



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



AĞRI  
İBRAHİM ÇEÇEN  
ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL  
BİLİMLER  
ENSTİTÜSÜ  
DERGİSİ

ISSN:2149-3006  
e-ISSN:2149-4053

EKİM / OCTOBER  
VOLUME: 10/2 - 2024

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ

# AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



## YAYIN KURULU

Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR (İstanbul Sabahattin Zaim  
Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Duygu UÇGUN (Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Emine KOLAÇ (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Erol KÜRKÇÜOĞLU (Emekli Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Fatih Coşkun ERTAŞ (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN (Emekli Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat İSKENDER (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ (Uşak Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa ÖZDEMİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Yakup KARATAŞ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Doç. Dr. Faruk POLATCAN (Fırat Üniversitesi)

Doç. Dr. İsmail ÇOBAN (Artvin Çoruh Üniversitesi)

Dr. Meral DİNÇER (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

**Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarını bağlar, dergimizin ve kurumumuzun görüşlerini yansıtmaz; yazıların bütün bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.**

**The opinions and views in papers published on the journal belong only to its authors and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher, all the scientific and legal responsibility of the writings belongs to the authors**

## SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ADINA İMTİYAZ SAHİBİ

Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT  
Rektör

## YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

Prof. Dr. İbrahim HAN  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## BAŞ EDITÖR

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

## EDİTÖR YARDIMCILARI

Doç. Dr. Suat POLAT  
Doç. Dr. Mustafa ERCENGİZ

## ALAN EDITÖRLERİ

Doç. Dr. Davut GÜREL (Sosyal Bilgiler Eğitimi)  
Doç. Dr. Fatih KARIP (Güzel Sanatlar Eğitimi)  
Doç. Dr. Fatih ÖZTOP (Tarih)  
Doç. Dr. Fatma TEMELLİ (İktisadi ve İdari Bilimler)  
Doç. Dr. Mehmet Emin TURAN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)  
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN (Türkçe Eğitimi)  
Dr. Adem AKALIN (İngilizce Dil Editörü)  
Dr. Büşra KOÇAK MACUN (Temel Eğitim)  
Dr. Necip Fazıl ŞENASLAN (Türk Dili ve Edebiyatı)  
Dr. Ömer Faruk GÜLER (Türkçe Dil Editörü)  
Dr. Serdar SAFALI (Eğitim Bilimleri)  
Dr. Tolga KORKUSUZ (Coğrafya)

## GENEL KOORDİNATÖR

Dr. Yelda KÖKSAL

Bu dergi,



tarafından  
desteklenmektedir.



## DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Akif ARSLAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alperen KAYSERİLİ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ashı Özlem TARAKÇIOĞLU (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Besim ÖZCAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Derya YAYLI (Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Emine TEYFUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE (Akdeniz Üniversitesi)  
Prof. Dr. Faruk KAYA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fevzi DURSUN (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)  
Prof. Dr. Figen ATABEY (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI (Sinop Üniversitesi)  
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hülya TAŞ (Bursa Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Adnan Menderes Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TEYFUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehralı CALP (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Düzce Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Adnan Menderes Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan ÇINAR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbn Haldun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY (Kafkas Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi)



Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasin KILIÇ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Prof. Dr. Zekerya AKKUŞ (Atatürk Üniversitesi)

Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim ÖZGÜL (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Doç. Dr. Onur ER (Düzce Üniversitesi)



## BU SAYININ HAKEM KURULU

- Prof. Dr. Doç. Dr. Melike ATAY POLAT (Mardin Artuklu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ömer YALÇINKAYA (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tülay Şenel ÇORUHLU (Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar BEDİRHAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (On Dokuz Mayıs Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatma Firdevs ADAM (Cumhuriyet Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hülya Yiğit Özüdoğru (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat FİDAN (Kastamonu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat SEZİK (İnönü Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sacit UĞUZ (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sema AKBOĞA (İstanbul Medipol Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şenel ÇITAK (Ordu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yılmaz ARI (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yunus ALTUNDAĞ (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zeynep GÜNGÖR (Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Hilal YILMAZ (Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AKBIYIK (Harran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Serkan CENGİZ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan AKPINAR AFŞİN (Bartın Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Zehra YAŞAR SAĞLIK (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Zeliha ÖZTÜRK (Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi)





## EDİTÖRDEN

Değerli okuyucular, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi olarak 2024 yılının son sayısını yayınlamış bulunmaktayız. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*'nin, 10. cildinin 2. sayısını oluşturan bu sayımızda, uzun uğraşlar ve titiz çalışmalar sonucu hazırlanan birbirinden kıymetli araştırmaları yayınlamış olmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Dergimizin başta TR Dizin olmak üzere diğer ulusal ve uluslararası indekslerde taranmaya yönelik yaptığı başvuruların değerlendirme süreçlerinin devam ettiğini siz değerli okurlarımızla paylaşmak isteriz.

Altı araştırma makalesi ve bir kitap incelemesi çalışmasının yer aldığı dergimizin yeni sayısının bilim dünyasına hayırlı olmasını diliyoruz. Bilimsel ve etik ilkeler doğrultusunda titiz bir şekilde yayın hayatını sürdüren *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, bundan sonraki süreçte de nitelikli çalışmalarını bilim dünyasına kazandırmaya devam edecektir.

Dergimizin yayın hayatını sürdürmesinde maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Rektörümüz Sayın Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT ve İC Vakfı Yönetim Kuruluna şükranlarımızı sunmayı bir borç biliriz. Dergimizin yeni sayısına makaleleriyle katkı sağlayan değerli bilim insanlarına, hakemlerimize, alan editörlerimize, dergimizin yönetim ve yayın kurulunda özveriyle görev yapan bütün hocalarımıza teşekkür eder; dergimizin bilim camiasına ve eğitim hayatına katkı sağlamasını temenni ederiz. Dergimizin gelecek sayılarında değerlendirilmek üzere kıymetli akademisyenlerimizin yeni çalışmalarını bekler, tüm okuyucularımıza selam ve saygılarımızı sunarız.

**Nurullah ŞAHİN**  
Baş Editör



## İÇİNDEKİLER

Adem PEKER – Merve Perihan KARS – Adnan TAŞGIN

SİBER ZORBALIĞA SEYİRCİ MÜDAHALE ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (Araştırma Makalesi)

Adaptation of The Bystander Intervention Scale in Cyber Bullying Into Turkish: Validity And Reliability Study (Research Article)

199 - 220

Hediye YOLDAŞ – Ercan ARAS

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE NOMOFOBİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)

Investigation of Nomophobia Levels in University Students According to Various Variables (Research Article)

221 - 242

Aycan ÖZTÜRK – Pınar URAL KELEŞ

İLKOKUL 3. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)

Examination of The Activities in The Primary School 3rd Grade Science Textbook in Terms of Scientific Process Skills (Research Article)

243 – 268

Tansu BEŞİKTEPE – Yaşar ÇELİK

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA İLKOKULA BAŞLAMA YAŞI (Araştırma Makalesi)

The Age of Starting Primary School From the Perspective of Primary School Teachers (Research Article)

269 – 302

Esra ADAK – Metin ERKAL

ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ DİSTOPİK ESERLERİN ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (DUVARIN ARDI VE KAPILAND'IN KIYAMETİ ÖRNEĞİ) (Araştırma Makalesi)

Examination of Distopic Works in Children's Literature in Terms of Key Competencies (The Example of *Behind The Wall* and *Apocalypse of Kapiland*) (Research Article)

303 – 323





**Hayrettin PULAT**

**OSMANLI –İRAN TİCARETİNDE BİR SINIR GÜMRÜĞÜ: KIZILDİZE (Araştırma Makalesi)**

**A Border Customs in Ottoman-Iran Trade: Kızıldize (Research Article)**

**324 – 339**

**Sevgi ÜNAL GIYNAŞ**

**GÖZLERİN ATAR İMZAYI (Kitap İncelemesi)**

**Your Eyes Make The Signature (Book Review)**

**340 – 349**





**SİBER ZORBALIĞA SEYİRCİ MÜDAHALE ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE  
UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**Adaptation of The Bystander Intervention Scale in Cyber Bullying Into Turkish:  
Validity And Reliability Study**

**Adem PEKER**

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
[adem.peker@atauni.edu.tr](mailto:adem.peker@atauni.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0002-3594-9166>

**Merve Perihan KARS**

Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
[axoymr@gmail.com](mailto:axoymr@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-8960-1675>

**Adnan TAŞGIN**

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
[atasgin@atauni.edu.tr](mailto:atasgin@atauni.edu.tr)


 <https://orcid.org/0000-0002-3704-861X>

**Cite As/Atıf:** Peker, A., Kars, M.P., & Taşgın, A. (2024). Siber zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 199-220.

<https://doi.org/10.31463/aicusbed.1426691>

**ISSN: 2149-3006**

**e-ISSN: 2149-4053**

Makale Türü- <i>Article Type</i> :	Araştırma Makalesi – <i>Research Article</i>
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	17.08.2023
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	04.07.2024
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Adem PEKER
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	199-220
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 <a href="https://doi.org/10.31463/aicusbed.1426691">https://doi.org/10.31463/aicusbed.1426691</a>



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

**This article was checked by**

 iThenticate





## SİBER ZORBALIĞA SEYİRCİ MÜDAHALE ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Adaptation of The Bystander Intervention Scale in Cyber Bullying Into Turkish:  
Validity And Reliability Study

*Adem PEKER*  
*Merve Perihan KARS*  
*Adnan TAŞGIN*

### Öz

Bu çalışma da siber zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinin (SZSMÖ) Türk kültürüne uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. SZSMÖ, çevrimiçi pasif yabancı, çevrimiçi mağdurun savunucusu, çevrimiçi zorbanın destekçisi, yüz yüze pasif yabancı, yüz yüze mağdurun savunucusu ve yüz yüze zorbanın destekçisi olmak üzere 6 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya Erzurum il merkezinde yaşları 14 ile 15 arasında değişen 265 (180 Kız, 85 Erkek) öğrenci katılmıştır. Altı boyutu olan ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ( $\chi^2/sd= 3,12$ ; CFI = .90; IFI = .90; GFI= .90; SRMR = .063; RMSEA = .046) altı boyutlu yapıyı doğrulamıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri ölçeğin tümü için .80, alt boyutların ise .67 ile .87 arasında değişmektedir. SZSMÖ'nin McDonald ( $\omega$ ) güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .81, alt boyutlarının ise .68 ile .87 arasındadır. Ölçek alt boyutlarına değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan o alt boyuta ilişkin siber zorbalığa seyirci müdahalesini göstermektedir. Sonuç olarak ölçek, Türkiye'deki ergenlerin siber zorbalık seyirci müdahale düzeylerini ölçecek kanıtlayıcı bilgiler sunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Siber zorbalık, seyirci müdahalesi, ölçek uyarlama.

### Abstract

In this study, we aimed to adapt the cyberbullying bystander intervention scale (CBIS) to Turkish culture and conduct validity and reliability analysis. CBIS consists of 6 subscales and 40 items: online passive stranger, online victim's advocate, online bully's supporter, face-to-face passive stranger, face-to-face victim's advocate, and face-to-face supporter of the bully. 265 students (180 girls, 85 boys) aged between 14 and 15 in Erzurum city center participated in the research. Confirmatory factor analysis was performed for the construct validity of the scale, which has six dimensions. The fit index values of the scale confirmed the six-dimensional structure ( $\chi^2/sd= 3,12$ ; CFI = .90; IFI = .90; GFI= .90; SRMR = .063; RMSEA = .046). Cronbach Alpha values of the scale vary between .80 for the whole scale and .67 and .87 for the sub-dimensions. The McDonald ( $\omega$ ) reliability coefficient of CBIS is .81 for the entire scale and between .68 and .87 for its sub-dimensions. The scale is evaluated according to its sub-dimensions. A high score on

the scale indicates cyber bystander intervention regarding that sub-dimension. As a result, the scale provided evidential information to measure the cyberbullying bystander intervention levels of adolescents in Turkey.

**Key Words:** Cyber bullying, bystander intervention, scale adaptation.

### Giriş

Sosyal ağlara erişimin artmasıyla birlikte dijital medya, bireylerin sosyal yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Barlett ve Helmstetter, 2018). Sosyal ağlarda özellikle ergenler, akranları ve aileleri ile dijital iletişim kurarak kimlik oluşturmalarına olanak sağlayan ortamda bulunmaktadır (Reid Chassiakos vd., 2016). Bu kapsamda Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022 verileri incelendiğinde internet kullanan bireylerin %85, düzenli kullanan bireylerin %82.7 olduğu görülmüştür. 6-15 yaş arasındaki çocukların bilişim teknolojilerini kullanım araştırmasında (TÜİK, 2021) internet kullanım oranının %82.7, bunlar arasında düzenli internet kullanan çocukların %31.3'ünün sosyal medya kullandığı bildirilmiştir.

Günümüzde iletişim araçlarındaki gelişmeler bireylerin davranışlarını da etkileyebilmektedir. İletişim araçları bireylerin diğerleriyle iletişim tarzlarını, sosyal etkileşimini, bilgiye ulaşmasını ve eğlence biçimini değiştirebilmektedir. Bu değişim, gençlerin iletişim araçlarını kullanım tarzlarında değişimlere yol açabilmektedir. Öyle ki gençler; günün büyük bir bölümünü iletişim teknolojileri kullanmakla geçirebilmekte, arkadaşlarıyla sosyal medya üzerinden iletişime geçebilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2012 Palfrey ve Gasser, 2008). Elektronik iletişim araçlarının sosyal iletişimi artırmasına rağmen başkalarına zarar verici davranışların da gösterilmesine yol açmıştır. İnternetin hissedilen zararları arasında tanınmadık insanlarla karşılaşmak, şifrelerin ele geçirilmesi, tehdit edilmek, cinsel içerikli mesajlar almak gibi olumsuz durumlar yer almaktadır (Vandebosch ve Cleemput, 2009). Aksaray (2011), insanların teknolojiyi olumsuz kullanmalarını zorbalığın yeni bir çeşidi olan siber zorbalık kavramını ortaya çıkardığını bildirmiştir.

Belirgin bir şekilde siber zorbalık, bir grup ya da birey tarafından bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanarak, başka kişilere (mağdur) yönelik zaman içinde tekrarlı, kasıtlı ve saldırganca eylem olarak tanımlanmaktadır (Smith vd., 2008). Siber zorbalık, geleneksel zorbalıkta (yüz yüze) olduğu gibi zarar verilen davranışın tekrarlanması, kasıtlı yapılması ve güç dengesizliği gibi özelliklerle örtüşmektedir (Barlett ve Wright, 2018:

Kowalski ve Limber, 2013). Siber zorbalık diğer kişilere karşı düşmanlık, korkutma ve beraberinde gelen tehdit, küçük düşürme gibi olumsuz amaç güden bilgilerin kasıtlı bir şekilde gönderilmesidir (Patchin ve Hinduja, 2012). Gerek dünyadaki farklı ülkelerdeki çalışmalar gerekse Türkiye'deki çalışmalar siber zorbalığın önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Hsieh, 2020; Livazović ve Ham, 2019; Peker ve Kasikci, 2022; Peker ve Nebioglu-Yildiz, 2021).

Siber zorbalık sürecinde yer alan bireyler, çeşitli roller sergileyerek farklı davranışlarda bulunabilirler (Jenkins ve Nickerson, 2017). Zorbalıkta katılımcı rolleri olarak da bilinen (Salmivalli vd., 1996) ve üzerinde en çok araştırma yapılan roller; zorba, mağdur ve seyircilerdir. Karşısındaki kişiyi kırarak, utandıracak ve küçük düşürecek hareketler sergileyene *zorba*; kötü ve itici davranışlara maruz kalana *mağdur*; zorbalığa uğramayan ancak zorbalığa şahit olanlara ise *seyirci* denilmektedir (Midgett vd., 2017; Pişkin, 2010).

Elektronik araçları başkalarına zarar vermek için kullanan kişiler siber zorba olarak tanımlanmaktadır (Gini, Card, Pozzoli, 2018; Kowalski ve Limber, 2013; Mishna vd., 2010). Siber ağların yüz yüze ortama göre anonim olması, çevrimiçi ortamda saldırganca davranma potansiyelini artırabilmektedir (Bauman, 2014). Siber mağdur kendisini rahatsız eden kişinin kim olduğunu çoğu zaman bilemediği için bu gizlilik durumu, saldırganca gerçek hayattakine oranla daha rahat davranma olanağı sağlamaktadır (Mesch, 2009; Mishna vd., 2010). Siber mağdur siber zorbalığın diğer rollerinden biridir (Sobba vd., 2017). Siber zorbalık yaşayan bireyler üzüntü, anksiyete, korku gibi duyguları yaşamakta ve dikkat eksikliği nedeni ile okul notlarında düşmeler olabilmektedir (Beran ve Li, 2005). Yapılan çalışmalar mağdurların çoğunun başına gelen olaydan hiç kimseye bahsetmemeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Aricak vd., 2008; Juvonen ve Gross, 2008; Smith vd., 2008).

Siber zorbalığın diğer rollerinden birinde zorbalığa seyirci olmaktır (Betts, Spenser, Gardner, 2017; Dennehy, Meaney, Cronin, Arensman, 2020). Dijital iletişim ağının eyleme tanık olma kapasitesi bakımından büyük bir izleyici kitlesi bulunmaktadır (Macaulay, Betts, Stiller, Kellezi, 2022; Pepler, Mishna, Doucet, Lameiro, 2021). Zorbalık olayında seyirci müdahalesinin, zorbalığı durdurmanın en hızlı ve en etkili yollarından biri olduğu bildirilmektedir (Salmivalli vd., 2011). Ancak zorbaların ve mağdurların davranışlarının daha somut olması sebebiyle bu rollere daha çok odaklanıldığı, bu sebeple seyirci rolüne yeterince odaklanılmadığı

belirtilmektedir (Jenkins ve Nickerson, 2017). Siber zorbalığı gören birçok kişi olabilir. Nitekim Midgett vd. (2017) öğrencilerin %60'ının seyirci rolünde olduklarını rapor etmiştir. Seyircilerin tepkileri zorbalığın devam etmesini ya da azalmasını sağlayabilir. Dolayısıyla seyircilerin müdahale davranışları oldukça önemlidir (Jenkins ve Nickerson, 2017; Nickerson vd., 2016).

Seyirci davranışları, zorbanın davranışlarını artırabilir ya da azaltabilir (Chu, 2020). Zorbanın çevrimiçi ortamdaki eylemlerine katılmak, ona yardım etmek (örneğin iletmek, kötü yorumlar eklemek) ve pekiştirici davranışlarda bulunmak (örneğin gülmek) zorbaya olumlu geri bildirim sağlayabilir ve bu davranışın devam etmesi için onu cesaretlendirebilir (Salmivalli, 2010). Ayrıca pasif seyirci olarak kalma, zorbaya olumlu geri bildirim sağlayabilir. Çünkü zorba ve mağdur, bunu zorbalığı sessiz bir şekilde onaylama biçimi olarak görebilir (Kowalski vd., 2014). Bu sonuçlar seyirci müdahale rollerinin daha fazla farklılaştırılması ve netleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Seyircilerin zorbalık durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında nasıl davranış sergileyecekleri birçok araştırmaya konu olmuştur (Jenkins ve Nickerson, 2017; Kurt Demirbaş, Öztemel, 2019; Sarmiento vd., 2019). Seyirci davranışlarını incelemek için öncelikle zorbalığın yüz yüze (çevrimdışı) ve siber (çevrimiçi) türlerinin bilinmesine gerek duyulmaktadır. Çevrimiçi ve çevrimdışı zorbalığın ortamsal özelliklerinden kaynaklı olarak seyircilerin müdahalelerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Çevrimdışı zorbalıkta seyircilerin zorbaya destek olan taraftar/güçlendirici, zorbayı pekiştiren alkışçı/yardımcı, zorbalığa müdahale etmeyen dışarıdaki/yabancı, mağdurun yardımcısı önleyici/savunucu şeklinde dört farklı davranış türleri vardır (Sarmiento vd., 2019). Siber zorbalıkta ise seyircilerin çevrimiçi pasif yabancı, çevrimiçi mağdurun savunucusu, çevrimiçi zorbanın destekleyicisi, yüz yüze pasif yabancı, yüz yüze mağdurun savunucusu, yüz yüze zorbanın destekleyicisi olmak üzere altı farklı davranış sergileyebilecekleri düşünülmüştür (Macaulay vd., 2022). Dolayısıyla siber zorbalık olayında seyircilerin rollerini belirleyecek ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ölçme aracı siber zorbalık ile ilgili bilgilerin genişletilmesini sağlayabilir.

