereken süreç ile ilgili olarak yol gösterici bazı ilkeler tanımlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uyarlama çalışmasına ilişkin süreç bu bölümde sunulmuştur.

### 2.1. Çalışma Grupları

Çalışma, uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 2 farklı grup ile yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu, ölçeğin dil geçerliğine ilişkin yapılan ilk uygulamada yer alan katılımcıları ifade etmektedir. Bu grupta yer alan katılımcılar Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde görev yapan 68'i kadın ve 41'i erkek

olmak üzere 109 personelden oluşmaktadır. Katılımcılar 26 ile 57 yaş aralığındadır, yaş ortalamaları 41,7'dir. İkinci çalışma grubu doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçüt bağımlı geçerlik ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı olmak üzere ölçeğin diğer geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı verilerin kaynağını temsil etmektedir. İlgili grup, 223'ü kadın ve 134'ü erkek toplam 357 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar 23 ile 52 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 38,2'dir.

## 2.2. Araştırma Süreci ve İşlem

İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarının yürütülmesi için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan ilk yazar (Prof. Edward Deci) ile email yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin sonrası ölçeğin Türkçe'ye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin çevirisinde, İngilizce dil yeterliğine sahip ve alan bilgisi bulunan üç farklı akademisyenden yardım alınmıştır. Ölçeğin orijinal formu ile çeviri formu karşılaştırılmış, her bir madde için en uygun ifadelerin seçimi ile ilgili psikolojik danışma ve rehberlik alanından iki akademisyenin de görüşleri alınmıştır. Alan akademisyenlerinin görüşleri doğrultusunda Türkçe ölçek formu hazırlanmıştır. Hazırlanan Türkçe form, İngilizce alanından iki akademisyen tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiş ve iki formun anlamlarının eşdeğer olduğu tespit edilmiştir. Dil geçerliği bakımından incelenmesi için öncelikle ölçek Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde çalışan 109 idari personele uygulanmış ve ölçeğin mevcut hali elde edilmiştir. Ölçeğin dil geçerliğine dair incelemeler tamamlandıktan sonra psikometrik özelliklerinin incelenmesi sürecine geçilmiştir. Psikometrik özelliklerin incelenmesi sürecinde ölçek formu, Sivas İl merkezinde çalışan 357 öğretmene, gönüllülük durumu dikkate alınarak yüz yüze ve Google Formlar aracılığıyla uygulanmıştır.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

*İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale-BNS-W):* İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Deci vd. (2001) tarafından, bireylerin iş yaşamında özerklik, yeterlik ve ilişkili olma temel psikolojik ihtiyaçlarının ne düzeyde doyuma ulaştığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, toplam puan hesaplanmasına imkân vererek genel ihtiyaç doyumunu değerlendirmekle birlikte özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt boyutlarındaki ihtiyaç doyumunu belirlemek üzere ayrı ayrı da puanlanmaktadır. Ölçeğin alt ölçekleri olan, özerklikte 7 madde, yeterlikte 6 madde ve ilişkili olmada 8 madde olmak üzere, ölçekte 7'li Likert tipinde toplam 21 madde bulunmaktadır. Ölçek "İşimin nasıl yapılacağına karar vermek için kendimi donanımlı hissediyorum.", "Birlikte çalıştığım insanları arkadaşım olarak görüyorum." ve "İşimde ilgi çekici yeni beceriler öğrenebilirim." gibi maddelerden oluşmakta; ölçek maddeleri "1-Hiç doğru değil, 4-Biraz doğru ve 7-Çok doğru" şeklinde işaretlenmektedir. Ölçeğin 3, 5, 7, 11, 14, 16, 18, 19 ve 20. maddeleri ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 21 ve 147'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, alt boyut değerlendiriliyorsa ilgili ihtiyacın veya toplam puan değerlendiriliyorsa genel olarak üç temel ihtiyacın doyumunun arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Bulgaristan örnekleminde .83, Amerika örnekleminde ise .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt boyutları için katsayılar sırayla Bulgar örnekleminde için .62, .81 ve .57; Amerikan örnekleminde için .79, .73 ve .84 şeklinde rapor edilmiştir.