Araştırma kapsamında ele alınan siber zorbalık kavramının katılımcı rollerinden zorba ve mağdura ek olarak daha az çalışılan seyircilerin müdahale davranışları incelenmiştir. Bu gerekçe ile alan yazınında boşluk olan Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği'nin [SZSMÖ] Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ile siber zorbalığa seyirci

müdahale profilini tespit etmek veya alt boyutları ile ayrı ayrı betimsel analiz yapabilmek için geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçeğin alan yazınına kazandırılması hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında cevap aranan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Türkçe'ye uyarlanan Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği, geçerli ve güvenilir midir?
2. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre siber zorbalığa müdahale davranışları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre siber zorbalığa müdahale davranışları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği'nin (SZSMÖ) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, ilişkisel bir tarama çalışmasıdır. İlişkisel çalışmalar, araştırılmak istenen değişkenler ile var olan durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2023).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde random yöntemiyle seçilen iki okulda öğrenim gören 265 lise öğrencisi katılmıştır. Ferguson ve Cox'a (1993) göre örneklem büyüklüğünün en az  $N=100$  olması faktör analizi yapmak için yeterlidir. Iacobucci (2010) ölçekteki her bir madde sayısının en az beş veya on katının alınmasını önermektedir. Ölçeği oluşturan 40 maddenin en az 200 ile 400 katılımcı gerektirdiği düşünüldüğünde, bu çalışmanın 265 kişi ile madde sayısının yaklaşık altı buçuk katı kadar olduğu görülmektedir. Her iki görüş dikkate alındığında ölçek uyarlama çalışmasında ulaşılan örneklem grubunun doğrulayıcı faktör analizi yapmak için yeterli sayıda olduğu söylenebilir.

Araştırma için veri toplanan örneklem grubunun %32.1'i erkek ( $N=85$ ) ve %67.9'u kız ( $N=180$ ) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %68.7'si ( $N=182$ ) dokuzuncu sınıfta; %31.3'ü ( $N=83$ ) onuncu sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubu yaş ortalaması 14,6 ( $Sd = 0.36$ )'dır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.



**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	85	32,1
	Kız	180	67,9
Yaş	14	175	
	15	180	
Sınıf	9	182	68,7
	10	83	31,3

### Veri Toplama Aracı

**Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (SZSMÖ):** Öğrencilerin siber zorbalığı seyirci müdahale düzeylerini belirlemek için Macaulay vd. (2022) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek çevrimiçi pasif yabancı, çevrimiçi mağdurun savunucusu, çevrimiçi zorbanın destekçisi, yüz yüze pasif yabancı, yüz yüze mağdurun savunucusu ve yüz yüze zorbanın destekçisi olmak üzere 6 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5’li Likert ölçeğine dayanmaktadır (1= Beni kesinlikle yansıtmıyor ile 5= Beni kesinlikle yansıtıyor arası). 11-20 yaş arasındaki kişiler için geliştirilen ölçek, lise düzeyindeki 14-16 yaşlarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Uyarılama aşamasında yapılan Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre Cronbach Alpha değeri .81 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin Türkiye’deki lise öğrencilerinin siber zorbalığa seyirci müdahalesini ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

### Prosedür

Ölçeğin uyarılama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren Macaulay’dan izin alınmıştır. Daha sonra ölçek Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programında görev yapan 2 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeklerin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki tutarlılıkları 22 kişiye uygulanarak incelenmiştir. Ölçeğin dil düzenlemeleri yapıldıktan sonra deneme Türkçe formu hazırlanmıştır. Ölçeğe ilişkin dil ile ilgili düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe formu elde edilmiştir. Son aşamada bu form Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde görev yapan 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve ilgili öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Hazırlanan Türkçe form çoğaltılarak lise öğrencilerine uygulanmış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### Veri Analizi

Yüz yüze toplanan veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçmeden önce aykırı değer ve normallik değerleri incelenmiştir. Verilerin normallik değerleri için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu işlemler sonucunda 8 kişiye ait verilerin parametrik koşulları ihlal ettiği tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Bu veriler veri setinden çıkarıldıktan sonra normallik değerleri yeniden incelenmiştir. Son aşamada ise verilerin normallik varsayımının doğrulandığı görülmüştür. Tüm bu süreçler sonucunda 265 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Maddelerin ve alt boyutların orijinal ölçeğin yapısını açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Uyum indeksleri için CFI, IFI, GFI, SRMR, > .90, RMSEA <.08 ve  $\chi^2/sd \leq 5$  kriter olarak alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Özdamar, 2013). Tüm analizlerde SPSS-24 kullanılmıştır. DFA için AMOS 20 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmanın kapsamda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre müdahale yöntemlerinin farklılaşma düzeyini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır.

### Bulgular

SZSMÖ'in belirlenen yapılarının hem toplam puanını hem de alt boyutları arasındaki ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
1. Çevrimiçi pasif yabancı	1	.47*	-.11	.27*	.38*	-.18*	.59*
2. Çevrimiçi mağdurun savunucusu		1	-.16*	.22*	.70*	-.14*	.79*
3. Çevrimiçi zorbanın destekçisi			1	-.24*	.16*	.49*	.16*
4. Yüz yüze pasif yabancı				1	.27*	-.36*	.35*

5. Yüz yüze mağdurun savunucusu	1	-.24*	.78*
6. Yüz yüze zorbanın destekçisi	1		.17*
Toplam			1

\*p&lt;.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, SZSMÖ’ün alt boyutları arasındaki korelasyonlar -.11 ile .79 arasında değişmektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin özgün formunda tanımlanmış 6 boyut olan çevrimiçi pasif yabancı, çevrimiçi mağdurun savunucusu, çevrimiçi zorbanın destekçisi, yüz yüze pasif yabancı, yüz yüze mağdurun savunucusu ve yüz yüze zorbanın destekçisi alt boyutlarının test edilmesi amacıyla 40 madde analize alınmıştır. Bu durumda madde 4, 7, 11, 14, 18 çevrimiçi pasif yabancı; madde 1, 2, 3, 5, 6, 8 çevrimiçi mağdurun savunucusu; madde 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17 çevrimiçi zorbanın destekçisi, madde 22, 25, 29, 32, 36 yüz yüze pasif yabancı, madde 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 30 yüz yüze mağdurun savunucusu, madde 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40 yüz yüze zorbanın destekçisi faktöründe yer almıştır. Bununla birlikte madde 22, 25, 29, 32, 36 ters olarak puanlanmaktadır.

DFA sonucu siber zorbalığa seyirci müdahale ölçeğın 6 alt boyutlu yapısının doğrulandığı görülmüştür. SZSMÖ’nün uyum değerleri, ölçeğın DFA sonuçlarının doğrulandığını ortaya koymaktadır ( $\chi^2/sd= 3,12$ ; CFI = .90; IFI = .90; GFI= .90; SRMR = .063; RMSEA = .046). Ölçeğın yüz yüze mağdurun savunucusu alt boyutunun faktör yükleri .35 ile .71 arasında, çevrimiçi mağdurun savunucusu alt boyutunun faktör yükleri .61 ile .74 arasında, yüz yüze pasif yabancı alt boyutunun faktör yükleri .31 ile .75 arasında, çevrimiçi pasif yabancı alt boyutunun faktör yükleri .31 ile .72 arasında, yüz yüze zorbanın destekçisi alt boyutunun faktör yükleri .52 ile .75 arasında ve çevrimiçi zorbanın destekçisi alt boyutunun faktör yükleri .41 ile .60 arasında değişmektedir (Tablo 3). Ölçeğe ait estimate ve standardize edilmiş estimate sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçeğe Ait Estimate ve Standardize Edilmiş Estimate Sonuçları

Maddeler	Boyutlar	Estimate	S.E.	C.R.	Standardized Estimate
m18	Çpy	1,00			,56
m14	Çpy	1,18	,16	7,34	,65
m11	Çpy	1,30	,17	7,73	,72
m7	Çpy	1,22	,16	7,53	,68
m4	Çpy	,55	,13	4,20	,31
m8	Çms	1,0			,61
m6	Çms	1,0	,12	8,80	,67
m5	Çms	1,12	,12	9,45	,74
m3	Çms	1,17	,13	9,34	,73
m2	Çms	,96	,12	8,37	,63
m1	Çms	1,08	,12	8,79	,67
m17	Çzd	1,0			,53
m16	Çzd	1,14	,18	6,37	,60
m15	Çzd	1,2	,17	7,10	,54
m13	Çzd	1,59	,28	5,64	,49
m12	Çzd	1,70	,27	6,24	,58
m10	Çzd	1,40	,27	5,24	,44
m9	Çzd	,85	,17	4,97	,41
m36	Ypy	1,0			,75
m32	Ypy	,72	,10	7,04	,55
m29	Ypy	,58	,11	5,18	,38
m25	Ypy	,59	,10	5,55	,41

Maddeler	Boyutlar	Estimate	S.E.	C.R.	Standardized Estimate
m22	Ypy	,48	,11	4,25	,31
m30	Yms	1,0			,35
m28	Yms	1,64	,31	5,26	,71
m27	Yms	1,28	,26	4,83	,53
m26	Yms	1,48	,29	5,05	,62
m24	Yms	1,13	,26	4,32	,41
m23	Yms	1,62	,31	5,25	,70
m21	Yms	1,47	,29	5,05	,61
m20	Yms	1,55	,30	5,09	,63
m19	Yms	1,38	,26	4,73	,51
m40	Yzd	1,0			,73
m39	Yzd	1,05	,09	11,40	,74
m38	Yzd	,93	,09	9,92	,64
m37	Yzd	1,00	,08	11,96	,79
m35	Yzd	,98	,10	9,92	,64
m34	Yzd	1,03	,09	11,29	,75
m33	Yzd	,93	,10	9,21	,60
m31	Yzd	,71	,09	7,95	,52

\*Çpy: Çevrimiçi Pasif Yabancı, Çms: Çevrimiçi Mağdurun Savunucusu, Çzd: Çevrimiçi Zorbanın Destekleyicisi, Ypy: Yüz Yüze Pasif Yabancı, Yms: Yüz Yüze Mağdurun Savunucusu, Yzd: Yüz Yüze Zorbanın Destekleyicisi

### İç Tutarlılık Güvenirlik Analizleri

Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeğinin güvenirlik katsayılarını hesaplamak için Cronbach Alpha ve McDonald's Omega değerlerine bakılmıştır. Mevcut veriler ışığında beş maddeli birinci alt boyutun (çevrimiçi pasif yabancı) Cronbach alpha ve McDolnald's omega güvenirlik katsayısı sırasıyla .71 ve .73; altı maddeli ikinci alt boyutun (çevrimiçi mağdurun savunucusu) .83 ve .83; yedi maddeli üçüncü alt boyutun (çevrimiçi zorbanın destekçisi) .70 ve .72; beş maddeli dördüncü alt boyutun (yüz yüze pasif yabancı) .67 ve .68; dokuz maddeli beşinci alt boyutun (yüz yüze mağdurun savunucusu) .81 ve .82; sekiz maddeli altıncı alt boyutun (yüz yüze zorbanın destekçisi) .87 ve .87 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.** Altı Faktörlü Ölçek Sonuçlarının Güvenirlik Analizleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Mcdonald's Omega	Sonuç
Çevrimiçi pasif yabancı	5	.71	.73	Kabul edilebilir
Çevrimiçi mağdurun savunucusu	6	.83	.83	İyi
Çevrimiçi zorbanın destekçisi	7	.70	.72	Kabul edilebilir
Yüzyüze pasif yabancı	5	.67	.68	Düzeltilbilir
Yüzyüze mağdurun savunucusu	9	.81	.82	İyi
Yüzyüze zorbanın destekçisi	8	.87	.87	İyi
Genel ölçek	40	.80	.81	İyi

Tablo 4 yorumlandığında elde edilen değerlerin .70'in üstünde olduğu için kabul edilebilir olduğu sonucu çıkarılabilir (Karakaya Özyer, 2021). Dördüncü alt boyutun ise ters maddelerden oluşması sebebiyle anlaşılabilirliği düşürdüğü ve güvenirliliği etkilediği düşünülmektedir. Güvenirlik katsayılarının .70 ile yakınlık göstermesi sebebiyle kabul edilebilir

değerlendirilmesi, uygulanırken özellikle dikkat edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin tamamı için yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında Cronbach Alpha değeri .80; McDonald's Omega değeri .81 olarak hesaplanmıştır.

### Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Siber zorbalığa seyirci müdahale davranışlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışlarının Cinsiyete Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	S.S	t	p
Çevrimiçi pasif yabancı	Erkek	85	18.33	3.98	-.99	.31
	Kız	180	18.87	4.21		
Çevrimiçi mağdurun savunucusu	Erkek	85	20.04	6.11	-1.8	.05
	Kız	180	21.52	5.68		
Çevrimiçi zorbanın destekçisi	Erkek	85	9.70	3.08	.57	.56
	Kız	180	9.45	3.48		
Yüz yüze pasif yabancı	Erkek	85	18.85	3.85	-.15	.87
	Kız	180	18.94	4.22		
Yüz yüze mağdurun savunucusu	Erkek	85	31.41	7.90	-.67	.49
	Kız	180	32.09	7.62		
Yüz yüze zorbanın destekçisi	Erkek	85	13.13	5.78	.42	.67
	Kız	180	12.80	5.93		

Tablo 5 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin siber zorbalığa seyirci müdahale davranışlarının anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı gözlenmektedir ( $p > .05$ ).

### Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Siber zorbalığa seyirci müdahale davranışlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'de yer almaktadır.

**Tablo 6.** Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Sınıf	N	Aritmetik Ortalama	S.S	t	p
Çevrimiçi pasif yabancı	9	182	18.71	4.24	.05	.95
	10	83	18.68	3.94		
Çevrimiçi mağdurun savunucusu	9	182	21.06	5.80	.04	.96
	10	83	21.02	6.01		
Çevrimiçi zorbanın destekçisi	9	182	9.74	3.75	1.54	.12
	10	83	9.06	2.21		
Yüz yüze pasif yabancı	9	182	19.09	3.74	1.08	.27
	10	83	18.50	4.79		
Yüz yüze mağdurun savunucusu	9	182	31.92	7.51	.15	.87
	10	83	31.76	8.15		
Yüz yüze zorbanın destekçisi	9	182	13.28	6.29	1.53	.12
	10	83	12.09	4.75		

Tablo 6 incelendiğinde sınıf düzeyine göre siber zorbalığa seyirci müdahale davranışlarının anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı gözlenmektedir ( $p>.05$ ).

Öğrencilerin siber zorbalık seyirci müdahale profil düzeyleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Profilleri

Boyutlar	N	Aritmetik	
		Ortalama	S.S
Çevrimiçi pasif yabancı	265	18,70	4,14
Çevrimiçi mağdurun savunucusu	265	21,04	5,85



Çevrimiçi zorbanın destekçisi	265	9,53	3,35
Yüz yüze pasif yabancı	265	18,91	4,10
Yüz yüze mağdurun savunucusu	265	31,87	7,70
Yüz yüze zorbanın destekçisi	265	12,91	5,87

Tablo 7 incelendiğinde yüz yüze ve çevrimiçi mağdurun savunucusu aritmetik ortalama puanlarının daha yüksek olduğu, çevrimiçi zorbanın destekçisi aritmetik ortalama puanlarının daha düşük olduğu gözlenmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma da Macaulay vd. (2022) tarafından geliştirilen Siber Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeğinin (SZSMÖ) Türk kültürüne uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. SZSMÖ, çevrimiçi pasif yabancı, çevrimiçi mağdurun savunucusu, çevrimiçi zorbanın destekçisi, yüz yüze pasif yabancı, yüz yüze mağdurun savunucusu ve yüz yüze zorbanın destekçisi olmak üzere 6 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Altı boyutu olan ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ( $\chi^2/sd= 3,12$ ; CFI = .90; IFI = .90; GFI= .90; SRMR = .063; RMSEA = .046) altı boyutlu yapıyı doğrulamıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri ölçeğin tümü için .80, alt boyutları için ise .67 ile .87 arasında değişmektedir. SZSMÖ'nin McDonald ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .81, alt boyutları için ise .68 ile .87 arasındadır. Mevcut araştırma sonuçları ele alındığında ölçeğin Türkçe formu, lise öğrencilerinin siber zorbalığa seyirci müdahalelerini ölçmek için kanıtlayıcı bilgiler sunmuştur. Ölçek alt boyutlara göre değerlendirilmektedir. Alt boyuttan alınan yüksek puan o boyuta ilişkin siber zorbalık seyirci müdahale rollerini göstermektedir.

Araştırma sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin siber zorbalığa müdahale davranışlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Bu durum siber zorbalık olayında seyircilerin tepkilerinin cinsiyete göre değişmediğini ortaya koyabilir. Bu sonuç siber zorbalığa duyarlılıkta erkek ve kızların benzer davranışlar gösterebileceği şeklinde değerlendirilebilir. Bulgular, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin siber zorbalığa seyirci müdahalelerinde farklılaşma olmadığını göstermektedir. Benzer çalışmalarda siber zorbalığa duyarlığın yaşa bağlı olarak değişmediğini göstermektedir (Elçi ve Seçkin, 2016; Uysal vd., 2014).

Öğrencilerin siber zorbalığa seyirci müdahale profilleri incelendiğinde yüz yüze ve çevrimiçi mağdurun savunucusu aritmetik

ortalama puanlarının daha yüksek olduğu, çevrimiçi zorbanın destekçisi aritmetik ortalama puanlarının daha düşük olduğu gözlenmektedir. Alan yazınında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Ergün Başak ve Baştürk (2019) öğrencilerin siber zorbalık sürecinde en çok mağdur, mağdurun olası savunucusu, zorba, mağdurun savunucusu, zorbanın gizli destekçisi statülerinin izlediğini ortaya çıkarmıştır. Ölçek toplam puan alınarak değerlendirilmemektedir. Ölçekten alınan yüksek puan o alt boyuta ilişkin siber seyirci müdahalesini göstermektedir.

Siber zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinin geliştirildiği bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak ilişkisel tarama ile değişkenler arasındaki nedensellik hakkında çıkarım yapılması mümkün değildir. Betimsel istatistikten çok daha öteye geçerek çıkarımsal istatistik yapılması oldukça önemlidir. Bu çalışmada betimsel istatistik ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca araştırmanın boylamsal ve deneysel desen kullanılarak genişletilmesi daha kapsamlı ve geçerli sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Zaman ve maliyet açısından ekonomik olması için tercih edilen kesitsel yöntem bir başka sınırlılık olarak ele alınmaktadır. Ancak sonuç olarak, SZSMÖ'nin Türkçe uyarlamasının yapı geçerliği ve güvenirliliği kullanılabilir kanıtlar sunmaktadır.

Siber zorbalığı seyredenlerin tepkileri, siber zorbalığın azalmasında önleyici etkisi olabilir. Bu bağlamda okullarda rehberlik servisi tarafından siber zorbalık ile ilgili bilinçlendirme çalışması yapılabilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanımı, siber zorbalığın ne olduğu, kişileri nasıl etkilediği, ne gibi sorunlar oluşturabildiği, nerelerden ve kimlerden yardım alınabileceği vb. konular hakkında bilgilendirme çalışması yapılabilir.

Bununla birlikte ebeveynlere de siber zorbalık ve seyirci rolleri hakkında farkındalık çalışmaları yapılabilir. Özellikle siber zorbalık davranışının telefon, bilgisayar gibi elektronik ortamlarda yapılması ebeveynlere de sorumluluk yüklemektedir. Ebeveynlerin teknolojiyi nasıl daha iyi kullanacaklarını öğrenmesi, çocukların hatalı içeriklere ulaşmaması ve sorunlu davranışlarının önlenmesi için takip programlarını kullanılabilir.

#### **Araştırmanın Etik Yönü**

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın etik kurul beyanı Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 12/02/2022, Toplantı Sayısı: 13, Karar No: 15).