*İş Doyumu Ölçeği:* İş Doyumu Ölçeği'ni bireylerin iş doyumlarını ölçmek üzere Hackman ve Oldham (1975) geliştirmiş, Türk örnekleminde uyarlama çalışmalarını Gödelek (1988) ve Güler (1990) yapmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam puan vermektedir ve ölçekten alınan puanlar iş doyumunu düzeyi göstermektedir. Uyarlama çalışmalarını yapan araştırmacılar ölçeğin Türk örnekleminde geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında önce verilerin normal dağılım gösterme durumunu değerlendirmek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre çarpıklık ve basıklık değerleri +1.6 ve -1.7 aralığında seyretmektedir. Bu durumda verinin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $-10 < \text{basıklık} < 10$ ;  $-3 < \text{çarpıklık} < 3$ ) (Kline, 2011). Ölçeğin yapı geçerliğinin sınanması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçek, daha önce belirtildiği gibi, Öz Belirleme Kuramı ve temel psikolojik ihtiyaçlar temelinde geliştirilmiştir. Ölçeğin faktörleri kuramsal temele dayanarak özerklik, yeterlik ve ilişkili olma şeklinde belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin uyarlama çalışmalarının amacı faktör keşfetmekten ziyade, Öz Belirleme Kuramı'nda evrensel olduğu ifade edilen ve temel psikolojik ihtiyaçlardan oluşan mevcut faktörlerin Türk örnekleminde de geçerli olup olmadığına dair bilgi elde etmektir. Bu doğrultuda, ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirirken ölçeğin daha önceden belirlenen 3 faktörlü yapısı üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Nitekim doğrulayıcı faktör analizi çalışmanın amacıyla uyumlu olarak, verinin kuramsal yapıya uygun olup olmadığı değerlendirilirken kullanılan istatistik yöntemidir (Şimşek, 2007).

Öz Belirleme Kuramı'nın varsayımına göre, temel psikolojik ihtiyaç doyumunun artması ilgili alanda doyumun ve işlevselliğin artmasını da sağlayacaktır. Bu bilgiden hareketle iş yaşamında temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan bir bireyin iş doyumunun da yüksek olması beklenmektedir. Bu nedenle ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini değerlendirmek için İş Doyumu Ölçeği ile Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi katsayıları incelenmiştir. Belirtilen tüm analizler SPSS 22 ve AMOS 24 paket programları aracılığıyla yapılmıştır.

## 2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, bilimsel araştırma etik ilkeleri çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmanın yürütülmesi için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (E-60263016-050.99-203458 sayılı 31 nolu karar).

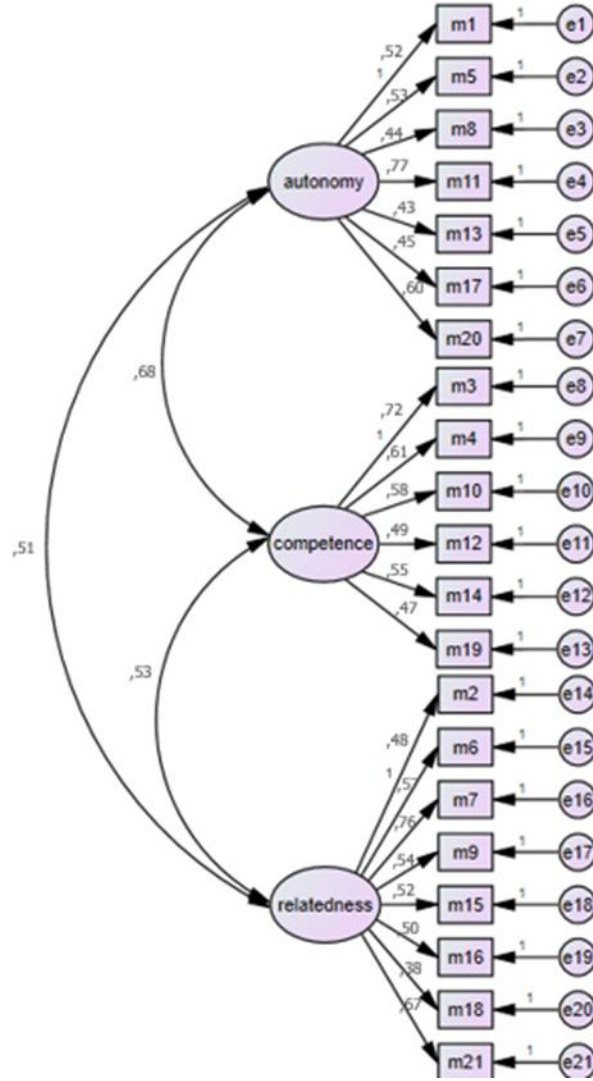
## 3. Bulgular

### 3.1. Yapı Geçerliği

#### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öz Belirleme Kuramı'na göre orijinal formunda özerklik, yeterlik ve ilişkili olma temel psikolojik ihtiyaçlarının alt boyut olarak belirlendiği İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aracılığıyla test edilmiştir. DFA sonuçları ölçeğin 3 faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin alt ölçekleri olan özerklik (autonomy) için 7 madde, yeterlik (competence) için 6 madde ve ilişkili olma (relatedness) için 8 madde olmak üzere toplam 21 maddeden oluşan yapısının DFA testi 223 kadın ve 134 erkek olmak üzere 357 öğretmen katılımcı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. DFA testi sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri  $\chi^2 /sd = 2.01$ , AGFI= .91, GFI= .98, CFI=.92, RMSEA=.058 olarak bulunmuş ve verinin modele iyi uyum sağladığı (Byrne, 2010) tespit edilmiştir. Yapılan DFA testinde anlamlı bir modifikasyon önerisine rastlanmamış ve elde edilen değerler doğrultusunda herhangi iki madde arasında modifikasyon işlemine gerek duyulmamıştır. Şekil 1'de İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir.





**Şekil 1.** *İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bulguları*

Modelde yer alan maddelere ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Ölçek maddelerine ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ve anlamlılık düzeyleri*

		Yol katsayıları	p
<b>Özerklik</b>	1. İşimin nasıl yapılacağına karar vermek için kendimi donanımlı hissediyorum.	.52	.003
	5. İş yerinde baskı hissediyorum.	.53	.000
	8. İşle ilgili görüşlerimi özgürce ifade ediyorum.	.44	.000
	11. İşteyken bana söyleneni yapmak zorundayım.	.77	.000
	13. İş yerinde duygularım dikkate alınır.	.43	.043
	17. İş yerinde doğal davranabildiğimi hissediyorum.	.45	.015
	20. İşimi nasıl yapacağıma kendim karar vermem için fazla fırsat yok.	.60	.000
<b>Yeterlik</b>	3. İşteyken kendimi çok fazla yetkin hissetmiyorum.	.72	.000
	4. İş yerindeki insanlar bana yaptığım işte iyi olduğumu söylerler.	.61	.000

	10. İşimde ilgi çekici yeni beceriler öğrenebilirim.	.58	.020
	12. Çalışırken çoğu zaman bir başarı duygusu hissediyorum.	.49	.025
	14. İşimde ne kadar yetenekli olduğumu gösterme şansım pek olmuyor.	.55	.000
	19. Çalışırken çoğu zaman kendimi çok yetenekli hissetmiyorum.	.47	.001
<b>İlişkili olma</b>	2. Birlikte çalıştığım insanları gerçekten seviyorum.	.48	.000
	6. İş yerindeki insanlarla iyi anlaşırım.	.57	.000
	7. İş yerinde çoğu zaman kendi kendime vakit geçiririm.	.76	.000
	9. Birlikte çalıştığım insanları arkadaşım olarak görüyorum.	.54	.000
	15. İş arkadaşlarım beni önemser.	.52	.018
	16. İş yerinde yakın olduğum çok fazla insan yok.	.50	.000
	18. Birlikte çalıştığım insanlar beni pek sevmiyor gibi görünüyor.	.38	.027
	21. İş yerindeki insanlar bana karşı oldukça cana yakın davranıyor.	.57	.000