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmada, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Çalışmanın yazarları, makalenin hazırlanmasında eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

#### **Kaynakça**

- Aksaray, P.D.S. (2011). Siber zorbalık. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 20(2), 405-432.
- Arıcak, O. T., Tanrikulu, T., & Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Barlett, C.P., & Helmstetter, K.M. (2018). Longitudinal relations between early online disinhibition and anonymity perceptions on later cyberbullying perpetration: A theoretical test on youth. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(4), 561-571.
- Barlett, C.P., & Wright, M.F. (2018). Longitudinal relations among cyber, physical, and relational bullying and victimization: Comparing majority and minority ethnic youth. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(1), 49-59.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824.
- Bauman, S. (2014). Cyber-bullying and suicide. Youth Suicide and Bullying. Goldblum, P., Espelage, D.L., Chu, J., Bongar, B. (Eds.) *Challenges and Strategies for Prevention and Intervention* içinde (77-92), New York: Oxford University Press.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-285. <https://doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH>
- Betts, L.R., Spenser, K.A., & Gardner, S. E. (2017). Adolescents'

- involvement in cyber bullying and perceptions of school: The importance of perceived peer acceptance for female adolescents. *Sex roles*, 77(7), 471-481.
- Chu, X. (2020). The bystander effect in cyberbullying. A study based on network groups [Doctoral dissertation]. Central China Normal University.
- Dennehy, R., Meaney, S., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). The psychosocial impacts of cybervictimisation and barriers to seeking social support: Young People's Perspectives. *Children And Youth Services Review*, 111, 104872.
- Elçi, A., & Seçkin, Z. (2016). Cyberbullying awareness for mitigating consequences in higher education. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0886260516646095>
- Ergün Başak, B., & Baştürk, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık deneyimlerinin Olweus'un akran zorbalığı modeli çerçevesinde incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 240-278. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520847>
- Ferguson, E., & Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(2), 84-94.
- Gini, G., Card, N.A., & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44(2), 185-198.
- Hsieh, Y.P. (2020). Parental psychological control and adolescent cyberbullying victimisation and perpetration: The mediating roles of avoidance motivation and revenge motivation. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 212-226. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1776153>
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- Jenkins, L.N., & Nickerson, A.B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281-290.
- Juvonen, J., & Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds?-Bullying

- experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Karakaya Özyer, K. (2021). Ölçek geliştirme ve güvenilirlik analizleri: Jamovi uygulaması. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(5), 1330-1384. <https://doi.org/10.30622/tarr.1004560>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 38. Baskı, Nobel Yayınevi.
- Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. (50. Edition). Guilford Publications.
- Kowalski, R.M., & Limber, S.P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035618>
- Kurt-Demirbaş, N., & Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 965-985.
- Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: The importance of family, peers and school. *Heliyon*, 5(6), e01992. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01992>
- Macaulay, P.J., Betts, L.R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior*, 131, 107238. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107238>
- Mesch, G.S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(4), 387-393.
- Midgett, A., Doumas, D.M., & Johnston, A.D. (2017). Establishing school counselors as leaders in bullying curriculum delivery: Evaluation of a brief, school-wide bystander intervention. *Professional School Counseling*, 21(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2156759X18778781>
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children

- and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Nickerson, A.B., Feeley, T.H., & Tsay-Vogel, M. (2017). Applying mass communication theory to bystander intervention in bullying. *Adolescent Research Review*, 2(1), 37-48.
- Özdamar, K. (2013). Paket programlar ile istatikselsel veri analizi: MINITAB 16-IBM SPSS 21. Nisan.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). Opening universities in a digital era. *New England Journal of Higher Education*, 23(1), 22-24.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In Cyberbullying prevention and response* (pp. 13-35). Routledge.
- Peker, A., & Kasikci, F. (2022). Do positivity and sensitivity to cyberbullying decrease cyber-bullying? *Acta Educationis Generalis*, 12(2), 90-111. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0016>
- Peker, A., & Nebioglu-Yildiz, M. (2021). Mediating role of self-control in the relationship between aggressiveness and cyber bullying. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(1), 40-49. <https://doi.org/10.5455/PBS.20210114051215>
- Pepler, D., Mishna, F., Doucet, J., & Lameiro, M. (2021). Witnesses in cyberbullying: Roles and dilemmas. *Children & Schools*, 43(1), 45-53.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Reid Chassiakos, Y.L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M.A., Cross, C., Hill, D., ... & Swanson, W.S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), 1-18. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*:

*Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.

- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Sobba, K.N., Paez, R.A., & Ten Bensel, T. (2017). Perceptions of cyberbullying: An assessment of perceived severity among college students. *TechTrends*, 61(6), 570-579.
- TÜİK (2021). Türkiye İstatistik Kurumu, 2021 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-KullanimArastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-KullanimArastirmasi-2021-37437) adresinden 10 Mart 2023 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2022). Türkiye İstatistik Kurumu, 2022 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-KullanimArastirmasi-2022](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-KullanimArastirmasi-2022) adresinden 10 Mart 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E., & Şahin, M. (2014). Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları ve siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin bazı psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 191-210.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349-1371.

### **Adaptation of The Bystander Intervention Scale in Cyber Bullying Into Turkish: Validity And Reliability Study**

#### **Extended Abstract**

With increased access to social networks in recent years, digital media is an integral part of individuals' social lives (Barlett & Helmstetter, 2018). In social networks, especially adolescents are in an environment that allows them to establish their identity by communicating digitally with their peers and families (Reid Chassiakos et al., 2016). In this context, when Turkish Statistical Institute [TUIK] 2022 data is examined, it is seen that 85% of individuals use the internet, and 82.7%

of individuals use the internet regularly. In the study on the use of information technologies by children between the ages of 6-15 (TUIK, 2021), it was reported that the internet usage rate was 82.7%, and among these, 31.3% of the children who regularly use social media.

Today, developments in communication tools can also affect individuals' behavior. Communication tools can change the way individuals communicate with others, social interaction, access to information, and entertainment. This change may lead to changes in the way young people use communication tools. So much so that young people can spend most of the day using communication technologies and communicate with their friends via social media (Patchin & Hinduja, 2012 Palfrey & Gasser, 2008).

Although electronic communication tools increase social communication, they also allow others to display harmful behavior. The perceived harms of the internet include negative situations such as encountering unknown people, having passwords stolen, being threatened, and receiving sexual messages.(Vandebosch ve Cleemput, 2009). People's negative use of technology has created the concept of cyberbullying, a new type of bullying (Aksaray, 2011).

Specifically, cyberbullying is defined as repeated, intentional, and aggressive action over time by a group or individual using information and communication technologies toward other people (the victim) (Smith et al., 2008). Both studies in different countries around the world and studies in Turkey reveal that cyberbullying is an important problem (Hsieh, 2020; Livazović & Ham, 2019; Peker & Kasıkcı, 2022; Peker & Nebioğlu-Yıldız, 2021).

Individuals involved in the cyberbullying process may behave in different ways by playing various roles (Jenkins & Nickerson, 2017). The most researched roles, also known as participant roles in bullying, are bully, victim, and bystander (Salmivalli et al., 1996). A bully is someone who acts in a way that will offend, embarrass, and humiliate the other person; Victim to those who are exposed to bad and repulsive behavior; Those who are not bullied but witness bullying are referred to as bystanders (Middett et al., 2017; Pişkin, 2010).

In addition to the bully and victim, which are the participant roles of the cyberbullying concept discussed within the scope of the research, the intervention behaviors of bystanders, who are less studied, were examined. For this reason, a study was carried out to adapt the Cyberbullying Bystander Intervention Scale [CBIS], which has a gap in the literature, into Turkish. A scale with established validity and reliability was introduced into the literature to determine the bystander intervention profile of the adapted scale in cyberbullying or to conduct descriptive analysis with its sub-dimensions separately.

The questions to be answered within the scope of the research are given below:

1. Is the Bystander Response to Cyberbullying Scale adapted to Turkish valid and reliable?



2. Is there a significant difference between high school students' cyberbullying intervention behaviors according to their gender?
3. Is there a significant difference between cyberbullying intervention behaviors of high school students according to their grade level?

### Method

A relational scanning model was used in the research. 265 high school students studying in two randomly selected schools in Erzurum province in the 2023 academic year participated in the research. The sample group from which data was collected for the research consists of 32.1% male (N=85) and 67.9% female (N=180) students. 68.7% of the students (N=182) were in the ninth grade; 31.3% (N=83) were studying in the tenth grade. The scale developed by Macaulay et al. (2022) was used to determine students' cyberbullying bystander intervention levels. The scale consists of 40 items and 6 sub-dimensions.

Within the scope of the study, we conducted a t-test for independent samples to determine the level of differentiation of intervention methods according to students' gender and grade levels. We used the SPSS-24 program for analysis. We performed confirmatory factor analysis for the construct validity of the scale. For this, we used the Amos 20 program.

### Discussion and Conclusion

In this study, the adaptation of the Bystander Intervention to the Cyberbullying Scale (CBIS) developed by Macaulay et al. (2022) to Turkish culture, validity and reliability analyses were conducted. CBIS consists of 6 sub-dimensions and 40 items: online passive stranger, online victim's advocate, online bully's supporter, face-to-face passive stranger, face-to-face victim's advocate, and face-to-face bully's supporter. Confirmatory factor analysis was performed for the construct validity of the scale with six dimensions. The fit index values of the scale ( $\chi^2/sd=3,12$ ; CFI = .90; IFI = .90; GFI = .90; SRMR = .063; RMSEA = .046) confirmed the six-dimensional structure. Cronbach Alpha values of the scale ranged between .80 for the whole scale and between .67 and .87 for the sub-dimensions. The McDonald ( $\omega$ ) reliability coefficient for the whole scale is .81 and the sub-dimensions are between .68 and .87. When the results of the current research are considered, the Turkish form of the scale provided evidentiary information to measure the bystander interventions of high school students to cyberbullying.



## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE NOMOFOBİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Investigation of Nomophobia Levels in University Students According to Various Variables

**Hediye YOLDAŞ**

Ön Lisans Öğrencisi, Iğdır Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu  
[hedyeyoldas13@gmail.com](mailto:hedyeyoldas13@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0001-8953-3924>

**Ercan ARAS**


Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu  
[ercanaras0104@gmail.com](mailto:ercanaras0104@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-1361-3212>

**Cite As/Atıf:** Yoldaş, H, & Aras, E. (2024). Üniversite öğrencilerinde nomofobi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 221–242. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1413715>

**ISSN: 2149-3006**

**e-ISSN: 2149-4053**

Makale Türü- <i>Article Type</i> :	Araştırma Makalesi – <i>Research Article</i>
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	02.01.2024
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	30.09.2024
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Ercan ARAS
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	221-242
Doi Numarası-Doi Number:	 <a href="https://doi.org/10.31463/aicusbed.141315">https://doi.org/10.31463/aicusbed.141315</a>



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

This article was checked by

 iThenticate®





## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE NOMOFOBİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### Investigation of Nomophobia Levels in University Students According to Various Variables

*Hediye YOLDAŞ*  
*Ercan ARAS*

#### Öz

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, telefonda geçirilen süre, telefon ekranını kontrol etme sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 18-42 arasında değişen 358 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 289'u kadın (%80.7), 69'u (%19.3) erkektir. Veriler yüz yüze toplanmıştır. Normallik analizleri için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Nomofobi düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği, akıllı telefon kullanma süresi ve telefon ekranını kontrol etme sayısına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Cinsiyet, ekranı kontrol etme sayısı, nomofobi, sınıf düzeyi, telefonda geçirilen süre, üniversite öğrencisi.

#### Abstract

In this study, nomophobia levels of university students were examined in terms of gender, class level, time spent on the phone, and the number of times they checked the phone screen. A total of 358 university students aged between 18-42 years participated in the study. 289 of the participants were female (80.7%) and 69 (19.3%) were male. Data were collected face-to-face. Skewness and kurtosis values were examined for normality analyses and it was found that the data were normally distributed. Research findings were analyzed with independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). According to the results of the analyses, it was determined that the nomophobia levels of university students were at a moderate level. It was found that nomophobia levels did not differ according to gender and class level variables but differed according to the duration of smartphone use and the number of times they checked the phone screen.

<sup>1</sup> Bu araştırma “2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı” kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

**Keywords:** Gender, number of screen checks, nomophobia, grade level, time spent on the phone, university student.

### Giriş

Günümüzde akıllı telefon kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. İnternet kullanımının artmasıyla birlikte akıllı telefonlar, günlük yaşamın bir parçası hâline gelmiştir. Akıllı telefonların taşınması ve kullanımı kolay olduğu için insanlar tarafından daha çok tercih edilmektedir. Türkiye’de akıllı telefon kullanma oranının %99,20; üniversite öğrencileri arasındaki kullanım oranının ise %99,70 olduğu belirtilmektedir (TÜİK, 2022). Bununla birlikte akıllı telefonla zaman geçirme süresi de oldukça fazladır. Nitekim Mobisad (2023) yaptığı araştırmada Türkiye’de akıllı telefon kullanım süresinin günlük ortalama 7 saat 24 dakika olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Arslantaş ve Öner (2023) günlük internet kullanım süresinin arttığını ve öğrencilerin %54’ünün 5-7 saat arasında olduğunu ortaya koymuştur. Akıllı telefonların günlük yaşamda birçok işlevi olduğunu söyleyebiliriz. Bu işlevler arasında iletişim sağlama, internete erişim, zamandan tasarruf etme, mesaj gönderme, mesaj alma, video ve fotoğraf çekimi, oyun oynama, alışveriş yapma, sosyal medyayı kullanma, müzik dinleme ve film seyretme gibi birçok aktivite bulunmaktadır (King vd., 2013; Tandoğan ve Hoşgör, 2017). Bunun yanında birey, akıllı telefon aracılığıyla sosyal medyada paylaşım yapmakta ve diğer insanlarla sanal iletişim kurmaktadır (Fox ve Moreland, 2015). Bu durum bireyin akıllı telefonları daha sık kullanmasına ve sanal ortamlarda daha fazla zaman geçirmesine neden olmaktadır. Bu kapsamda akıllı telefonların birçok amaçla kullanıldığı söylenebilir. Hayatımıza birçok kolaylık getiren akıllı telefonlar, aşırı ve kontrolsüz bir şekilde kullanıldığında bireyin yaşamı için bir tehdit oluşturmaktadır (Choliz, 2012). Özellikle akıllı telefonların yaygın hâle gelmesiyle birlikte birçok olumsuz durumlar ortaya çıkmıştır (Frassini vd., 2021). Akıllı telefon kullanımı sürekli telefon ekranına bakma, sosyal medya bağımlılığı, uyku düzensizliği, dikkatsizlik, göz problemleri gibi olumsuzluklara sebep olmaktadır (Salehan ve Nagehban, 2013; Yılmaz vd., 2018). Bunlara ek olarak bireyde empati düşüklüğü, akademik başarı düşüklüğü, kilo alma, tansiyon problemleri, depresif belirtiler, kişilik problemleri, bağımlı olma, kaygı ve yalnızlık problemleri görülebilmektedir (Adnan ve Gezgin, 2016; Al-Mamun vd., 2023).

Akıllı telefon kullanımından kaynaklı sorunların artması, nomofobi kavramını ortaya çıkarmıştır. King vd., (2010) nomofobiyi 21.yüzyılın hastalığı olarak tanımlamaktadır. Nomofobi, akıllı telefona ulaşamama veya akıllı telefondan ayrı kalmaya bağlı olarak duyulan korku, endişe olarak

tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Correia, 2015). Nomofobi, “no-mobile-phone-phobia” kavramlarının kısaltılmasından oluşmaktadır. Nomofobi, kişinin cep telefonunu kullanamama ve erişememe korkusu yaşamasıdır. Bu durum kişinin akıllı telefonunu kaybetme, telefonun kapanması, sinyal kaybı, internet erişiminin olmaması olarak da ifade edilebilir. Nomofobi, teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bireyin yaşamında önemli bir sorun hâline gelmiştir. Nomofobi gençler arasında hızla yaygınlaşmaktadır (Aydın ve Kuş, 2023). Yapılan çalışmalar nomofobi düzeyinin gençlerde yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Przybylski vd., 2013; Tavalacci vd., 2015). Nomofobik bireyler, akıllı telefonlarına erişemediğinde depresif belirtiler göstermektedir (Polat, 2017). Bunun yanı sıra, bireyin akıllı telefonuna eriştiğinde, kendini iyi hissettiği, mutlu olduğu ancak giderek telefona daha çok bağımlı hâle geldiği vurgulanmıştır (Öz ve Hortop, 2018). Ayrıca nomofobik bireyler, genellikle telefon ekranını sıklıkla kontrol etme, telefonu yanından ayırmama, telefonunu kaybettiğinde huzursuz olma gibi durumlar yaşamaktadır (Bragazzi ve Puento, 2014). Nomofobi bireyin yorgun ve stresli olmasına, dikkat dağınıklığı yaşaması ve psikolojik sorun yaşamasına da yol açmaktadır (Tamura vd., 2017). Çilek vd. (2023) akıllı telefona ulaşamama durumunda korku ve stresin yaşandığı, bireyin huzursuz olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazınında yapılan çalışmalara bakıldığında, nomofobinin birey üzerinde birçok olumsuz etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum nomofobinin önemli bir sorun olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Özsavran vd., (2023) yaptığı çalışmada öğrencilerin %19’unun nomofobi düzeylerinin yüksek olduğu; %18.21’inde ise ağır olduğu (Ejder Apay vd., 2020) ortaya çıkmıştır. Diğer bir çalışmada Yıldırım ve Correia (2015) gençlerin büyük bir çoğunluğunun nomofobik olduğunu ve bilgiye ulaşamama ve iletişime geçememekten dolayı endişe duyduğunu belirtmiştir. Deshpande (2015)’e göre gençler cep telefonlarını aşırı bir biçimde kullanmakta ve cep telefonu ile vakit geçirmek gençler için vazgeçilmez bir durum hâline gelmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, nomofobinin üniversite öğrencileri arasında yaygın bir durum olduğu söylenebilir. Gençler arasında nomofobi yaygınlığının giderek arttığı düşünüldüğünde, üniversite öğrencileri arasında nomofobi düzeyinin hangi düzeyde olduğu sorusu önemli hâle gelmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin nomofobi yaygınlığı hangi düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanma süresine göre nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin telefon ekranını kontrol etme sayısına göre nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırma betimsel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Tarama yöntemi, araştırma konusunu olduğu gibi değiştirmeden ortaya koymaktadır. Tarama yönteminde katılımcıların bir konuya ilişkin görüş, inanç ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanır. (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışma Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığından 17.11.2023 tarih ve 2023/21 sayısı ile etik kurul izni alınarak yapılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmadaki çalışma grubu Iğdır Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 18 ile 42 arasında değişen 358 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.53 olarak hesaplanmıştır. Veriler uygun örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Uygun örnekleme yönteminde çalışma grubuna kolay bir şekilde ulaşılmasına dikkat edilir (Edmonds ve Kennedy, 2013). Uygun örnekleme yöntemi, verilerin hızlı toplanmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma verileri ölçek sahibinden izin alındıktan sonra katılımcı onayı alınarak toplanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	69	19.3
	Kadın	289	80.7
Sınıf	1.sınıf	216	60.3
	2.sınıf	142	39.7
Telefonda Geçirilen Süre	1 saatten az	24	6.7
	2-4 saat	175	48.9
	5-7 saat	112	31.3
	8 saat ve üstü	47	13.1
Ekran Kontrol Sayısı	1-20 arası	144	40.2
	21-40 arası	108	30.2
	41-60 arası	58	16.2
	61-80 arası	26	7.3
	81 ve üstü	22	6.1

Tablo 1. incelendiğinde katılımcıların; 289'unun (%80.7) kadın, 69'unun (%19.3) erkek olduğu ve 216'sının (%60.3) 1.sınıf, 130'unun (36.3) 2.sınıf, 8'inin (%1.1) 4.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların akıllı telefon kullanma süreleri incelendiğinde; 24'ünün (%6.7) 1 saatten az, 175'inin (48.9) 2-4 arası saat, 112'sinin (%31.3) 5-7 saat, 47'sinin (%13.1) 8 saat ve üstü akıllı telefon kullandığı görülmektedir. Katılımcıların ekranı kontrol etme sayılarına bakıldığında; 144'ünün (%40.2) 1-20 arası, 108'inin (%30.2) 21-40 arası, 58'inin (%16.2) 41-60 arası, 26'sının (%7.3) 61-80 arası, 22'sinin (%6.1) 81 ve üstü sayıda telefon ekranını kontrol ettiği ortaya çıkmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### Kişisel Bilgi Formu

Bu formda katılımcılara ait cinsiyet, sınıf düzeyi, akıllı telefon kullanma süresi ve telefon ekranını kontrol etme sayısını belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır.

### Nomofobi Ölçeği

Nomofobi ölçeği, 20 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Yıldırım vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları bilgiye erişememe,



rahatlıktan feragat etme, iletişim kuramama, çevrimiçi bağlantıyı kaybetmedir. Ölçekten alınan puanlar 20-140 arasında değişmektedir. 0-20 arası nomofobi olmadığını, 20-60 arası hafif düzey, 60-100 arası orta düzey, 100-140 arası ise yüksek düzeyde nomofobi olduğunu gösterir (Yıldırım vd., 2016). Ölçeğin cronbach's alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların güvenirlik katsayısı ise sırasıyla .94, .87, .83 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kapsamında hesaplanan cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .94; alt boyutlar için ise bilgiye erişememe .84, rahatlıktan feragat etme .83, iletişim kuramama .91 ve çevrimiçi bağlantıyı kaybetme .89 olarak bulunmuştur.

### Veri Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 22 programı kullanılmıştır. Nomofobi ölçeğinden alınan puanların dağılımları incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma verileri üzerinde parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi şartı aranır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Çarpıklık değerlerinin -.446 ve .008 aralığında; basıklık değerlerinin ise .523 ile .939 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Kalaycı (2009) çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ve -3 aralığında olmasını yeterli olarak kabul etmektedir. Buna göre verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizleri kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Nomofobi Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Ölçek	N	X	SS.	Min.	Max.
Bilgiye erişememe	358	16.66	6.09	4	28
Rahatlıktan feragat etme	358	20.07	7.48	5	35
İletişim kuramama	358	26.92	9.03	6	42
Çevirim içi bağlantıyı kaybetme	358	18.07	7.72	5	35
Toplam	358	81.73	25.69	20	137

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin toplamından alınan en yüksek puanın 137, en düşük puanın 20 ve puan ortalamalarının 81.73 olduğu görülmektedir.

Buna göre ölçekten alınan puanlar üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından en yüksek puan ortalamasının iletişim kuramama ( $X=26.92$ ) ile rahatlıktan feragat etme ( $X=20.07$ ) boyutunda olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Nomofobi Düzeyleri

	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Bilgiye	Kadın	289	4.18	1.53	356	.443	.66
Erişememe	Erkek	69	4.10	1.50			
Rahatlıktan	Kadın	289	4.10	1.48	356	2.33	.02
Feragat	Erkek	69	3.64	1.53			
Etme							
İletişim	Kadın	289	4.58	1.48	356	.66	.01
Kuramama	Erkek	69	4.09	1.58			
Çevirimiçi	Kadın	289	3.63	1.54	356	.50	.62
Bağlantıyı	Erkek	69	3.53	1.56			
Kaybetme							
Toplam	Kadın	289	4.15	1.28	356	1.779	.07
	Erkek	69	3.84	1.30			

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre nomofobi düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $p=.07$ ;  $p>.05$ ). Buna göre, cinsiyetin üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, rahatlıktan feragat etme ( $p=.01$ ;  $p>.05$ ) ve iletişim kuramama ( $p=.01$ ;  $p>.05$ ) alt boyutları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, kadınların rahatlıktan feragat etme puan ortalamasının ( $X=4.10$ ) erkeklerin puan ortalamasından ( $X=3.64$ ) fazla olduğunu ve anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kadınların iletişim kuramama puan ortalamalarının ( $X=4.58$ ) erkeklerin puan ortalamalarından ( $X=4.09$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü için belirlenen Eta kare değerinin 0.1 olması rahatlıktan feragat etme ve iletişim kuramama alt boyutlarında cinsiyetin düşük bir etkiye yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre nomofobi düzeyleri

arasında bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Nomofobi Düzeyleri

	Sınıf		X	ss	t	p
	Düzeyi	N				
Bilgiye Erişememe	1.sınıf	216	16.54	5.99		
	2.sınıf	142	16.85	6.23	-.46	.65
Rahatlıktan Feragat Etme	1.sınıf	216	20.35	7.39		
	2.sınıf	142	19.65	7.61	.86	.39
İletişim Kuramama	1.sınıf	216	26.95	9.25		
	2.sınıf	142	26.87	8.73	.08	.93
Çevrimiçi Bağlantı Kuramama	1.sınıf	216	17.96	7.36		
	2.sınıf	142	18.24	8.24	-.38	.74
Toplam	1.sınıf	216	81.80	25.08		
	2.sınıf	142	81.61	26.67	.07	.95

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre nomofobi düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{(356)} = .07$ ;  $p > .05$ ). Bu sonuca göre, sınıf düzeyinin nomofobi düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanma süresine göre nomofobi düzeyleri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Akıllı Telefon Kullanma Süresine Göre Nomofobi Düzeyleri

Telefon kullanma süresi	N	X	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
2-4 saat	175	79.10	Grup İçi	224596.308	354	634.453			8 saat ve üstü-1 saattten az
5-7 saat	112	85.51	Total	235573.173	357				
8 saat ve üstü	47	89.89							
Toplam	358	81.73							

Tablo 5 incelendiğinde, akıllı telefon kullanma süreleri açısından 1 saatten az telefon kullanan 24 kişi, 2-4 saat kullanan 175 kişi, 5-7 saat kullanan 112 kişi, 8 saat ve üzeri kullanan ise 47 kişi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akıllı telefon kullanma süresine göre nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $F(3_{(354)})=5.767$ ,  $P=.001$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Scheffe testine göre anlamlı farklılık 8 saat ve üstü ( $\bar{x}=89.89$ ) ile 5-7 saat ( $\bar{x}=85.51$ ) kullanan öğrenciler ile akıllı telefonu 1 saatten az kullanan öğrenciler ( $\bar{x}=67.25$ ) arasında olduğu görülmektedir. Bu fark akıllı telefonu 8 saat ve üstü ile 5-7 saat arası kullanan öğrencilerin lehine bulunmuştur. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin telefon ekranını kontrol etme sayılarına göre nomofobi düzeyleri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Ekran Kontrol Sayısına Göre Nomofobi Düzeyleri

Ekran kontrol sayısı	N	X	Varyans Kay.	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
1-20 arası	144	78.06	Gruplar Arası	7815.651	4	1953.913	3.028	.018*	81 ve üstü, 1-20 arası
21-40 arası	108	83.05	Grup İçi	227757.522	353	645.205			
41-60 arası	58	81.41	Total	235573.173	357				
61-80 arası	26	83.81							
81 ve üstü	22	97.64							
<b>Toplam</b>	<b>358</b>	<b>81.73</b>							

Tablo 6. incelendiğinde akıllı telefon ekranını 1-20 arası kontrol eden öğrencilerin 144 kişi, 21-40 arası 108 kişi, 41-60 arası 58 kişi, 61-80 arası 26 kişi, 81 ve üstü 22 kişi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin telefon ekranını kontrol etme sayısına göre nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $F(4_{(353)})=3.028$ ,  $P=.018$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılık 81 ve üstü ( $\bar{x}=97.64$ ) ile 1-20 arası ( $\bar{x}=78.06$ ) telefon ekranını kontrol eden öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu fark telefon ekranını 81 ve üstü sayıda kontrol eden öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

### Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, telefonda geçirilen süre, telefon ekranını kontrol etme sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazınında bu sonucu destekleyen benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Tavolacci vd. (2015) üniversite öğrencilerinin yaklaşık %35'inin nomofobik davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Jahrami vd. (2021) yaptığı çalışmada nomofobi düzeylerinin %80 oranında olduğunu ortaya koymuştur. Ramazanoğlu (2020) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının nomofobi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde bu sonucun alan yazını ile paralellik gösterdiği söylenebilir (Bak, 2019; Özsavran ve Ayyıldız, 2022). Bu sonuçlar nomofobinin üniversite öğrencileri arasında yaşanan bir durum olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Üniversite öğrencilerinin akıllı telefonları günlük yaşamda sıklıkla kullanmaları, bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu çalışmada nomofobi düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Nitekim Cain ve Malcom (2019) çalışmasında cinsiyet değişkeninin nomofobi düzeylerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığını belirtmiştir. Alan yazınında bu sonucu destekleyen başka çalışmalar da vardır (Adnan ve Gezgin, 2016; Aksu ve Doğan, 2021; Apak ve Yaman, 2019; Dixit vd., 2010; Uysal vd., 2016). Alan yazınında bu sonuçlardan farklı sonuç ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Lee vd. (2014) çalışmasında kadınların erkeklere göre daha fazla nomofobik olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yılmaz vd. (2018) yaptığı çalışmada kadınların nomofobi düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer sonuçlar ortaya koyan başka araştırmalar da vardır (Aksoğan ve Atıcı, 2022; Aktaş vd., 2023; Burucuoğlu, 2017; Büyükçolpan, 2019; Çakmakçı, 2022; Erzincanlı vd., 2023; Özsavran ve Ayyıldız, 2022; Yıldırım vd., 2016). Bu çalışmada iletişim kuramama alt boyutunda kadınların lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu durum kadınların akıllı telefon kullanımında iletişim kurmaya daha fazla zaman ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Kadınların sosyal medyayı daha aktif bir şekilde kullanmaları da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık göstermemesi, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin nomofobi düzeylerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Farklı

araştırmalarda daha geniş katılımlı sayıda üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri cinsiyete göre tekrar incelenebilir.

Bu araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin nomofobi düzeyleri arasında bir farklılık görülmemiştir. Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Adnan ve Gezgin, 2016; Atıcı ve Erbaş, 2021; Gezgin vd., 2018; Yıldırım, 2019). Bu durum üniversite öğrencileri her ne kadar farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görüyor olsalar da benzer gelişim özelliklerine sahip olmaları ile açıklanabilir. Ancak, alan yazınında sınıf düzeylerine göre nomofobi düzeylerinin farklı olduğunu belirten çalışmalar da yer almaktadır (Apak ve Yaman, 2019; Çakmakçı, 2022; Köyönü vd., 2022). Bu sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinde nomofobi düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum öğrencilerin ailelerinden uzak kalmaları nedeniyle açıklanabilir.

Bu araştırmada öğrencilerin akıllı telefon kullanma süresine göre nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 8 saat ve üstü ile 5-7 saat arası akıllı telefonla zaman geçiren öğrencilerin nomofobi düzeyleri akıllı telefonu ile 1 saatin altında zaman geçirenlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Alan yazınında bu sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çakmakçı, 2022; Erdem vd., 2016; Gezgin vd., 2018; Meral, 2017; Olcay ve Esen, 2021; Sırakaya, 2018). Nitekim, Büyükçolpan (2019) yaptığı çalışmada akıllı telefon ile fazla zaman geçiren öğrencilerin nomofobi düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Kalaskar (2015) akıllı telefonu kullanma süresi arttıkça nomofobik davranışların arttığını ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin günlük akıllı telefonla fazla zaman geçirme süresi arttıkça nomofobi düzeylerinde bir artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada akıllı telefon ekranını 81 ve üstü sayıda kontrol eden öğrencilerin nomofobi düzeylerinin, akıllı telefonunu 1-20 arası sayıda kontrol eden öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Arslantaş ve Öner (2023) yaptığı bir araştırmada günlük 31-60 dakika arasında telefonunu kontrol eden bireylerin nomofobi düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucu ile benzer sonuç ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Aydın ve Kuş, 2023; Çakmakçı, 2022; Erdem vd., 2016; Özsavran ve Ayyıldız, 2022). Bununla birlikte Pavithra ve Madhukumar (2015) telefon ekranını kontrol etme değişkeni nomofobi düzeyini artırmaktadır. Telefon ekranını sık sık kontrol eden bireylerin daha çok nomofobik davranışlar sergilediği söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan üniversite öğrencilerinde nomofobi düzeylerinin dikkate alınması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin günlük telefon kullanım sürelerinin fazla olduğu belirlenmiştir. Günlük akıllı telefonla geçirilen zamanın fazla olması dikkate alındığında, akıllı telefonların öğrencilerin hayatında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu açıdan öğrencilerin akıllı telefonu işlevsel kullanmaları için eğitici çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu çalışmada akıllı telefonda fazla zaman geçiren öğrencilerin nomofobi davranışlarını daha çok sergilediği bulgusundan hareketle, öğrencilere akıllı telefonla fazla zaman geçirmenin olumsuz sonuçlarına ilişkin psiko-eğitim çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmada nomofobi düzeylerinin ön lisans öğrencileri, birinci ve ikinci sınıf düzeyleri açısından incelenmesi araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Diğer araştırmalarda lisans öğrencileri ve farklı sınıf düzeyleri açısından incelenebilir. Bu araştırmanın verileri tek bir devlet üniversitesi ile sınırlı kalmıştır. Farklı üniversitelerde ve farklı örneklem grupları ile benzer çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmada verilerin kendini ifadeye dayalı olarak toplanmış olması bir diğer sınırlılık olarak kabul edilebilir.

### **Araştırmanın Etik Yönü**

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışma Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun (Protokol No. E-37077861-900-121235) 17.11.2023 tarihli 2023/21 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Katkı Oranı Beyanı**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

### Teşekkür

TÜBİTAK'a bu çalışma için vermiş olduğu destekten dolayı teşekkür ederiz.

### Kaynakça

- Adnan, M., & Gezin, D. M. (2016). A modern phobia: Prevalence of nomophobia among College Students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 49(1), 141-158. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001378](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001378)
- Aksoğan, M., & Atıcı, B. (2022). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 519-530. <https://doi.org/10.17556/erziefd.937544>
- Aksu, B. Ç., & Doğan, A. (2021). Çalışanların nomofobi düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi ve bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 483-508. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.927638>
- Aktaş, E., Donmez, E., Canbeyaz, R., & Gedik, M. (2023). Üniversite öğrencilerinde mobil bağımlılık düzeyi ve problem çözme becerisinin incelenmesi. *Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 188-204. <https://doi.org/10.56061/fbujohs.1183929>
- Al-Mamun, F., Mamun, M. A., Prodhan, M. S., Muktarul, M., Griffiths, M. D., Muhit, M., & Sikder, M. T. (2023). Nomophobia among university students: Prevalence, correlates, and the mediating role of smartphone use between Facebook addiction and nomophobia. *Heliyon*, 9(3), e14284. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14284>
- Apak, E., & Yaman, Ö. M. (2019). Üniversite öğrencilerinde nomofobi yaygınlığı ve nomofobi ile sosyal fobi arasındaki ilişki: Bingöl Üniversitesi örnekleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 609-627. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0078>
- Arslantaş, S., & Öner, K. (2023). Üniversite öğrencilerinde görülen mobil telefon yoksunluğu endişesinin değerlendirilmesi; teknolojisiz doğa gezisi örneği. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 10(1), 90-102. <https://doi.org/10.52880/sagakaderg.1198005>
- Atıcı, A. R., & Erbaş, M. K. (2021). Covid-19 sürecinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 2(1), 50-61.



- <https://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12451/8637/atici-ali%20riza-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aydın, M. K., & Kuş, M. (2023). Öğrencilerin telefonsuz kalma korkusunu (Nomofobi) inceleyen çalışmaların sistematik bir analizi. *Journal of Computer and Education Research*, 11(21), 275-296. <https://doi.org/10.18009/jcer.1233559>
- Bak, G. (2019). X, Y ve Z kuşağında nomofobi: Nitel bir araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(5), 288-302. <https://sobibder.org/index.php/sobibder/article/view/33>
- Bragazzi, N. L., & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology research and behavior management*, 7, 155–160. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S41386>
- Burucuoğlu, M. (2017). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin nomofobi düzeyleri üzerinde bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 482-489. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/374273>
- Büyükçolpan, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde nomofobi, bağlanma biçimleri, depresyon ve algılanan sosyal destek*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cain, J., & Malcom, D. R. (2019). An Assessment of Pharmacy Students' Psychological Attachment to Smartphones at Two Colleges of Pharmacy. *American journal of pharmaceutical education*, 83(7), 7136. <https://doi.org/10.5688/ajpe7136>
- Çakmakçı, B. (2022). *Hemşirelik fakültesi öğrencilerinde nomofobi, depresyon ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çilek, A., Özgüray, Ö., Demircan, S., Özgüray, A., & Demircan, N. (2023). Farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin nomofobi düzeyleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2314-2333. <http://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68435>
- Deshpande, A. (2015). Mobile addiction and associated factors amongst youth, *Indian Journal of Mental Health*, 2(3), s. 244–248. <https://indianmentalhealth.com/pdf/2015/vol2-issue-3/Mobile-Addiction-and-associated-factors-amongst-youth.pdf>

- Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A. K., & Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian journal of community medicine : official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, 35(2), 339–341. <https://doi.org/10.4103/0970-0218.66878>
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2013). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5 ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ejder Apay, S., Özdemir, S., Uslu, S., Güven, R., & Gürol, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde nomofobi ve sosyal anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması. *Acibadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4): 701–705. <https://doi.org/10.31067/0.2020.321>
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., & Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3). [https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/24697/261196#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/24697/261196#article_cite)
- Erzincanlı, Y., Taş, H. G., Akbulut, G., Büladi Çubukçu, B., Ulaş, S., & Bayrakçeken, E. (2023). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin belirli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 11(1), 1330-1343. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1221538>
- Fox, J., & Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168–176. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.083>
- Frassini, S., Giovannini, D., Biondi, A., Rocchi, M. B. L., Rasori, S., Nardella, N., & Capalbo, M. (2021). Nomofobia e le dimensioni dell'ansia da connessione: uno studio cross-sectional tra studenti e infermieri [Nomophobia and the connection anxiety dimensions: a cross-sectional study among students and nurses.]. *Recenti progressi in medicina*, 112(9), 587–593. <https://doi.org/10.1701/3658.36423>
- Gezgin, D.M., Cakir O., & Yildirim, S. (2018). The relationship between levels of nomophobia prevalence and internet addiction among high school students: The factors influencing Nomophobia. *International*

- Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 215-225.  
<https://doi.org/10.21890/ijres.383153>
- Hoşgör, H., Tandoğan, Ö., & Gündüz-Hoşgör, D. (2017). Nomofobinin günlük akıllı telefon kullanım süresi ve okul başarısı üzerindeki etkisi: Sağlık personeli adayları örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 573-595.  
[https://asosjournal.com/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=34518#](https://asosjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=34518#)  
[https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim\\_Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim_Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587)  
<https://mobisad.org/wp-content/uploads/rapor-2023.pdf> 26.09.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Jahrami, H., Rashed, M., AlRasheed, M. M., Bragazzi, N. L., Saif, Z., Alhaj, O., BaHamam, A. S., & Vitiello, M. V. (2021). Nomophobia is associated with insomnia but not with age, sex, bmi, or mobile phone screen size in young adults. *Nature and Science of Sleep*, 13, 1931–1941. <https://doi.org/10.2147/NSS.S335462>
- Kalaskar, P. B. (2015). A study of awareness of development of NoMoPhobia condition in smartphone user management students in Pune city. *ASM's International E-Journal on Ongoing Research in Management and IT*. 10: 320–326.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Ed.: Ş.Kalaycı). Asil Yayıncılık.
- King, A. L. S., Alexandre M. Valença and A. E. Nardi (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: reducing phobias or worsening of dependence?. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), s.52–54, <https://doi.org/10.1097/WNN.0b013e3181b7eabc>
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R., & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia?. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140–144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>
- Köyönü, B., Eser, Ö., Özbal, A.F. & Ektirici, A. (2022). Eyvah telefonum kayboldu! Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 76-87.  
[https://dergipark.org.tr/tr/pub/besbid/issue/74261/1184923#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/besbid/issue/74261/1184923#article_cite)

- Lee, S., Tam, C. L., & Chie, Q. T. (2014). Mobile phone usage preferences: The contributing factors of personality, social anxiety and loneliness. *Social Indicators Research*, 118(3), 1205–1228. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0460-2>
- Olçay, A., & Esen, M. (2021). Seyahat acentesi çalışanlarının nomofobi düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 24(1), 72- 98. <https://doi.org/10.34189/tfd.24.01.004>
- Öz, H., & Tortop H. S. (2018). Üniversite okuyan genç yetişkinlerin mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(3), 146-159. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/38604/447997?publisher=aydin#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/38604/447997?publisher=aydin#article_cite)
- Özsavran M., Kuzlu Ayyıldız T., & Denizler A., (2023). Üniversite öğrencilerinin telefonla oyun oynama alışkanlıklarının nomofobi düzeyi ve uyku durumu durumuna etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 13(3), 465-474. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1318302>
- Özsavran, M., & Ayyıldız, T. (2022). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile okul başarısı arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 23 (2), 130-138. <https://doi.org/10.51982/bagimli.929464>.
- Polat, R. (2017). Dijital hastalık olarak nomofobi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 1(2), 164- 172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/410708>
- Przybylski, A.K, Murayama, K., & De Haan, C. R. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Comput Human Behav*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Ramazanoğlu, M. (2020). Öğretmen adaylarının nomofobi düzeylerinin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (81), 247-263. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/72156/1161484>
- Salehan, M., & Negahban A. (2013), Social networking on smartphones: when mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2632–2639. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.003>
- Tamura, H., Nishida, T., Tsuji, A., & Sakakibara, H. (2017). Association between excessive use of mobile phone and insomnia and depression among Japanese adolescents. *International Journal of Environmental*

- Research and Public Health*, 14(7), 701.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph14070701>
- Tavolacci, M.P., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P., & Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students. *European Journal of Public Health*, 25(3), 206. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv172.088>
- Uysal, Ş., Özen, H., & Madenoğlu, C. (2016). Social phobia in higher education: The influence of nomophobia on social phobia. *The Global eLearning Journal*, 5(2), 1–8.  
[https://www.researchgate.net/publication/302411001\\_Social\\_Phobia\\_in\\_Higher\\_Education\\_The\\_Influence\\_of\\_Nomophobia\\_on\\_Social\\_Phobia](https://www.researchgate.net/publication/302411001_Social_Phobia_in_Higher_Education_The_Influence_of_Nomophobia_on_Social_Phobia)
- Yıldırım, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130- 137.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059>
- Yıldırım, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yıldırım, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322- 1331.  
<https://doi.org/10.1177/02666669155990>
- Yıldırım, O. (2019). *Ergenlerde akıllı telefonda yoksun kalma korkusu (nomofobi) ile sosyodemografik değişkenler, temel psikolojik ihtiyaçlar, sürekli kaygı ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Yılmaz, M., Köse, A., & Doğru, Y. B. (2018). Akıllı telefonda yoksun kalmak: Nomofobi üzerine bir araştırma. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 9(35), 31-47.  
<https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.5.003.x>

## Investigation of Nomophobia Levels in University Students According to Various Variables

### Extended Abstract

#### Introduction

Today, the use of smart phones has become quite widespread. With the increasing use of the Internet, smartphones have become a part of daily life. Smartphones are more preferred by people because they are easy to carry and use. The rate of smartphone use in Turkey is 99.20%; the rate of use among university students is 99.70%. However, the time spent with smartphones is also quite high. Smartphone use also has some negative effects. Smartphone use causes negativities such as constantly looking at the phone screen, social media addiction, sleep disorder, inattention, eye problems. In addition to these, low empathy, low academic achievement, weight gain, blood pressure problems, depressive symptoms, personality problems, addiction, anxiety and loneliness problems can be seen in the individual.

The increase in problems caused by the use of smartphones has led to the concept of nomophobia. Nomophobia is defined as the disease of the 21st century. Nomophobia can be called fear and anxiety due to not being able to reach the smartphone or being separated from the smartphone. Nomophobia consists of the abbreviation of "no-mobile-phone-phobia". Nomophobia is the fear of not being able to use and access one's mobile phone. This situation can also be expressed as losing one's smartphone, switching off the phone, loss of signal, lack of internet access. Nomophobia has become an important problem in the life of the individual with the widespread use of technology. Nomophobia is rapidly spreading among young people and is referred to as the disease of the new age. Especially university students use mobile phones excessively and spending time with mobile phones has become an indispensable situation for students. Considering the increasing prevalence of nomophobia among university students, the question of the level of nomophobia among university students becomes important. In this study, the nomophobia levels of university students were examined in terms of gender, class level, time spent on the phone, and the number of times they check the phone screen.