### 3.2. Ölçüt Bağımlı Geçerlik

İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerlik çalışması kapsamında İş Doyumu Ölçeği ile Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları incelenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere, İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin toplam puanları ile İş Doyumu Ölçeği puanları pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkilidir ( $r=.69$ ). İş Doyumu Ölçeği puanları aynı zamanda İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin alt ölçekleri olan özerklik ( $r=.71$ ), yeterlik ( $r=.65$ ) ve ilişkili olma ( $r=.57$ ) ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Elde edilen bulgular, İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin amacına uygun özellikleri ölçtüğüne işaret etmektedir.

**Tablo 2.** Ölçek ve alt ölçeklere ilişkin betimleyici istatistikler ve korelasyon katsayıları

Değişkenler	Ort.	Ss	1.	2.	3.	4.
1.Özerklik	25.62	4.22				
2.Yeterlik	26.23	6.05	.75**			
3.İlişkili olma	41.15	7.51	.58**	.61**		
4.İTPIÖ toplam	35.17	6.48	.74**	.45**	.42**	
5.İş doyumu	31.29	4.86	.71**	.65**	.57**	.69**

\*\* $p<.01$ , (İTPIÖ: İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği).

### 3.3. Güvenirlik

İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin güvenilirliğini değerlendirmek üzere Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Katsayılar ölçeğin toplam puanı için .76, ölçeğin alt ölçekleri olan özerklik için .81, yeterlik için .79 ve ilişkili olma için .67 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

## 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Deci vd. (2001) tarafından geliştirilen İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Türkçe'ye çeviri, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Bu doğrultuda öncelikle ölçeğin çeviri işlemleri gerçekleştirilmiş ve dil geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin yapı

geçerliğinin sınanması için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin orijinal formunun dayandığı kuramsal bilgiye uygun olarak, üç faktörlü yapısı Türk örnekleminde de doğrulanmıştır. Ölçeğe ilişkin ölçüt bağıntılı geçerliği değerlendirmek amacıyla İş Doyumu Ölçeği kullanılmış ve ölçekle pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliği, ölçeğin alt ölçekleri ve toplam puanı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş ve katsayılar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Özetle, yapılan analizler sonucunda İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin, Türk örnekleminde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Bulgaristan örnekleminde .83 ve Amerika örnekleminde .89 olarak bulunurken (Deci vd., 2001), Türk örnekleminde .76 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları Bulgar ve Amerikan örnekleminde göre Türk örnekleminde daha düşük seyretmekte ise de istatistiksel olarak anlamlı ve yüksektir. Ölçeğin özerklik alt boyutu için güvenilirlik katsayıları Bulgar örnekleminde .62 ve Amerikan örnekleminde .79 (Deci vd., 2001) iken Türk örnekleminde .81 olarak hesaplanmıştır. Özerklik alt boyutunda Türk örnekleminde için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının diğer örneklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yeterlik alt boyutunda güvenilirlik katsayıları Bulgar örnekleminde için .81 ve Amerikan örnekleminde için .73 olarak bulunurken (Deci vd., 2001), Türk örnekleminde için .79 olarak bulunmuştur. Yeterlik alt boyutunda Türk örnekleminde hesaplanan güvenilirlik katsayısının Bulgar örnekleminde düşük, Amerikan örnekleminde yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak, ilişkili olma alt boyutu için güvenilirlik katsayısı Bulgar örnekleminde .57 ve Amerikan örnekleminde .84 bulunurken (Deci vd., 2001), Türk örnekleminde .67 olarak hesaplanmıştır. İlişkili olma alt boyutunda güvenilirlik katsayısı Amerikan örnekleminde düşük, Bulgar örnekleminde ise yüksek bulunmuştur. Van den Broeck vd. (2008), Belçika örnekleminde yaptıkları çalışmada ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısını .84 olarak saptamıştır. Leversen vd. (2012), Norveçli ergenler örnekleminde yaptıkları çalışmada yeterlilik, ilişkili olma ve özerklik alt boyutları için Cronbach alfa katsayılarını sırasıyla .70, .79 ve .52 şeklinde hesaplamıştır. Chen vd. (2015) tarafından geç ergenler ile yapılan çalışmada Belçika örnekleminde için özerklik, ilişkili olma ve yeterlilik Cronbach alfa değerleri sırasıyla .69, .77 ve .81; Çin örnekleminde için ise ilişkili olma ve yeterlilik Cronbach alfa değerleri .72 ve .79, ancak özerklik için .47 bulunmuştur. Görüldüğü üzere, İş Yerinde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği pek çok farklı kültür ve yaş grubunda psikometrik özellikleri incelenmiş ve doğrulanmış bir ölçme aracıdır. Bu çalışma sonucunda da ölçek, çeşitli çalışmalarda kullanılmak üzere Türk örnekleminde kazandırılmıştır.