#### Method

This research was conducted with descriptive survey method. Survey researches reveal the subject as it is. In the survey method, it is aimed to determine the opinions, beliefs and attitudes of the participants regarding a subject. 358 university students participated in this research. Convenient sampling method was used in data collection. Convenient sampling method was preferred because it enables the data to be collected quickly. Consent was obtained from the participants. Data collection tool was used in the research. Data were collected with personal

information form and Nomophobia scale. The personal information form consists of information on gender, grade level, duration of smartphone use and number of times of checking the phone screen. Nomophobia scale was developed by Yıldırım & Correia (2015). It was then adapted into Turkish by Yıldırım et al. (2016). This scale is a 7-point Likert-type scale consisting of 20 items. Nomophobia scale has four sub-dimensions: not being able to access information, sacrificing comfort, not being able to communicate, and losing online connection.

### **Findings**

In this study, descriptive analyses of the scores obtained by university students from the nomophobia scale were conducted. In the study, the highest score of the participants from the total scale was 137, the lowest score was 20 and the mean score was calculated as 82.90. Accordingly, the scores obtained from the scale show that the nomophobia levels of university students are at the "medium" level. Among the sub-dimensions of the scale, it was determined that the highest mean scores were in the inability to communicate ( $X=26.92$ ) and sacrifice of comfort ( $X=20.07$ ) dimensions. An independent samples t test was conducted to determine whether the nomophobia levels of the university students participating in the study differed according to gender. According to the results of the independent groups t test, no significant difference was found between the nomophobia levels of university students according to gender ( $p=.07$ ;  $p>.05$ ). Accordingly, it shows that gender is not a factor affecting the nomophobia levels of university students. When analysed in terms of sub-dimensions, it was found that there was a difference between the sub-dimensions of sacrifice of comfort ( $p=.01$ ;  $p>.05$ ) and inability to communicate ( $p=.01$ ;  $p>.05$ ). According to the findings obtained, it was found that the mean score of women ( $X=4.10$ ) was higher than the mean score of men ( $X=3.64$ ) and the difference was significant. It was found that the mean score of women's inability to communicate ( $X=4.58$ ) was higher than the mean score of men ( $X=4.09$ ). The fact that the Eta square value determined for the effect size is 0.1 can be interpreted as that gender has a low effect on the sub-dimensions of sacrificing comfort and inability to communicate. An independent samples t-test was conducted to determine whether the nomophobia levels of the university students participating in the study differed according to their grade level. According to the results of the t-test for independent groups, no significant difference was found between the nomophobia levels according to the grade level. Accordingly, it can be interpreted that class level is not a factor affecting the level of nomophobia. ANOVA test was conducted to determine whether the nomophobia levels of the university students participating in the study differed according to the duration of smartphone use. According to this, in terms of the duration of using smartphones, 24 people using less than 1 hour, 175 people using 2-4 hours, 112 people using 5-7 hours, and 47 people using 8 hours or more. It was revealed that there was a significant difference between the nomophobia levels of the students according to the duration of smartphone use. According to the result of the

Scheffe test conducted to determine which groups the differentiation is between, it is seen that the significant difference is between the students who use the smartphone for 8 hours or more ( $\bar{x}=89.89$ ) and 5-7 hours ( $\bar{x}=85.51$ ) and the students who use the smartphone for less than 1 hour ( $\bar{x}=67.25$ ). This difference was found in favour of the students who used the smartphone for 8 hours or more and 5-7 hours. ANOVA test was conducted to determine whether the nomophobia levels of the university students participating in the study differed according to the number of checking the phone screen. According to this, it was determined that the students who checked the smartphone screen between 1-20 were 144 people, between 21-40 108 people, between 41-60 58 people, between 61-80 26 people, 81 and above 22 people. It was revealed that there was a significant difference between the nomophobia levels of the students according to the number of checking the phone screen ( $F(4(353))=3.028$ ,  $P=.018$ ). According to the result of the Scheffe test conducted to determine between which groups the differentiation is between, it is seen that the significant difference is between students who control the phone screen between 81 and above ( $\bar{x}=97.64$ ) and between 1-20 ( $\bar{x}=78.06$ ). This difference was found to be significant in favour of the students who control the phone screen 81 and above.

#### Discussion

When the findings of this study were analysed, it was found that the nomophobia levels of university students were at a moderate level. It is seen that there are similar results supporting this result in the literature. In the studies in the literature, it is also stated that nomophobia levels are at medium level. In this study, it was found that nomophobia levels did not differ according to gender and class level. There are many research findings in the literature that support this result. There are also studies in the literature that reveal different results from these results. For example; there are also studies revealing that nomophobia levels are different according to gender. Similarly, there are also studies in the literature indicating that nomophobia levels are different according to grade levels. In this study, a difference was found between the nomophobia levels of students according to the duration of smartphone use. Students who spent 8 hours or more and 5-7 hours with their smartphones had higher nomophobia levels than students who spent less than 1 hour with their smartphones. Studies in the literature reveal that the nomophobia levels of students who spend more time with smartphones are high. Accordingly, it can be interpreted as an increase in nomophobia levels as the time students spend more time with smartphones per day increases. In the study, it was revealed that the nomophobia levels of the students who control the smartphone screen 81 or more times were higher than the students who control the smartphone between 1-20 times. Accordingly, it can be said that nomophobia levels increase as the number of smartphone control increases.



### **Conclusion and Recommendations**

As a result of this research, it is thought that nomophobia levels in university students is an issue that should be taken into consideration. Similarly, it was determined that the daily phone usage time of the students was high. Considering the high amount of time spent with smartphones daily, it can be said that smartphones have an important place in students' lives. In this regard, educational studies should be carried out for students to use smartphones functionally. Psycho-educational studies and guidance activities can be carried out for students regarding the negative consequences of spending too much time with smartphones. This study was conducted with associate degree students. Other studies can be conducted with undergraduate students and different grade levels. The data of this study were limited to a single state university. Similar studies can be conducted in different universities and with different sample groups.



### İLKOKUL 3. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Examination of The Activities in The Primary School 3rd Grade Science Textbook in Terms of Scientific Process Skills

**Aycan ÖZTÜRK**

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı  
[aycan.123@hotmail.com](mailto:aycan.123@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-2824-3106>

**Pınar URAL KELEŞ**

Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü  
[pukeles@yahoo.com](mailto:pukeles@yahoo.com)


 <https://orcid.org/0000-0001-6325-0152>

**Cite As/Atıf:** Öztürk, A., & Ural Keleş, P. (2023). İlkokul 3. Sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 243-268.

<https://doi.org/10.31463/aicusbed.1328803>

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Type</i> :	Araştırma Makalesi – <i>Research Article</i>
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	17.08.2023
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	04.07.2024
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Pınar URAL KELEŞ
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	243-268
Doi Numarası-Doi Number:	 <a href="https://doi.org/10.31463/aicusbed.1328803">https://doi.org/10.31463/aicusbed.1328803</a>



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

This article was checked by

 iThenticate





### İLKOKUL 3. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

#### Examination of The Activities in The Primary School 3rd Grade Science Textbook in Terms of Scientific Process Skills

Aycan ÖZTÜRK  
Pınar URAL KELEŞ

#### Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul 3. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinlikleri bilimsel süreç becerileri açısından incelemektir. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, yayıncısı Millî Eğitim Bakanlığı olan ve ilkokul 3. sınıflarda okutulan Fen bilimleri ders kitabı kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bilimsel süreç becerileri esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilimsel Süreç Becerileri Rubriği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 3. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde "Verileri Kaydetme", "Verileri kullanma" ve "Gözlem" becerilerine oldukça fazla yer verildiği belirlenmiştir. Etkinliklerde en az yer verilen bilimsel süreç becerisinin "Hipotez Kurma" olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca 3. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında "Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme" ile "Deney Yapma" becerilerine hiç yer verilmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Üçüncü sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerilerini yeterli ve dengeli şekilde içerecek biçimde güncellenmesi çalışmanın önerileri arasındadır.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul, fen bilimleri, fen bilimleri ders kitabı, bilimsel süreç becerileri, doküman inceleme yöntemi.

#### Abstract

The aim of this study is to examine the activities in the primary school 3rd grade science textbook in terms of scientific process skills. Document review method was used in the study. The research was carried out within the scope of the book published by the Ministry of National Education and used as a science textbook for primary school 3rd graders. In the study, scientific process skills in the 2018 science course curriculum were used. "The Scientific Process Skills Rubric" was used as a data collection tool in the research. As a result of the research, it was determined that "Data recording", "Using Data" and "Observation" skills were mostly included in the activities in the 3rd grade science textbook. It has been determined that the scientific process skill, which is the least used in the activities, is the skill of "Building a Hypothesis". In the study, it was also concluded that the skills of

<sup>1</sup> Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

“Changing and Controlling Variables and Experimenting” were not included in the 3rd grade science textbooks. It is among the suggestions of the study to update the activities in the 3rd grade science textbook to include scientific process skills in a sufficient and balanced way process skills, document review method.

**Key words:** Primary school, science, science textbook, scientific process skills, document review method

### Giriş

İnsanoğlu çevresini merak eden ve anlama çabasında olan bir varlıktır. Fen bilimleri ise tüm bu sorulara cevap bulunmasını sağlayan bilim dalıdır (Karahan, 2018). Temelleri deney ve gözleme dayanan fen bilimleri; doğayı ve doğa olaylarını anlamayı sağladığı gibi mevcut bilgilerin yapılandırılmasına da yardım etmektedir (Daşdemir ve Doymuş, 2012; Hançer vd., 2003). Nitekim bireyler yaşamın farkına vardıkları günden itibaren çevrelerini gözlemeye, incelemeye, karşılaştırma yapmaya, sınıflandırmaya ve iletişim kurmaya başlamaktadır. Bu durum onların öğrenme süreçlerinde aktif olmalarını ve öğrendiklerini gündelik hayatlarında kullanmalarını kolaylaştırmaktadır (Duran ve Ünal, 2016). Ayrıca çocukların çevrelerini gözlemleyerek olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmaları, onların çıkarım yapma becerilerini geliştirmekte, öğrenmeyi öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Abruscato, 2000; MEB, 2018). Bu noktada bireylerin doğru yolları kullanarak bilgiye ulaşmalarının başka bir deyişle bilimsel süreç becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bilimsel Süreç Becerileri [BSB]; bilgiye erişim noktasında örnek problem durumlarına getirilen doğru cevaplara ilişkin fikir üretmek ve elde edilen sonuçların sistemleştirilmesi için kullanılan düşünme becerileridir (Anagün ve Yaşar, 2009). Bu becerilerin öğrenme ortamlarında kullanılması ile öğrencilerin araştırmalar yapması, bilimsel sürece aktif olarak katılması ve içinde buldukları dünyayı anlamaları hedeflenmektedir (De Melo vd., 2020; MEB, 2018). Öğrencilerin farklı fen konu ve kavramlarını öğrenmeleri için hazır hâle gelmeleri, konuları anlamaları ve gerektiği yerde kullanmaları açısından BSB’ler oldukça önemlidir. Bu becerileri günlük hayatlarında kullanabilen öğrenciler farklı bakış açıları kullanarak çeşitli problemlere çözüm yolları getirebilmektedir (Keil vd., 2009). BSB’ler bireyin yeni bilgiyi inşa etme aşamasında ortaya çıkan sorularının cevaplanmasında ve ulaşılan cevapların sistemleştirilmesinde kullanılan becerilerdir (Lind, 1998). Dolayısıyla bu becerileri sadece birbirini takip eden basamaklar olarak değil, bilimsel bakış açısı geliştirebilmek için bir bütün olarak kazanılması gereken beceriler olarak düşünmek gerekmektedir (Can ve Uluçınar Sağır, 2019).

Diğer taraftan Fen Bilimleri dersi öğretim programının temel amacı olan bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi noktasında da BSB'ler önemli bir yere sahiptir (Keskin, 2019; MEB, 2018). Dersin öğretim programında alana özgü beceriler kapsamında yer verilen BSB'ler fen okuryazarı olmanın önemli bir bileşenidir (MEB, 2018). Bu bağlamda dersin özel amaçlarında yer alan doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretilebilmesi noktasında BSB ve bilimsel araştırma yaklaşımının öğrenciler tarafından benimsenmesine vurgular yapıldığı görülmektedir. Ayrıca ilgili öğretim programında BSB'lerin bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları beceriler olduğu ve gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi becerilerini kapsadığı belirtilmiştir (MEB, 2018). Öte yandan BSB'ler günlük hayatın her aşamasında kullanılan temel becerileri öğrencilere kazandırdığı gibi fen konuları dışındaki farklı disiplinlerde yer alan konu ve kavramların öğretilmesinde de kullanılmaktadır (Ayas vd., 2019; Hazır ve Türkmen, 2008; Kanlı, 2007; Monhardt ve Monhardt, 2006; Zorlu vd., 2014). Bu noktalar Fen Bilimleri derslerinde BSB'lerin öğrencilere kazandırılmasının önemini artırmaktadır.

Öğrencilere BSB'lerin kazandırılmasında Fen Bilimleri ders kitabı [FBDK] kapsamında yer verilen etkinlikler önemli bir yere sahiptir. Fen öğrenme ortamlarında bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için etkinliklerin deney ve gözleme dayalı olması gerekmektedir (Morgil vd., 2009). Öğrencilerin sürece aktif olarak katılacağı ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olacağı etkinlikler ile bu becerilerinin kazandırılması mümkündür (Kanlı ve Yağbasan, 2005; Şimşekli ve Çalış, 2008). Dolayısıyla FBDK'de yer alan etkinliklerin BSB'leri ne ölçüde kapsadığı oldukça önemlidir. FBDK'de yer verilen etkinliklerinde BSB'lere yeterince vurgu yapılmaması öğrencilerin bu becerileri kazanımı ciddi düzeyde engellemektedir (Böyük vd. 2011; Koray vd., 2006; Turan, 2020). Nitekim ilkokul öğrencilerinin BSB'lerinin istenilen düzeyde olmadığı farklı kaynaklarda belirtilmektedir (Aydoğdu, 2017; Kemal ve Sağır, 2019; Kurnaz ve Kutlu, 2016).

Literatürde konu kapsamında yapılan araştırmaların çoğunun Fen Bilimleri öğretmenleri, öğretmen adayları ve farklı eğitim kademesindeki öğrencilerin sahip oldukları BSB'ler üzerine yoğunlaştığı görülmüştür (Göktaş 2022; Orduhan, 2022; Özkan, 2015; Sarıkaya, 2022; Savaş, 2011; Ünalı, 2012). Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin BSB'ler açısından

incelendiği çalışmaların ise çoğunlukla ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarıyla yürütüldüğü belirlenmiştir (Dişli Demiray, 2019; Halawa vd., 2022; Kahveci, 2020; Turan, 2015; Turan, 2020). Bilindiği üzere Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 2018 yılında güncellenmesiyle birlikte ders kitaplarının içeriği de değişmiştir. Bu değişim doğal olarak ilkökul Fen Bilimleri ders kitaplarında yer verilen etkinlikleri ve BSB'leri de etkilemiştir. Literatürde ilkökul FBDK'de yer alan etkinliklerin fen okuryazarlığının önemli bir bileşeni olan BSB'leri ne düzeyde içerdiğine ilişkin sınırlı çalışmaya rastlanmıştır (Aydoğdu, 2017; Koçoğlu ve Tanrıseven, 2020). Konu ile ilgili yapılan bu sınırlı çalışmalarda ise farklı bu çalışmada kullanılan BSB'lerden farklı BSB'ler olduğu tespit edilmiştir (Can, 2020; Dişli Demiray, 2019; Kahveci, 2020). Ayrıca ilkökul FBDK'lerde yer alan etkinliklerin BSB'leri ne düzeyde içerdiğinin araştırıldığı bu çalışmaların herhangi bir rubrik kullanılmadan yürütüldüğü saptanmıştır (Ecevit Alagöz vd., 2022; Turan, 2020). Dolayısıyla ilkökul 3. sınıf FBDK'de yer alan etkinliklerin BSB'leri içerme durumunun geliştirilen rubrikler ile ölçülmeye çalışıldığı araştırmalardan alınacak sonuçlar merak konusudur. Bu çalışmada ilkökul 3. sınıf FBDK'de yer alan etkinlikler 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen BSB'ler açısından geliştirilen bir rubrik vasıtasıyla inceleneceğinden elde edilecek sonuçlar önemli görülmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçların dersin öğretim programında yer verilen *"Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak"* özel amacında yer verilen BSB ile ilgili boyutunun da ne ölçüde gerçekleştiğinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda verilen literatürden hareketle bu çalışmanın amacı ilkökul 3. sınıf FBDK'de yer alan etkinliklerin BSB açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Bu araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, herhangi araştırmada tamamlayıcı olabilmekle beraber tamamen bağımsız bir yöntem olarak da kullanılabilir (Bowen, 2009; Hodder, 2003). Doküman inceleme yönteminin aşamaları: dokümanlara ulaşma, özgünlük (orijinallik), kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma işleminin gerçekleştirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Wach, 2013). Bu yöntem ile araştırılması düşünülen olgu veya

durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri incelemek, bilgi geliştirmek ve anlam çıkarmak amaçlanır (Bowen, 2009; Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada doküman olarak MEB tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında FBDK olarak okutulan ders kitabı kullanılmıştır. Araştırmada 2018’de güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Gözlem”, “Ölçme”, “Sınıflama”, “Verileri Kaydetme”, “Hipotez Kurma”, “Verileri Kullanma ve Model Oluşturma”, “Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme” ile “Deney Yapma” BSB’leri kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında “Verileri Kullanma ve Model Oluşturma” becerisi “Verileri Kullanma”, “Model Oluşturma” olarak iki farklı beceri olarak incelenmiştir.

### Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kurul kararı ile 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ilkokul 3. sınıflarda FBDK olarak okutulması kabul edilen ders kitabı oluşturmaktadır. Yazarlığını Koncay Demiray ile Özkan Köker, yayıncılığını ise MEB’in yaptığı ders kitabı 255 sayfadandır. Araştırmada yayıncılığı MEB tarafından yapılan ilkokul 3. sınıf FBDK’nın kullanılmasının nedeni, kurumsal bir yayınevi tarafından basılmış olması nedeniyle daha fazla okulda kullanıldığı düşüncesidir.

### Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak bir rubrikten yararlanılmıştır. Rubrikler; etkinlik ve ürünlerin saptanan belli başlı ölçütlerinin (amaç, organizasyon, dilbilgisi vs.) dereceli olarak değerlendirilmesine olanak veren ölçme araçlarıdır (Rincker, 2002). Rubriklerde yer alan açıklama ve ölçütlerin açık şekilde ifade edilmesi oldukça önemlidir (Moskal ve Leydens, 2000). Bu sayede rubriklerde puanlayıcıdan kaynaklanan hataların en aza indirilmesi ve güvenilirliğin artırılması önemli ölçüde sağlanabilir. (Dunbar vd., 2006; Moskal ve Leydens, 2000).

Bu çalışmada ilkokul 3.sınıf FBDK’de yer alan etkinliklerin BSB açısından incelemesi amacıyla Ağgül Yalçın (2011) tarafından BSB’leri incelemek amacıyla geliştirilen rubrik temel alınmıştır. Çalışma kapsamında araştırmacıdan ilgili izin alınmıştır.

Çalışmada MEB 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen BSB’ler ile araştırmacı tarafından geliştirilen rubrikte yer alan



ortak beceriler aynen alınmıştır (*Gözlem, Ölçme, Sınıflama, Hipotez Kurma, Model Oluşturma, Deney Yapma*). MEB 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bulunup rubrikte bulunmayan beceriler ise rubriğe eklenmiştir. Hazırlanan rubrik; “Gözlem”, “Ölçme”, “Sınıflama”, “Verileri Kaydetme”, “Hipotez Kurma”, “Verileri Kullanma”, “Model Oluşturma”, “Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme”, “Deney Yapma” olmak üzere 9 BSB'den oluşmaktadır. Rubrikte yer alan ifadeler ölçütleri tam olarak karşılıyorsa 3, kısmen karşılıyorsa 2, hiç karşılamıyorsa 1 puan verilecek şekilde hazırlanmış olup puanlama kısmında değişiklik yapılmamıştır. Etkinlikler için rubrikten alınacak maximum puan 27'dir. Hazırlanan bu rubriğe alan uzmanlarının da görüşü alınarak “Bilimsel Süreç Becerileri Rubriği [BSBR]” adı verilmiştir.

Çalışmada veri toplam aracı olarak kullanılan BSBR'nin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için ilkokul 3.sınıf FBKD 1. üniteye yer alan beş etkinlik (*Dünya'mızın Şekli Nasıldır? Dünya Modelini Yapıyorum, Rüzgâr Güllü Yapıyorum, Hava Her Yerde Var, Karalarla Suları Kıyaslıyorum*), hazırlanan rubrikle incelenmiştir. İncelenen etkinliklerden elde edilen sonuçlar iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, araştırmacı ve alan uzmanlarının sonuçları arasındaki kodlayıcı güvenilirliğinin %80 olduğu saptanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ün, Uyum Yüzdesi Formülü [ $P = (Na / Na + Nd) \times 100$ ] (P: Uyum Yüzdesi, Na: Uyum Miktarı, Nd: Uyuşmazlık Miktarı) ile hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasında uyum yüzdesi %70 ise güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2006). Çalışmada kullanılan BSBR Ek-1'de okuyucuya sunulmuştur

### Çalışmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi alan yazınında meta analiz, meta sentez, betimsel içerik analizi olmak üzere üç kategori altında değerlendirilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizi araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirildiği çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizi çalışmaları diğer araştırmacılara yol gösteren önemli çalışmalar arasındadır. Bu sayede araştırılan konuyla ilgili yapılan bütüncül analizleri içeren araştırma sonuçları araştırmacıların, öğretmenlerin ve diğer paydaşların konu alanıyla ilgili araştırma verilerine erişimini kolaylaşmaktadır (Dinçer, 2018). Bu çalışmada ilkokul 3. sınıf FBKD'de yer alan etkinliklerin BSB'ler açısından tanımlayıcı bir boyutta incelenmesi

amaçlandığından betimsel içerik analizi yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. Dokümanların içerik analizi ile analiz edilmesi durumunda dört aşamalı bir süreç izlenmektedir (Bailey, 1994; Sak vd., 2021). Bunlar;

1. Analize konu olan veriden örneklem seçme,
2. Kategorilerin oluşturulması,
3. Analiz biriminin saptanması,
4. Sayısallaştırma

şeklindedir.

Doküman inceleme yönteminde sayısallaştırmadan sıklıkla yararlanılmaktadır (Batdı ve Akıcı, 2022; Fealy ve McNamara, 2009; Kıral, 2020; O'Connor, 2019; Özkan, 2019). Sayısallaştırma yapılırken belirlenen kategorinin dokümandaki mevcudluğu başka bir deyişle olup olmadığı dikkate alınmaktadır. Sonrasında ilgili kategorinin yüzdeler dağılımı çıkarılmakta ve kategorinin ilgili dokümanda kapsadığı alan bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Kıral 2020; Sak vd., 2021). Bu çalışmadan elde edilen bulgular da yüzde ve ortalamalar hesaplanarak okuyucuya sunulmuştur.

Çalışmada ilkökul 3. sınıf FBKD kapsamındaki tüm ünitelerde yer alan 41 etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin BSB açısından yüzdeler puanları, geliştirilen rubrikte yer alan bütün ölçütlerden alabilecek maksimum puan olan 27 puana bölünmesiyle bulunmuştur. Ünitelerin herhangi bir ölçüt açısından yeterliliği ortalama puanların hesaplanması ile belirlenmiştir. Ortalama puanlar her bir etkinliğin değerlendirilen ölçütten aldığı puanların toplanıp etkinlik sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Son olarak ise ilkökul 3 FBKD etkinliklerinin BSB'den aldığı yüzde değerler toplanarak etkinlik sayısına bölünmüş ve BSB'lerin ünitelerde bulunma yüzdeleri hesaplanmıştır.

#### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Rubriklerde yer alan açıklama ve ölçütlerin açık şekilde ifade edilmesi planlamanın zamandan ve puanlayıcıdan bağımsız olarak gerçekleştirilmesine olanak sağladığı bilinmektedir (Moskal ve Leydens, 2000; Popham, 1997). Bu sayede rubrik puanlayıcıdan kaynaklanan hataların en aza indirilmesinde ve güvenirliliğin sağlanması amaçlanmaktadır (Dunbar vd., 2006). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliğinin artırılması için elde edilen veriler, alanda yüksek lisans yapmış başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Öncelikle çalışmada kullanılan veri toplama aracı ikinci araştırmacıya toplantı yapılarak tanıtılmış ve çalışmada kullanılan BSB'lere özgü kazanımlar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacılar BSB'yi kullanarak 3. sınıf FBKD'de yer alan etkinlikleri bağımsız olarak

değerlendirmiştir. Çalışmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ün, Uyum Yüzdesi Formülü [ $P = (Na/Na+Nd) \times 100$ ] (P: Uyum Yüzdesi, Na: Uyum Miktarı, Nd: Uyuşmazlık Miktarı) ile hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Uyuşma oranı ise Gözlem, %79; Ölçme %88; Sınıflama, %78; Verileri Kaydetme, %86; Hipotez Kurma, %96; Verileri Kullanma %78, Model Oluşturma%87, Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme %90, Deney Yapma ise %96 olarak belirlenmiştir. Elde edilen uyum yüzdeleri %70'i geçtiği için güvenilir olarak kabul edildiği bilinmektedir (Baltacı, 2017; Hashimov, 2015; Miles ve Huberman, 1994).

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde 3. sınıf FBKD'de yer alan etkinliklerin BSBR' den aldığı puanlar hesaplanarak aşağıda okuyucuya sunulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 1'de ilkokul 3. sınıf FBKD'de yer alan etkinliklerin ünitelere göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 1:** Üçüncü Sınıf FBKD Etkinliklerinin Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	Etkinlikler
1.Ünite Gezegemizi Tanıyalım	1.Dünya'mızın Şekli Nasıldır?
	2.Dünya Modelini Yapıyorum
	3.Rüzgâr Gülü Yapıyorum
	4.Hava Her Yerde Var
	5.Karalarla Suları Kıyashıyorum
	6.Hedef Oyunu Oynayalım
2.Ünite Beş Duyumuz	7.Göz Rengi
	8.Kaşıkların Çıkardığı Sesler
	9.Ses Nereden Geliyor
	10.Kokularına Göre Ayırt Edelim
	11.Tatları Ayırt Ediyorum
	12.Tat ve Koku İlişkisi
	13.Dokun Hisset Oyunu
	14.Duyarlı Ten
3.Ünite Kuvveti Tanıyalım	15.Hangisi Hareketli
	16.Top Oynayalım
	17.Yönümüzü Değiştirelim
	18.Sallayalım Döndürelim
	19.Kuvveti Keşfedelim
4.Ünite Maddeyi Tanıyalım	20.Çarpışan Toplar
	21.Maddeyi Nasıl Tanımlarız
	22.Pürüzsüz, Pürüzlü
	23.Maddeleri Özelliklerine Göre Ayıralım
5.Ünite Çevremizdeki Işık ve Sesler	24.Maddenin Halleri
	25.Işıkla Görelim
	26.Işık Kaynaklarını Bulalım
	27.Her Şey Işık Kaynağı Mıdır?
	28.Ses Hangisinden Geldi?

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi | 251

	29. Kutudan Gitar Yapalım
	30. Kavanoz Nerede?
	31. Ses Kaynağını Bulalım
	32. Sesin Şiddetini Fark Edelim
	33. Uzaktaki ve Yakındaki Sesler
6. Ünite Canlılar Dünyasına Yolculuk	34. Canlı Mı Cansız Mı?
	35. Bitkilerin Yaşam Döngülerini Gözlemleyelim
	36. Atıkları Ayrıştırıyorum
	37. Yapay Çevre Tasarlayalım
7. Ünite Elektrikli Araçlar	38. Çarkıfelek Yapalım
	39. Limonla Pil Yapalım
	40. Elektrik Kaynağını Belirleyelim
	41. Atık Pil Kutusu Yapıyorum

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf FBKD’de yer alan 7 ünite kapsamında 41 etkinlik olduğu görülmektedir. En az etkinliğin 4 etkinlikle 4. 6. ve 7. ünitelerde, en fazla etkinliğin ise 9 etkinlik ile 2. ünite de olduğu saptanmıştır. Aşağıda 3. sınıf FBKD 1. ünitesinde yer alan etkinliklerin BSBR’den aldığı ortalama puanlar ve yüzdeler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Birinci Ünite Etkinliklerinin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama puan	Etkinlik BSB (%)	Ünite BSB (%)
1-Dünya’mızın Şekli Nasıldır?	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1.8	63	60.4
2-Dünya Modelini Yapıyorum	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1.6	55	
3-Rüzgâr Gülü Yapıyorum	3	3	1	3	1	3	3	1	1	2	66	
4-Hava Her Yerde Var	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	
5-Karalarla Suları Kıyaslıyorum	2	1	3	3	1	3	3	1	1	2	66	
Ortalama puan	2.4	1.4	1.4	3	1	2.2	1.8	1	1			

Tablo 2’de ilkokul 3. sınıf FBKD 1. ünite etkinlikleri içinde en yüksek BSB içermeye yüzdesinin %66 ile “Rüzgâr Gülü Yapıyorum” ve “Karaları Sularla Kıyaslıyorum” etkinliklerinde olduğu görülmektedir. Etkinliklerin BSBR’den aldığı en yüksek puanın 3 puanla “Verileri

*Kaydetme*” de yer aldığı görülmektedir. Bu ünite de yer alan beş etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama yüzde değer ise %60.4 olarak hesaplanmıştır. Aşağıda 3. sınıf FBKD’nin 2. ünitesinde yer alan etkinliklerin BSBR’den aldığı ortalama puanlar ve yüzdeler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** İkinci Ünite Etkinliklerinin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama puan	Etkinlik BSB (%)	Ünite BSB (%)
6.Hedef oyunu oynayalım	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	56.7
7.Göz rengi	2	1	3	3	1	1	3	1	1	1.7	59	
8.Karışıkların çıkardığı sesler	3	1	1	3	3	3	1	1	1	1.8	63	
9.Ses nereden geliyor?	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	
10.Kokularına göre ayırt edelim	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1.6	55	
11.Tatları ayırt edelim	3	1	1	3	3	3	1	1	1	1.8	63	
12.Tat ve koku ilişkisi	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1.6	55	
13.Dokun hisset oyunu	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1.4	48	
14.Duyarlı ten	3	3	1	3	1	3	1	1	1	1.8	63	
Ortalama puan	2.6	1.2	1.2	3	1.4	2.5	1.2	1	1			

Tablo 3 incelendiğinde 2. ünite de yer alan etkinlikler içinde en yüksek BSB içermeye yüzdesinin %63 ile “*Karışıkların Çıkardığı Ses*”, “*Tatları Ayırt Ediyorum*” ve “*Duyarlı Ten*” etkinliğinde yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerde BSBR’den alınan en yüksek değer 3 puanla “*Verileri Kaydetme*” de yer aldığı görülmektedir. Bu ünite de yer alan dokuz etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama yüzde değer %56.7 olarak hesaplanmıştır. Aşağıda ilkökul 3. sınıf FBKD’nin 3.ünitesinde yer alan etkinliklerin BSBR’den aldığı ortalama puanlar ve yüzdeler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Üçüncü Ünite Etkinliklerinin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama puan	Etkinlik BSB (%)	Ünite BSB (%)
15.Hangisi hareketli	3	1	3	3	1	3	3	1	1	2.1	70	
16.Top oynayalım	3	1	3	3	1	3	3	1	1	2.1	70	
17.Yönümüzü değiştirelim	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1.3	44	
18.Sallayalım döndürelim	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	57.8
19.Kuvveti keşfedelim	2	1	3	3	1	3	1	1	1	1.7	59	
20.Çarpışan toplar	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	
Ortalama puan	2.3	1	2	3	1	2.6	1.6	1	1			

Tablo 4 incelendiğinde üçüncü ünite etkinliklerinin en yüksek BSB içermeye yüzdesinin %70 ile “*Hangisi Hareketli*” ve “*Top Oynayalım*” etkinliğinde yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerde BSBR’den alınan en yüksek değerin 3 puanla “*Verileri Kaydetme*” de yer aldığı görülmektedir. Bu üniteye yer alan altı etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama yüzde değer %57.8 olarak hesaplanmıştır. Aşağıda bu üniteye yer alan etkinliklerin BSBR’den aldığı ortalama puanlara ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Dördüncü Ünite Etkinliklerinin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama puan	Etkinlik BSB (%)	Ünite BSB (%)
21.Maddeyi nasıl tanımlarız	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1.8	63	60
22.Pürüzsüz, pürüzlü	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1.8	63	

23.Maddeleri özelliklerine göre ayırılım	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1.6	55
24. Maddenin halleri	2	1	3	3	1	3	1	1	1	1.7	59
Ortalama puan	2.7	1	2.5	3	1	2.5	1.5	1	1		

Tablo 5 incelendiğinde dördüncü ünite etkinliklerinin en yüksek BSB içermeye yüzdesinin %63 ile “*Maddeyi Nasıl Tanımlarız*” ve “*Pürüzsüz, Pürüzlü*” etkinliğinde yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerde BSBR’den alınan en yüksek değer 3 puanla “*Verileri Kaydetme*” de yer aldığı görülmektedir. İlkokul 3. sınıf 4. üniteye yer alan dört etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama yüzde değer %60 olarak hesaplanmıştır. Aşağıda bu üniteye yer alan etkinliklerin BSBR’den aldığı ortalama puanlar ve yüzdeler Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Beşinci Ünite Etkinliklerinin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama puan	Etkinlik BSB (%)	Ünite BSB (%)
25. Işıkla görelim	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1.8	63	
26. Işık kaynaklarını bulalım	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	
27. Her şey ışık kaynağı mıdır?	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1.6	55	
28. Ses hangisinden gelir?	3	3	1	3	1	3	1	1	1	1.8	63	
29. Kutudan gitar yapalım.	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	56.2
30. Kavanoz nerde?	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1.5	52	
31. Ses kaynağını bulalım	2	3	1	3	1	3	1	1	1	1.7	59	
32. Sesin şiddetini fark edelim	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1.6	55	
33. Uzaktaki ve yakındaki sesler	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1.6	55	
Ortalama puan	2.5	1.4	1	3	1	3	1.2	1	1			

Tablo 6 incelendiğinde 5. ünite etkinliklerinin en yüksek BSB içerme yüzdesinin %63 ile “Işıkla Görelim” ve “Ses Hangisinden Geldi?” etkinliğinde yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerde BSBR’den alınan en yüksek değer 3 puanla “Verileri Kaydetme” de yer aldığı görülmektedir. İlkokul 3. sınıf 5. üniteye yer alan dokuz etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama yüzde değer %56.2 olarak hesaplanmıştır. Aşağıda bu üniteye yer alan etkinliklerin BSBR’den aldığı ortalama puanlar ve yüzdeler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Altıncı Ünite Etkinliklerinin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama puan	Etkinlik BSB (%)	Ünite BSB (%)
34.Canlı mı cansız mı?	2	1	3	3	1	3	1	1	1	1.7	60	
35.Bitkilerin yaşam döngülerini gözlemleyelim	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1.6	55	
36.Atıkları ayrıştırıyorum	2	1	3	3	1	3	3	1	1	2	66	61
37.Yapay çevre tasarlayalım	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1.8	63	
Ortalama puan	2.7	1	2.5	3	1	3	2	1	1			

Tablo 7 incelendiğinde altıncı ünite etkinliklerinin en yüksek BSB içerme yüzdesinin %66 ile “Atıkları Ayrıştırıyorum” etkinliğinde yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerde BSBR’den alınan en yüksek değer 3 puanla “Verileri Kaydetme” ve “Verileri Kullanma” da yer aldığı görülmektedir. İlkokul 3. sınıf 6. üniteye yer alan dört etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama yüzde değer %61 olarak hesaplanmıştır. Aşağıda bu üniteye yer alan etkinliklerin BSBR’den aldığı ortalama puanlar ve yüzdeler Tablo 8’de verilmiştir.



**Tablo 8:** Yedinci Ünite Etkinliklerinin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama puan	Etkinlik BSB (%)	Ünite BSB (%)
38.Çarkıfelek yapalım	2	1	1	3	1	3	3	1	1	1.7	59	
39.Limonla pil yapalım	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1.6	55	
40.Elektrik kaynağını belirleyelim	2	1	3	3	1	1	1	1	1	1.5	52	54.5
41.Atık pil kutusu yapıyorum	2	1	1	1	1	3	3	1	1	1.5	52	
Ortalama puan	2.2	1	1.5	2.5	1	2.5	2	1	1			

Tablo 8 incelendiğinde 7. ünite etkinliklerinin en yüksek BSB içermeye yüzdesinin %59 ile “Çarkıfelek Yapalım” etkinliğinde yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerde BSBR’den alınan en yüksek değer 2,5 puanla “Verileri Kaydetme” ve “Verileri Kullanma” da yer aldığı görülmektedir. İlkokul 3. sınıf 7. ünite de yer alan dört etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama yüzde değer %54.5 olarak hesaplanmıştır. 3.Sınıf FBDK’deki tüm etkinliklerin BSBR ile analizinden elde edilen bulgulara Tablo 9’de verilmiştir.

**Tablo 9:** 3.Sınıf FBDK’deki Tüm Etkinliklerin BSBR ile Analizinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler	Gözlem	Ölçme	Sınıflama	Verileri kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma	Model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma	Ortalama (%)
Tüm etkinlikler	17.4	8	12.1	20.5	7.4	18.3	11.3	7	7	57.8
Ortalama puan	2.5	1.1	1.7	2.9	1.05	2.6	1.6	1	1	

Tablo 9 incelendiğinde ilkokul 3.sınıf FBDK’de yer alan 41 etkinliğin BSBR’den aldığı ortalama puan ve yüzdelere bakıldığında en

yüksek üç ortalamasının 2.9 ile “*Verileri Kaydetme*”, 2.6 ile “*Verileri Kullanma*” ve 2.5 ile “*Gözlem*” BSB’lerine ait olduğu görülmektedir. BSB’den en düşük puan alan BSB’lerin ilk sırasında 1 puanla “*Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme*” ile “*Deney Yapma*” yer alırken onları “*Hipotez Kurma*” becerisinin takip ettiği görülmektedir. İlkokul 3. sınıf FBKD’de yer alan tüm etkinliklerin BSB’den aldıkları ortalama yüzde ise %57.8 olarak belirlenmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, ilkokul 3. sınıf FBKD’de yer alan etkinliklerin BSB açısından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ilkokul 3. sınıf FBKD’de yer alan etkinliklerin hem üniteler hem de FBKD genelinde BSB’leri içerme açısından dengeli ve yeterli olmadığı söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmadan elde edilen sonuçları paralellik göstermektedir (Ecevit vd., 2022; Kaya 2016). Yapılan bu çalışmada ilkokul 3. sınıf FBKD’de yer alan etkinliklerde en fazla “*Verileri Kaydetme*”, “*Verileri Kullanma*” ve “*Gözlem*” BSB’lerin yer verilirken en az yer verilen becerilerin “*Hipotez Kurma*” “*Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme*” ve “*Deney Yapma*” olduğu saptanmıştır. Bu bulgular “*Hipotez Kurma*”, “*Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme*” ile “*Deney Yapma*” BSB’lerin öğrencilere kazandırılması noktasında ilkokul 3.sınıf FBKD etkinliklerin yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Ecevit vd., (2022) tarafından 3. Sınıf FBKD etkinliklerinin BSB’ler açısından incelendiği çalışmada en çok “*Gözlem*” BSB’sine rastlanırken, “*Değişkenleri Değiştirme Kontrol Etme*” BSB’sine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Kaya (2016) tarafından aynı sınıf düzeyinde yapılan başka bir çalışmada FBKD genelinde BSB’lerin farklı sayılarda temsil edildiği ve bazılarının sıklıkla yer verilirken bazılarının ise yer verilmediği bildirilmiştir. Aynı çalışmada ilkokul 3. sınıf FBKD’de “*Ölçme, Değişkenleri Belirleme, Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme, Deney Yapma*” BSB’lerine hiç yer verilmezken, “*Verileri Yorumlama ve Gözlem*” becerisine daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Farklı araştırmalardan elde edilen ilkokul 3. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında BSB’nin yeterli ve dengeli dağılmadığı yönündeki sonuçlar yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçları kuvvetlendirmektedir. Can (2020) tarafından ilkokul 4. sınıf FBKD etkinliklerinin BSB’leri temsil etme durumlarını incelediği bir çalışmada ise diğer BSB’ler ile kıyaslandığında

“Yorumlama ve Sonuç Çıkarma, Gözlem ve Deney Malzemelerini ve Araç-gereçlerini Tanıma ve Kullanma” becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Nitekim BSB ile ilgili öğrenciler ile yapılan çalışmalarda “Hipotez Kurma ve Deney Tasarlama” becerilerinin nadiren kullanıldığı bildirilmektedir (Buck Bretz, ve Towns, 2008; Ergül vd., 2011; Sayibo, 1998; Zeidan ve Jayosi, 2015). Ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarının BSB’ler açısından incelendiği çalışmalarda da benzer şekilde “Hipotez Kurma ve Deney Tasarlama” becerilerine az yer verildiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Dökme, 2005; Halawa vd., 2022; Kahveci, 2020). Konu ile ilgili 9. ve 10. sınıf Fizik ders kitaplarının incelendiği çalışmaların da benzer sonuçlara sahip olduğu tespit edilmiştir (Geçici, 2020; Yılmaz, 2013). Hâlbuki BSB’ler öğrencileri araştırma yapmaya teşvik eden, kalıcı öğrenmeler kazanmasına yardımcı olan öğrenmeyi kolaylaştıran sistemler bütünüdür ve fen öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir (Aydoğdu, 2017; Can, 2020; Dişli Demiray, 2019; Kahveci, 2020; Koçoğlu ve Tanrıseven, 2020; MEB, 2018). Bu becerileri kazanamayan öğrencilerin ise Fen Bilimleri dersi temel vizyonuna uygun yetiştirilemeyeceği açıktır.