Çalışmanın sınırlılığı İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin uyarlama çalışmalarının yapıldığı örneklemin tek meslek grubundan (öğretmenler) oluşmuş olmasıdır. Ölçeğe ilişkin veriler, farklı meslek gruplarının temsil edildiği örneklemlerde incelenebilir. Bu incelemelerin sonuçları, çeşitli iş koşullarının elverişliliğinin değerlendirilmesine ve iyileştirilmesine olanak sağlayacaktır.

Öz Belirleme Kuramı'na göre bireyler, temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı yaşam alanlarında potansiyellerini kullanarak üst düzeyde işlevsellik göstermektedir. Bu doğrultuda kurumlar, çalışanlarının iyi bir performans sergileyebilmesi için temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini bilmeli ve iş koşullarını buna göre düzenlemelidir. Nitekim giriş bölümünde söz edildiği gibi, çalışanların temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması sadece çalışanların işteki refahını artırmakla kalmamakta, aynı zamanda kurumun verimliliğini de artırmaktadır. Özellikle kurumların insan kaynakları birimleri, bu ölçeği kullanarak elde ettikleri verilerle işte verimliliği sağlamak üzere yol haritası belirleyebilirler. Ayrıca, iş ve kariyer danışmanlığı ile örgüt psikolojisi alanında çalışan araştırmacılar iş doyumunu ve iş verimliliğinin temel psikolojik ihtiyaçlar aracılığıyla nasıl artırılabilirliği vb. konularda yapacakları çalışmalarda bu ölçeği kullanabilirler.

## 5. Kaynakça

- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation And Emotion*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Colledani, D., Capozza, D., Falvo, R., & Di Bernardo, G. A. (2018). The work-related basic need satisfaction scale: An Italian validation. *Frontiers In Psychology*, 9, 1859. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01859>
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The international affective determinations of behavior*. Acad.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390. <https://doi.org/10.1080/714044203>
- Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of applied psychology*, 93(1), 48. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.48>
- Gödelek, E. (1988). Üç farklı işkolunun (tekstil, tekstil boya, çimento) psiko-sosyal stres faktörleri yönünden karşılaştırılması. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güleç, H. (2009). Psikiyatride psikometri: Temel kavramlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 175-186.
- Güler, M. (1990). Endüstri işletmelerinin iş doyumunu ve depresyon, kaygı ve diğer bazı değişkenlerin etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hambleton, R.K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*,

I(1), 1-30.

- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(21), 1789-1805. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x>
- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37(3), 175. <https://doi.org/10.1037/h0079104>
- Kline, R. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446268261>
- Latham, G. P., & Budworth, M. H. (2006). The effect of training in verbal self-guidance on the self-efficacy and performance of Native North Americans in the selection interview. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 516-523. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.005>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (1995). The need to belong. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.4324/9780367198459-REPRW57-1>
- Leroy, H., Anseel, F., Gardner, W. L., & Sels, L. (2015). Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance: A cross-level study. *Journal Of Management*, 41(6), 1677-1697. <https://doi.org/10.1177/0149206312457822>
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth And Adolescence*, 41, 1588-1599. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Lynch Jr, M. F., Plant, R. W., & Ryan, R. M. (2005). Psychological needs and threat to safety: Implications for staff and patients in a psychiatric hospital for youth. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 415. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.415>
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), 2089-2113. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02065.x>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2014). Optimising employee mental health: The relationship between intrinsic need satisfaction, job crafting, and employee well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 957-977. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9458-3>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.

- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal Of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Zhang, Y., & Chen, C. C. (2013). Developmental leadership and organizational citizenship behavior: Mediating effects of self-determination, supervisor identification, and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 24(4), 534-543. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.03.007>

## Ek 1.

## İş Yaşamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler son bir yılda işinize yönelik duygularınızla ilgilidir (Bir yıldan az bir süredir bu işte çalışıyorsanız, bu işte bulunduğunuz süre boyunca geçerlidir). Lütfen bu işteki deneyimlerinizi göz önüne alarak ifadelerin her birinin sizin için ne kadar doğru olduğunu belirtiniz. Yöneticinizin bu ifadelere nasıl cevap verdiğinizi asla bilemeyeceğini unutmayınız. İsteyken...	1	2	3	4	5	6	7
Aşağıdaki ifadeler son bir yılda işinize yönelik duygularınızla ilgilidir (Bir yıldan az bir süredir bu işte çalışıyorsanız, bu işte bulunduğunuz süre boyunca geçerlidir). Lütfen bu işteki deneyimlerinizi göz önüne alarak ifadelerin her birinin sizin için ne kadar doğru olduğunu belirtiniz. Yöneticinizin bu ifadelere nasıl cevap verdiğinizi asla bilemeyeceğini unutmayınız. İsteyken...	Hiç doğru değil			Biraz doğru			Çok doğru
1. İşimin nasıl yapılacağına karar vermek için kendimi donanımlı hissediyorum.							
2. Birlikte çalıştığım insanları gerçekten seviyorum.							
3. İsteyken kendimi çok fazla yetkin hissetmiyorum.							
4. İş yerindeki insanlar bana yaptığım işte iyi olduğumu söylerler.							
5. İş yerinde baskı hissediyorum.							
6. İş yerindeki insanlarla iyi anlaşırım.							
7. İş yerinde çoğu zaman kendi kendime vakit geçiririm.							
8. İşle ilgili görüşlerimi özgürce ifade ediyorum.							
9. Birlikte çalıştığım insanları arkadaşım olarak görüyorum.							
10. İşimde ilgi çekici yeni beceriler öğrenebilirim.							
11. İsteyken bana söyleneni yapmak zorundayım.							
12. Çalışırken çoğu zaman bir başarı duygusu hissediyorum.							
13. İş yerinde duygularım dikkate alınır.							
14. İşimde ne kadar yetenekli olduğumu gösterme şansım pek olmuyor.							
15. İş arkadaşlarım beni önemser.							
16. İş yerinde yakın olduğum çok fazla insan yok.							
17. İş yerinde doğal davranabildiğimi hissediyorum.							
18. Birlikte çalıştığım insanlar beni pek sevmiyor gibi görünüyor.							
19. Çalışırken çoğu zaman kendimi çok yetenekli hissetmiyorum.							
20. İşimi nasıl yapacağıma kendim karar vermem için fazla fırsat yok.							
21. İş yerindeki insanlar bana karşı oldukça cana yakın davranıyor.							