### Öneriler

Bu çalışma; ilkokul 3. sınıf FBKD’de yer alan etkinliklerin BSB’ler açısından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda FBKD etkinliklerinin hem üniteler hem de ders kitabının kitap geneli bazında öğretim programında yer verilen BSB’leri dengeli bir şekilde içermediği saptanmıştır. Çalışmada BSB’leri içerme açısından FBKD’nin 7. ünitesi olan “Elektrikli Araçların” en zayıf ünite olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla başta bu ünite olmak üzere FBKD’deki tüm ünite etkinliklerinin dersin öğretim programındaki BSB’lere bütünüyle hitap edecek şekilde hazırlanmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada ayrıca incelenen FBKD’de yer alan etkinliklerde “hipotez kurma” becerisine çok az, “değişkenleri değiştirme ve kontrol etme” ile “deney yapma” BSB’lerine hiç yer verilmediği saptanmıştır. Öğrencilerin BSB’leri kazanması açısından FBKD’ler çok önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla ilkokul 3. sınıf FBKD’de yer alan etkinliklerin “hipotez kurma”, “değişkenleri değiştirme ve kontrol etme” ve “deney yapma” BSB’lerine daha fazla yer verilecek şekilde güncellenmesi bu eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan bu çalışmanın bulguları arasında yer almamasına rağmen FBKD’de yer alan etkinliklerin oluşturulması sürecinde sahadaki öğretmenlerden ve araştırmacılardan geri dönütler alınması, etkinliklerin BSB’leri daha fazla

kapsayacak şekilde oluşturulmasına ciddi katkılar sağlayabilir.

Bu çalışmada doküman olarak MEB tarafından hazırlanan ders kitabı kullanılmıştır. İlkokul 3. sınıf Fen Bilimleri dersinde okutulan farklı yayınevlerine ait ders kitapları da mevcuttur. Farklı FBKD'lerde yer alan etkinliklerin de rubrikler kullanılarak BSB'ler açısından incelenmesi konu hakkında detaylı bir çerçeveye ulaşılması açısından önemlidir.

#### **Araştırmanın Etik Yönü**

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın etik ilkelere uygunluğu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'ndan alınan 28.04.2021 tarih ve E-95531838-050.99-8837 sayılı etik kurul uygunluk kararı ile onaylanmıştır.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmada, sonuçları veya yorumları etkileyebilecek herhangi bir maddi veya diğer asli çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Yazarların makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduğunu beyan ederiz.

#### **Kaynakça**

- Abruscato, J. (2000). *Teaching children science a discovery approach* (5.Edition). Boston: Ally and Bacon.
- Ağgül Yalçın, F. (2011). İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuzu “maddenin yapısı ve özellikleri” ünitesinin bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 378-388. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue>
- Anagün, Ş. S., & Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 843-865.
- Arslan Gürsel, A. (1995). *İlkokul öğrencilerinde gözlenen bilimsel süreç becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi

- Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ayas, A.P., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvacı, H.Ş. (2019). *Fen ve teknoloji öğretimi, kuramdan uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydoğdu, B. (2017). A study on basic process skills of Turkish primary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 51-69. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.67.4>
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Batdı, V., & Akıcı, B. G. (2022). Doküman incelemesinde artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin nitel ve nicel verileri karşılaştırma: bir karma-meta yöntemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 997-1016.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Böyük, U., Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Buck, L. B., Bretz, S. L., & Towns, M. H. (2008). Characterizing the level of inquiry in the undergraduate laboratory. *Journal of College Science Teaching*, 38(1), 52-58.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Can, K., & Uluçınar Sağır, Ş. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1450-1466. <https://doi.org/10.17755/esosder.531670>
- Can, K. (2020). *İlkokul fen bilimleri öğretim programı, ders kitabı ve öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerileri bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Daşdemir, İ., & Doymuş, K. (2012). 8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına,

öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 77-87.

- De Melo, R. J., Adams, F. W., & Nunes, S. M. T. (2020). Conceptions of the importance of science education in basic education by undergraduates of a rural education degree course. *The Brazilian Scientific Journal of Rural Education*, 5, 1-20. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7240>
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Dişli Demiray, K. (2019). 2013 yılı ile 2018 yılı 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına dayalı ders kitaplarında yer alan "canlılar ve yaşam" konu alanındaki bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökme, İ. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 7-17. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Miller, T. K. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Duran, M., & Ünal, M. (2016). The impacts of the tests on the scientific process skills of the pre-school children. *Us-China Education Review A*, 6(7), 403-411. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2016.07.002>
- Ecevit, T., Alagöz, S., Özkurt N., & Köylü, K.Ü. (2022). İlkokul 3. ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerinin bilimsel süreç, yaşam ve mühendislik tasarım becerilerini içerme durumları açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 743-758. <https://doi.org/10.24315/tred.934470>
- Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z., Göçmençelebi, Ş., & Şanlı, M. (2011). The effects of inquiry-based science teaching on elementary school students' science process skills and science attitudes. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, 5(1). 48-68.
- Fealy, G., & McNamara, M. (2009) *Constructing ageing and age identity: A*

- case study of newspaper discourses*. Dublin: National Centre for the Protection of Older People.
- Geçici, A. (2020). *10.sınıf fizik müfredatının, ders kitabının ve dersinin bilimsel süreç becerileri yönünden içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Göktaş, İ. (2022). *Bilimsel süreç becerilerinin başarı amaç yönelim aracılığıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının üniversite kimya derslerindeki fen öğrenme anlayışlarını yordaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Gürsel Arslan, A., & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Halawa, S., Hsu, Y.S., & Zhang, W. (2022). Inquiry activity design from Singaporean and Indonesian physics textbooks. *Science & Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00396-2>
- Hançer, A.H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 80-88.
- Hashimov, E. (2015). Qualitative data analysis: a methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers. *Technical Communication Quarterly*, 24(1), 109–112. <https://doi.org/10.1080/10572252.2015.975966>
- Hazır A., & Türkmen L. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-96.
- Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (ss.155-175). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kahveci, S. (2020). *Fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri, fetemm (STEM) yaklaşımı ve okunabilirlik yönlerinden analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki

- yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125.
- Karahan, S. (2018). *Bilgisayar benzetimlerinin fen eğitimde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Kaya, E. (2016). *İlkokul 3.sınıf fen bilimleri ders kitabının yapılandırıcılık ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Keil, C., Haney, J., & Zoffel, J. (2009). Improvement so in student achievement and science process skills using environmental healthy science problem-based learning curricula. *Electronic Journal of Science Education*, 13(1), 1-18.
- Keskin, D. (2019). *Bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, fen dersine karşı motivasyonları ve kaygı düzeyleri üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kıral, B. 2020. Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Koçoğlu, A., & Tanrıseven, I. (2020). İlkokul öğrencilerinin temel bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *OPUS International Journal of Society Research*, 16(31), 3985-4011. <https://doi.org/10.26466/opus.689746>
- Koray, Ö., Bahadır, H., & Geçgin, F. (2006). Bilimsel süreç becerilerinin 9. sınıf kimya ders kitabı ve kimya müfredatında temsil edilme durumları. *ZKÜ Sosyal Bilgiler Dergisi*, 2(4), 147-156.
- Kurnaz, F. B., & Kutlu, Ö. (2016). İlkokul 4. sınıf için hazırlanan bilimsel süreç becerileri programının etkililiğinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 15(2). 529- 547. <https://doi.org/10.17051/fo.2016.36891>
- Lind, K. (1998). Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills. *National Science Foundation*, 6, 120-150.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> 10 Mart 2023.
- Monhardt, L., & R. Monhardt. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood*



- Education Journal*, 34(2), 67-71. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0108-9>
- Morgil, İ., Seyhan, H. G., & Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 89-107. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/110>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10) 1-6. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>
- O'Connor, J. (2019). Document analysis. In *Practical research methods in education* (pp. 67-75). Routledge.
- Orduhan, Y. (2022). *Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamaları ile bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Özkan, B. (2015). *60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Rincker, S. J. (2002). *Developing core French rubrics to evaluate student progress and performance: An action research study*. Faculty of Graduate Studies and Research, University of Regina. <https://hdl.handle.net/10294/13031>
- 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. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarıkaya, E. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ile disiplinli zihin özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Savaş, E. (2011). *Akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri

Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Sayibo, K. (1998). An assessment of Caribbean integrated science textbooks' practical tasks. *Research in Science & Technological Education*, 16(1), 31-41. <https://doi.org/10.1080/0263514980160103>
- Şen, K. N. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve özyeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi.
- Şimşek, N., & Çınar, Y. (2008). *Okul öncesi dönemde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, F. (2015). *Ortaokul 8.sınıf fen ve teknoloji öğretim programı çerçevesinde ders kitabının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Turan, Z. İ. (2020). *6, 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan madde ve doğası konu alanındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Ünaldı, Ö. (2012). *Bilimsel süreç becerilerine dayalı fen eğitiminin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Urtekin, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesinde kullandıkları bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenlerle incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S.B. (2013). *9. sınıf fizik programı, ders kitabı ve dersinin bilimsel süreç becerileri yönünden içerik analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Zonguldak.
- Zeidan, A. H., & Jayosi, M. R. (2015). Science process skills and attitudes toward science among Palestinian secondary school students. *World journal of Education*, 5(1), 13-24.

<https://doi.org/10.5430/wje.v5n1p13>

Zorlu, F., Zorlu, Y., Sezek, F., & Akkuş, H. (2014). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile seviye belirleme sınavı sonuçlarının karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 519-532.

### **Examination of The Activities in The Primary School 3rd Grade Science Textbook in Terms of Scientific Process Skills**

#### **Extended Abstract**

Scientific process skills are thinking skills used to generate ideas about correct answers to sample problem situations at the point of accessing information and to systematize the results (Anagün & Yaşar, 2009). By using these skills in learning environments, it is aimed that students do research, actively participate in the scientific process, and understand the world they live in as well as the development process of scientific knowledge (De Melo, Adams, & Nunes, 2020; MEB, 2018). Scientific process skills have an important place at the point of "training all individuals as science literate", which is the main purpose of the science curriculum (Keskin, 2019; MEB, 2018). On the other hand, textbooks are one of the most effectively used teaching materials. Therefore, the activities in the science textbook have a very important place in the acquisition of scientific process skills to students. The lack of emphasis on scientific process skills in science textbooks seriously hinders the acquisition of these skills by students (Böyük, Tanık, & Saraçoğlu, 2011; Koray, Bahadır, & Geçgin, 2006; Turan, 2020). As a matter of fact, it is stated in different sources that the scientific process skills of primary school students are not at the desired level (Aydoğdu, 2017; Kemal & Sağır, 2019; Kurnaz & Kutlu, 2016). It is seen in the literature that most of the studies conducted within the scope of the subject focus on the scientific process skills of science teachers, teacher candidates and students at different education levels (Göktaş 2022; Orduhan, 2022; Özkan 2015; Sarıkaya 2022; Savaş 2011; Ünalı, 2012). It was determined that the studies in which the activities in the textbooks were examined in terms of scientific process skills were mostly carried out with secondary school science textbooks (Dişli Demiray 2019; Halawa, Hsu, & Zhang, 2022; Kahveci 2020; Turan 2015; Turan; 2020). On the other hand, it was determined that no rubric was used in the mentioned studies investigating the level of inclusion of scientific process skills in the activities in the primary school science textbook (Ecevit Alagöz, Özkurt, & Köylü, 2022; Turan 2020). Therefore, the results to be obtained from the studies in which the activities in the primary school 3rd grade Science Textbook are tried to be measured with the rubric developed for the inclusion of scientific process skills are of great interest. Based on these points, the aim of this study was determined as "examination of the activities in the primary school 3rd grade science textbook in

terms of scientific process skills". Document analysis method was used in the research. The document review method can be used as a complementary or completely independent method in any research (Bowen, 2009; Hodder 2003). The document of this study is the textbook published by the Ministry of National Education [MoNE] and taught as a science textbook [ST] in 3rd grades in the 2019-2020 academic year. In this study, the rubric developed by Ağgöl Yalçın (2011) was taken as a basis to examine the activities in the 3rd grade primary school science curriculum in terms of BSKs. The rubric, called the Scientific Process Skills Rubric (SPSR), was updated within the scope of the scientific process skills in the 2018 science curriculum. After the updates, the pilot study was conducted and the SPSR was used in the study. The SPS's used in this study are the SPS's included in the 2018 science curriculum in effect at the time of the study. These are "Observing", "Measuring", "Categorizing", "Data Recording", "Hypothesizing", "Using Data" and "Creating a Model", "Changing and Controlling Variables", and "Experimenting". The data obtained from the study were subjected to descriptive content analysis. Descriptive content analysis are studies in which research results are evaluated in a descriptive dimension (Çalık & Sözbilir 2014). The findings of the study were presented to the reader with percentages and averages. As a result of the study, it was determined that "Data Recording", "Using Data" and "Observation Skills" were given more space. On the other hand, "Hypothesizing" skill was found to be the least emphasized skill. The study also found that the 3rd grade science textbooks did not even include the skills of "Changing and Controlling Variables" and "Conducting Experiments" at all. Therefore, it can be said that the activities in the 3rd grade primary school science textbooks do not cover the SPS's in a well-balanced and adequate manner both in the chapters and in the textbook. The results of studies on the subject at the primary school level support the results of this study (Ecevit et al., 2022; Kaya, 2016). Similar results were also found in studies examining secondary school science textbooks in terms of SPS (Dökme, 2005; Halawa, et al., 2022; Kahveci 2020). SPS are a set of systems that encourage students to conduct research, help them gain permanent learning, and facilitate learning. For this reason, it has a very important place in science teaching (Aydoğdu, 2017; Can, 2020; Dişli Demiray 2019; Kahveci, 2020; Koçoğlu & Tanrıseven 2020; MEB, 2018). It is also clear that students who cannot acquire these skills cannot be raised as science literate individuals, which is the main vision of the science curriculum. One of the recommendations of the study is to update the activities in science textbooks to include scientific process skills in an adequate and well-balanced manner.

BSB	Düzyer			Puan
	1	2	3	
<b>Gözlem</b>	Etkinliklerde gözlem becerisine yer verilmemektedir.	Etkinlikler gözlem yapmaya imkân sağlamaktadır. Fakat öğrencilere net bir şekilde neyi gözlemleyecekleri belirtilmemiştir.	Etkinlikler öğrencilerin uygun araç gereci seçerek duyu organlarını kullanarak gözlem yapmasına ve neyi gözleyeceklerine önceden karar vermelerine imkân sağlamaktadır.	
<b>Ölçme</b>	Etkinliklerde ölçme işlemine yer verilmemektedir.	Etkinliklerde ölçme işlemine yer verilmiş fakat malzemeler bölümünde ölçme aracına yer verilmemiştir.	Etkinlikler öğrencilerin uygun ölçme araçlarıyla ölçüm yapmasına, ölçüm sonuçlarını uygun birimlerle ifade etmelerine imkân verilip, malzemeler bölümünde ölçme araçlarına yer verilmiştir.	
<b>Sınıflama</b>	Etkinliklerde sınıflama becerisine yer verilmemektedir.	Etkinlikler öğrencileri sınıflama yapmaya yönlendirmekte fakat sınıflamada kullanılacak ilişkiler, benzerlikler ve farklılıklar belirtilmemektedir.	Etkinlikler öğrencilerin sınıflama süreci üzerinde çalışmalarına imkân vermekte ve sınıflamada kullanılan benzerlik ve farklılıklar belirtilmektedir.	
<b>Verileri Kaydetme</b>	Etkinliklerde verileri kaydetme becerisine yer verilmemektedir.	Etkinlikler verileri kaydetmeye imkân sağlamakta fakat verileri kaydetme işleminin nasıl yapıldığını belirtmemektedir.	Etkinlikler verileri kaydetme işleminin yazılı ifade, resim, tablo ve çizim şeklinde yapılması gerektiğini belirtmektedir.	
<b>Hipotez Kurma</b>	Etkinliklerde hipotez kurmaya becerisine yer verilmemektedir.	Etkinliklerde hipotez kurmaya imkân verilmiş fakat hipotezlerin bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin belirtilerek sınırları çizilmemiştir.	Etkinliklerde sınırları iyi belirlenmiş, bağımlı ve bağımsız değişkenler içeren ifadeler ve deneyin neticesinde var olan bilgiler ışığında tahminde bulunmayı sağlamaktadır.	
<b>Verileri Kullanma</b>	Etkinliklerde verileri kullanma becerisi kullanılmamaktadır.	Etkinlikler verileri kullanmaya imkân sağlamakta fakat verileri nerde kullanacağına dair bilgi içermemektedir.	Etkinliklerde verileri kullanarak tahmin yürütme ve hipotez sınamaya yönelik sınırlamalara yer verilmiştir.	
<b>Model Oluşturma</b>	Etkinlikler öğrencilerin model kurmalarını sağlayacak nitelikte değildir.	Etkinliklerde öğrencilerin model kurmaları istenmekte fakat modelle ilgili bilgi verilmemektedir.	Etkinliklerde öğrencilerin model kurmaları istenmekte ve model hakkında bilgi verilerek oluşturulan modeller sınıfla paylaşılmaktadır.	
<b>Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme</b>	Etkinliklerde değişkenleri değiştirme ve kontrol etme becerisine yer verilmemektedir.	Etkinlikler öğrencilerin değişkenleri değiştirme ve kontrol etmelerine imkân sağlamakta fakat bu süreçte hangi değişkenin sabit tutulup hangisinin değiştirileceği konusunda bilgi vermemektedir.	Etkinlikler öğrencilerin değişkenleri değiştirme ve kontrol etmelerine olanak sağlamakta ve hipotez ile ilişkili olan değişkenlerin dışında kalan bütün değişkenlerin sabit tutularak bağımsız değişkenin değiştirilerek bağımlı değişkenin üzerindeki etkisini araştırmayı sağlamaktadır.	
<b>Deney Yapma</b>	Etkinliklerde deney yapma becerisine yer verilmemektedir.	Etkinlikler hipotez kurma ve deney düzeneği kurma konusunda ifadeler içermekte fakat yapma konusunda herhangi bir ifadeye yer verilmemektedir.	Etkinliklerde öğrencilerin hipotezlerini sınamalarına yönelik uygun araç gereçleri seçerek deney yapmalarını sağlamaktadır.	



## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA İLKOKULA BAŞLAMA YAŞI

The Age of Starting Primary School From the Perspective of Primary School Teachers

**Tansu BEŞİKTEPE**

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı

[tansubesiktepe@gmail.com](mailto:tansubesiktepe@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0002-4816-6029>

**Yaşar ÇELİK**

Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

[ycelik@omu.edu.tr](mailto:ycelik@omu.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0001-8159-5189>

**Cite As/Atıf:** Beşiktepe, T., & Çelik, Y. (2024). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla ilkokula başlama yaşı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 269-302. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1387107>

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Type</i> :	Araştırma Makalesi – <i>Research Article</i>
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	07.11.2023
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	26.05.2024
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Yaşar ÇELİK
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	269-302
Doi Numarası-Doi Number:	 <a href="https://doi.org/10.31463/aicusbed.1387107">https://doi.org/10.31463/aicusbed.1387107</a>



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

This article was checked by

 iThenticate





## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA İLKOKULA BAŞLAMA YAŞI

### The Age of Starting Primary School From the Perspective of Primary School Teachers

*Tansu BEŞİKTEPE*  
*Yaşar ÇELİK*

#### Öz

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlama yaşına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Samsun ilinin farklı ilçelerinde görev yapmakta olan 25 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış olup, verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, ilkokula başlamanın sadece yaşa bakılarak belirlenmesinin uygun olamayacağı, bunun yanında olgunlaşmanın da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte 72 ay ve daha alt yaş gruplarındaki çocuklarda okula başlama yaşının; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda sorunlar yaşamasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin küçük kas becerilerini kullanmada, kesme-boyamada, oyun ve fiziki etkinliklere katılımında zorlandıkları; dikkat sorunları yaşadıkları; bazı öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması nedeniyle okula ve derse karşı olumsuz tutum geliştirdikleri belirtilmiştir. Diğer taraftan, okula başlama yaşının velinin kararına bırakılmasının uygun olmadığı, ilkokula başlamak için ilgililerin bir araya gelerek ortak kriterler belirlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler, ilkokula başlamanın anasınıfı öğretmeni, ilkokul birinci sınıfı okutacak öğretmenler, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, okul idaresi ve velinin ortak kararıyla belirlenmesini önermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, sınıf öğretmeni, okula başlama yaşı, beceri.

#### Abstract

The aim of this study was to determine the views of primary school teachers on the age of starting primary school. The research was conducted with 25 primary school teachers working in different districts of Samsun province. A case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred in determining the study group. The research data were collected through semi-structured interviews, and content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, teachers stated that it would not be appropriate to determine the start of primary school based only on age and that maturation should also be taken into consideration. In addition, it was revealed that the school starting age of children aged 72 months and below caused students to experience problems in cognitive, affective, and psychomotor areas. In



this context, it was stated that students had difficulty using small muscle skills, cutting and coloring, and participating in games and physical activities; they had attention problems, and some students developed negative attitudes towards school and lessons due to low academic achievement. On the other hand, it was emphasized that it is not appropriate to leave the age of starting school to the decision of the parents and that the relevant parties should come together to determine common criteria for starting primary school. Teachers suggested that starting primary school should be determined jointly by the kindergarten teacher, first-grade teachers, psychological counseling and guidance specialist, school administration, and parents.

**Key Words:** Class teacher, secondary school, school starting age, skill.

### Giriş

Günümüze kadar okula başlama yaşıyla ilgili birçok görüş öne sürülmüştür (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2014). Bu görüşler incelendiğinde; Dewey ve Bronfenbrenner, yakın çevreyle kurulan sosyal ilişkilere; Gesell, olgunlaşma kavramına; Piaget, somut işlemler dönemine ve Vygotsky, yakınsak gelişim alanına odaklanmıştır. Steiner ise yedi yaştan önce çocuğun akademik olarak hazır olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda çocuğun okula başlamasında yaş ve okula hazır olma durumu olmak üzere iki önemli faktörün belirleyici olduğu görülmektedir (Akay, 2017).

Çocuğun hayatında ilkokula başlama önemli bir yer tutmakla birlikte aynı zamanda zor bir dönem olarak da görülmektedir. Çünkü, ilkokula başlamada her çocuk için en önemli ölçütlerden biri, ilkokul eğitiminde gerekli olacak tüm gelişim alanlarında yeterli hazırlık seviyesine sahip olmasıdır (Brown ve Lan, 2015; Polat vd., 2014). Çocuğun gelecekteki yaşamına olası etkileri nedeniyle okula başlama kararının bireyin hayatında önemli sonuçlara neden olacak kritik bir karar olduğu bir gerçektir (Gündüz ve Özarslan, 2017). Zira, alan yazımında okula başlama yaşının önemli olduğu, çocukların okula hazır olmadan okula başladıklarında bazı sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Başar, 2013; Duran, 2013; Erkan ve Kırca, 2010; Güler, 2012; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Koçyiğit, 2009; Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat, 2023; Oktay ve Unutkan, 2005; Özer vd., 2024; Öztürk ve Uysal, 2013; Ülkü, 2007; Yazıcı, 2002; Yılmaz vd., 2013).

Okula başlama yaşı ile ilgili tartışmalara açıklık getirmek açısından öncelikle olgunlaşma ve hazırbulunuluk kavramlarını açıklığa kavuşturmak gerekmektedir. Kavram kargaşasına meydan vermemek açısından bu iki kavramı tek tek ele alarak incelemekte yarar görülmektedir. Bunlardan bireylerin kendilerinden beklenen davranışları ortaya çıkarabilme düzeyi

olarak tanımlanan olgunlaşma kavramı, Senemoğlu (2012) tarafından vücutta görev yapan organların kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilecek seviyeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız bir şekilde, kalıtımın da etkisiyle geçirdiği biyolojik değişimler olarak ifade edilmektedir. Fiziksel gelişimde çok büyük bir etkiye sahip olması nedeniyle psikomotor becerilerin kazanılmasında olgunlaşma çok önemli bir role sahiptir (Senemoğlu, 2005). Çünkü, çocuk fiziksel bir davranışla ilgili gereken olgunluk düzeyine ulaşırsa o davranışın gerektirdiği becerileri kazanmakta zorlanmaz (Turan ve Yükselen, 2016). Ancak olgunlaşma çocuğun sadece fiziksel olarak okula hazır olma durumu değil, tüm gelişim alanları için okula hazır oluşu anlamına gelmektedir (Güneş, 2013).

Çocukların okula hazır oluşlarındaki farklılıklardan dolayı ilkokul birinci sınıf öğrencileri farklı zamanlarda okuma ve yazmaya geçerler. Hatta bazı öğrenciler okuma yazmaya geçemeyebilir. Bunun nedeni öğrenciler arasındaki gelişimsel hızların, yeteneklerin ve olgunluk seviyelerinin farklılık göstermesidir. (Çalışkan ve Sünbül, 2008). Bu farklılığın en önemli nedeni, kişisel özelliklerin dışında başka faktörlerin de işe karışmasıdır. Bunlar arasında ebeveyn tutumları, öğretmen, akranlarla ilişkiler (Bascoe vd., 2009; Başaran vd., 2014) okulun sahip olduğu fiziki yapı, çevresel koşullar gibi özellikler sayılabilir (Ensar ve Keskin, 2014; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013).

Bu bağlamda literatürde öğrenme olgunluğu ve okul olgunluğu olmak üzere iki çeşit olgunluktan söz edilmektedir (Güler, 2001). Öğrenme olgunluğu, ihtiyaç duyulan öğrenme materyallerinin öğrenilebilme durumuyla ilgilidir. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarında herhangi bir faaliyetin yapılmasına hazır olma durumudur. Okul olgunluğu ise çocuğun okula uyumun sağlanmasıyla bağlantılı olup okula başlamanın öncesinde çocuğun edindiği kazanımlarla ilgili potansiyel olarak tarif edilir (Dockett ve Perry, 2009; Graziano vd., 2014; Koçyiğit ve Saban, 2014).

Yavuzer'e (2002) göre okul olgunluğu; çocuğun okula zihinsel, bedensel ve sosyal olarak hazır olmasıdır. Okul olgunluğuna ulaşan çocuk fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişim yönünden belirli bir seviyeye gelmiş, okulun kendinden beklediği kural ve sorumlulukları üzerine almaya (Ülkü, 2007), bilgileri öğrenmeye hazır olmuş demektir (Heriot ve Beale, 2004). Hazırbulunmuşluk ise çocuğun okula başlaması açısından gelişim alanlarının tamamında dengeli bir şekilde ilerleme göstererek olgunlaşması ve öğrenmede gereken becerileri gösterecek seviyeye ulaşması olarak tanımlanır (Koçyiğit, 2009). Okula hazırbulunmuşluk durumu, büyüme,

öğrenme ve olgunlaşma sonucu (Özaslan, 2020) çocuğun kendini bilişsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak okula başlamak için hazır hissetmesidir (Yavuzer, 2016). Olgunlaşma kavramına göre kapsamı daha geniş olan okula hazır olma durumu; gerekli olgunluk, beceri, bilgi ve tutumların kazanılmasıdır (Başaran, 2006).

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında eğitim düzeyleri yüksek annelerin, lisans ve üzeri eğitim almış ve çalışan babaya sahip çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden okula hazırbulunuşluklarının fazla olduğu (Bay ve Bay, 2019) görülmüştür. Ayrıca, okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek çıktığı (Demir ve Kale 2023; Erbasan ve Erbasan, 2020; Ensar ve Keskin, 2014), öz bakım, zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal beceriler açısından daha gelişmiş oldukları (Lokumcu Tozar, 2011) tespit edilmiştir. Diğer yandan bu öğrencilerin kendini ifade edebilme, öz bakım becerileri ve başka çocuklarla oyun oynanabilme gibi yeterlilikleri kazanma yönünden avantajlı oldukları, yani hazırbulunuşluklarının daha iyi olduğu (Yeşil Dağlı, 2012), okula daha kolay uyum sağladıkları (Polat vd., 2014) vurgulanmıştır.

Konu ile ilgili birçok araştırmada, okula başlama yaşı artışının çocukların okul olgunlukları ve okula hazırbulunuşlukları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Arı ve Özcan, 2014; Aslan ve Çelik, 2022; Bay ve Bay, 2019; Erbasan ve Erbasan 2020; Erkan ve Kırca, 2010; Gündüz ve Özaslan, 2017; Güzel ve Özyurt, 2018; Koçak ve İncekara, 2020; Özdemir ve Battal, 2019; Ülger ve Kurt, 2021; Zelyurt ve Özel, 2015). Okul olgunluğunu bazı çocuklar beş yaşında kazanabilirken, bazılarının ancak sekiz yaşında kazanabilmesi nedeniyle (Dockett ve Perry, 2009; Yavuzer, 2012) pek çok ülkede okula başlama olgunluğunu belirlemek için çeşitli testler uygulanmakta (May ve Kundert, 1997; Snow, 2006), okula uyumu kolaylaştıran ve çocuğu okula hazır hale getiren değişik programlar uygulanmaktadır (La Paro ve Cox, 2000).

Dünya geneline bakıldığında ilkokula başlamada kriter olarak birçok ülkede çocuğun yaşı esas alınmaktadır (Güzel ve Özyurt, 2018). Bu bağlamda bazı ülkelerde (Galler, İngiltere, İskoçya, Lihtenştayn, Lüksemburg, Malta, Portekiz) çocuklar 5 yaşında okula başlarken; Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, İrlanda, İspanya, İsviçre, İtalya, İzlanda, Macaristan, Norveç, Polonya, Slovakya, Slovenya, Yunanistan gibi ülkelerde 6 yaşında, Bulgaristan, Estonya, Finlandiya, İsveç, Litvanya gibi ülkelerde ise 7 yaşında okula başlamaktadırlar (Akyol, 2006; European Commission Eurydice and Eurostat, 2012). Türkiye'de okula başlama yaşı

2012 yılında 6'dan 5'e indirilmiş, bu yaş grubunun okula başlamasıyla birçok sorun yaşanmasından dolayı 2019 da tekrar 6'ya çıkarılmıştır. Ülkemizde okula başlama konusunda çocuğun yaşı esas alınmakta ve bununla ilgili kriterler şu şekilde belirtilmektedir:

İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019, madde:7).

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında, yaş kriterinin çocuğun okula başlamasında tek başına yeterli olmayacağı anlaşılmaktadır. Zira, belli bir yaşa gelmek çocukların büyük bir çoğunluğunda okul olgunluğu açısından yeterli olabilirken, okula hazırbulunuşluk açısından yeterli olmamaktadır. Nitekim, yaş kriterini sağladığı taktirde çok sayıda öğrenci akranlarıyla birlikte okuma yazma faaliyetlerini sürdürmede zorlanmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında zihinsel, duyuşsal, fiziksel ve ön öğrenmelerden kaynaklanan birçok faktörün rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda literatürde okumaya başlama yaşıyla ilgili farklı kriterlerin telaffuz edildiği dikkati çekmektedir. Bunlardan bazıları okula başlamayı zekâ yaşı ile ilişkilendirerek (Morphett ve Washburne, 1931) 6,5 zekâ yaşının okula başlamak için uygun olacağını vurgularken, Giordan (2003) ise daha erken yaşlarda başlamanın etkili olacağını ifade etmiştir.

Türkiye'de günümüzde çocuğun ilkokula başlaması için takvimsel yaşa bakılarak karar verilmesi ve veli kararına bırakılması tartışma konusu olmuştur. Okula başlayacak öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve psikomotor alanlarda hazır olması, eğitim sürecinin etkililiği bakımından önemli görülmektedir. Okula başlama yaşı ile ilgili olarak literatürde ağırlıklı olarak küçük yaşlarda okula başlamanın verimli sonuçlar vermeyeceği vurgulansa da yaş konusunda yerli ve yabancı literatürde fikir ayrılıkları ve buna bağlı olarak da farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de okula başlama yaşı ile ilgili 2019 yılında yapılan yönetmelik değişikliğinin uygulamaya yansımalarını küçük bir uygulayıcı öğretmen grubu üzerinde derinliğine incelemenin alana küçük çapta da olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlaveten bu ve benzeri çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılarak program geliştirme konusunda verilecek kararlara kaynaklık

edebileceği umulmaktadır. Bu çalışmanın özellikle birinci sınıf okutmuş veya okutan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılması nedeniyle okula başlama yaşıyla ilgili yaşanan tartışmalara daha somut bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Bu amaçla şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokula başlama yaşının öğrencilere etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin 66-71 aylık öğrencilerin, velileri tarafından ilkokula başlatılması hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin 66-71 aylık öğrencilerin, velileri tarafından ilkokula başlatılmaması hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin 66-71 aylık öğrencilerin ilkokula başlama kararının velilere bırakılması hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlama kriterleri konusundaki görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi bilginin genellenmesi ya da evrensel büyüklüğünden çok, bilginin ayrıntıları ve derinliğiyle incelenen olgunun en iyi şekilde ifade edilmesini konu alır (Connelly, 2016; Marshall ve Rossman, 2014; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Nitel araştırma yöntemi, araştırmacıyı katılımcı haline getirmesi, konunun sahip olduğu çerçeve içinde incelenmesi ve yapılan incelemenin esnek olmasına olanak sağlamaktadır (Aslan, Güneren ve Çoban, 2014). Durum çalışması ise, güncelde var olan durumu ifade eden, gelişimine ve değişimine etki eden etmenler arasındaki ilişkiyi inceleyip çözümleyen ve süreçteki gelişim durumunu ortaya koyan boylamsal yaklaşımdır (Best ve Kahn, 2017). Durum çalışması ne, niçin, nasıl sorularını esas alarak araştırmacının kontrolü dışında kalan olgu veya olayların derinlemesine incelenmesine imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada okula başlama yaşı çeşitli yönlerden ele alınarak derinliğine incelendiği için durum çalışması özelliği taşımaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun iline bağlı farklı ilçelerde görev yapmakta olan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt

örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, oluşturulacak örneklemin araştırma problemiyle ilgili belirlenmiş nitelikleri taşıyan kişi, nesne, olay ya da durumlardan oluşturulmasını temel alan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2009). Bahsi geçen ölçüt/ölçütler daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi olabileceği gibi araştırmayı yapan kişi tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin daha önce birinci sınıf okutmuş ya da birinci sınıf okutuyor olmaları ve bu araştırma için yapılan görüşmeye gönüllü olarak katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Diğer yandan yerleşim yeri (köy ve şehir merkezi) farklılarından kaynaklanan durumun da araştırmaya yansıtılması açısından aynı kriterlere sahip köyde görev yapan öğretmenler de araştırmaya dâhil edilmiştir.

Katılımcıların görev yerleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Görev Yerleri

Görev yeri	Katılımcılar	Frekans
İlçe merkezi	K <sub>1</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>19</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>22</sub> , K <sub>25</sub>	14
Köy	K <sub>2</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>15</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>23</sub> , K <sub>24</sub>	11

Tablo 3.1 ‘e göre araştırmaya katılan 25 sınıf öğretmeninden, 14’ü ilçe merkezinde, 11’i ise köydeki ilkokullarda görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, araştırılan konuyla ilgili kişinin yaşantı, tecrübe, düşünce, tutum, tepki ve zihinsel algılamalarını ortaya koymaya yarayan (Bengtsson, 2016; Seidman, 2006) önceden hazırlanmış soruların karşı tarafa yöneltilmesi ve cevaplanmasına dayalı konuşmalardır (Kuş, 2003). Bu yöntemin seçilmesindeki ana sebep araştırılan konuya dair bakış açılarının belirlenmesi ve derinliğine araştırılmasıdır (Braun ve Clarke, 2013). Merriam (2015) tarafından görüşmeler yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak üç kategoriye ayrılır. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılandırılmış görüşmeler ile yapılandırılmamış görüşmeler arasında yer alır ve soruların bazıları açık uçludur (Saruhan ve Özdemir, 2016). Bu araştırmada sorulan sorular açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranarak aday sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularının ölçülecek özelliklere uygun olup olmadığının belirlenmesi, görüşme formuna ait güvenilirlik ve geçerliliklerin sağlanması için ikisi temel eğitim Türkçe eğitimi, biri ölçme ve değerlendirme ve biri de eğitimde program geliştirme olmak üzere 4 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Örneğin görüşmenin “İlkokula başlamama hakkı bulunan (66-71 aylık) öğrencilerin velileri hangi gerekçelerle çocuklarını ilkokula başlatmaktadır? Açıklayabilir misiniz?” sorusuna alan uzman görüşü doğrultusunda “neden başlatmamaktadır?” şeklinde ekleme yapılmıştır. Görüşme sorularının pilot uygulaması için 3 sınıf öğretmenine uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında soruların net ve anlaşılır olup olmadıkları kontrol edilmiş, öğretmenlerin anlamakta zorluk yaşadıkları sorular üzerinde küçük çapta düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Diğer yandan görüşmeye yeterli zaman ayrılarak katılımcıların sorulara düşünerek rahatlıkla cevap vermelerine olanak sağlanmıştır. Elde edilen veriler transkript edildikten sonra katılımcılara gönderilerek teyit sağlanmıştır. Araştırmada görüşme formunun hazırlanmasında ve verilerin analizinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan yorumlar katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmeye çalışılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Samsun Millî Eğitim Müdürlüğünden 31.03.2023 tarih ve 73506199 sayılı izin yazısına istinaden araştırmacılar tarafından öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak 10.04.2023 ve 30.06.2023 tarihleri arasında elde edilmiştir. Kriterlere uyan 38 öğretmenden görüşme talebinde bulunulmuş ancak, öğretmenlerden 13’ü ses kaydı alınmasını istememesi veya başka gerekçelerle araştırmaya katılmada çekimser davranmışlardır. Görüşme öncesinde ses kaydı yapabilmek için katılımcılardan izin alınmış ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlere, gerçekleştirilecek olan görüşmenin amacıyla ilgili ön bilgilendirme yapılmış, gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeyi kabul eden 25 sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğretmenlere 8 soru sorulmuş, cevapların daha açık ifade edilmesini sağlamak için görüşme sırasında kısa

açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca sorularla ilgili daha derin bilgilere ulaşabilmek amacıyla “sonda sorular” a yer verilmiştir. Öğretmenlerin soruları cevaplanması esnasında yönlendirme yapmaktan kaçınılmıştır. Yapılan görüşmeler, ortalama 30 dakika sürmüştür. Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 28.10.2022 tarihli ve 2022-874 sayılı kararı ile alınan izin doğrultusunda yürütülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Genellikle görsel ve yazılı verilerin analiz edilmesinde kullanılan içerik analizi (Şahin vd., 2021), elde edilen verilerin analizinde nesnel, sistematik ve niceliksel olarak tanımlanmayı sağlamak için tema ve kodlar oluşturulmasıdır (Uygun vd., 2019). İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için verileri kategorilere ayırarak uygun temalara ulaşılır ve elde edilen veriler yeniden düzenlenerek yorumlanır (Saruhan ve Özdemir, 2016). Bu bağlamda, görüşmeye gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerine ait ses kayıtları dinlenerek transkripsiyonu yapılmıştır. Araştırma verilerinden çıkarılan ana kategoriler oluşturularak bunlara bağlı olarak alt kategoriler oluşturulmuş; alt kategorilere ait kodların tekrar edilme sıklıkları tablo haline getirilmiştir. Analiz sırasında elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın beş araştırma sorusu şeklinde düzenlenmesine karar verilmiş ve veriler bu doğrultuda düzenlenmiştir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin adları etik kurallara uygun olarak gizli tutulmuş, “Katılımcı” olarak ifade edilerek “K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>...” şeklinde kodlanmıştır. Araştırma güvenirliliğinin artırılması için bulgular bölümünde katılımcılara ait ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### **Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlama yaşının öğrencilere etkisine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu ile veriler analiz edilerek Tablo 2’de verilmiştir.



**Tablo 2.** Öğretmenlerinin, İlkokula Başlama Yaşının Öğrenciler Üzerinde Etkisine İlişkin Görüşleri

Kategori	Görüşler (Kod)	Katılımcılar	Frekans
<b>Bilişsel Açıdan</b>	Akademik yetersizlik	K <sub>1</sub> , K <sub>2</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>24</sub>	12
	Hazırbulunuşlukta yetersizlik	K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>19</sub> , K <sub>20</sub>	7
	Okuma yazmada yetersizlik	K <sub>6</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>11</sub>	3
	Dikkat toplayamama	K <sub>1</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>23</sub> , K <sub>24</sub> , K <sub>25</sub>	7
	Anlama güçlüğü yaşama	K <sub>7</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>22</sub> , K <sub>23</sub> , K <sub>24</sub> , K <sub>25</sub>	8
<b>Duyuşsal Açıdan</b>	Okul kültürüne uyum sağlayamama	K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>21</sub>	12
	Anne/kardeş isteği	K <sub>2</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>20</sub>	5
	Oyun oynama İsteği	K <sub>7</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>21</sub>	4
	Hazırbulunuşlukta yetersizlik	K <sub>5</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>19</sub>	4
	İletişim sorunu	K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>20</sub>	5
	Başarısızlık duygusu	K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>21</sub>	4
	Ağlama sorunu	K <sub>11</sub> , K <sub>21</sub>	2
	Kaygı sorunu	K <sub>10</sub> , K <sub>20</sub>	2
	Kıskanma sorunu	K <sub>20</sub>	1
	Özgüven sorunu	K <sub>25</sub>	1
<b>Psikomotor Açıdan</b>	Fiziki gelişim/olgunlaşma düzeyinde yetersizlik	K <sub>1</sub> , K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>15</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>22</sub> , K <sub>23</sub> , K <sub>25</sub>	19
	El göz koordinasyonunda yetersizlik	K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>24</sub> , K <sub>25</sub>	8
	Oyun ve fiziki etkinliklere katılımında yetersizlik	K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>24</sub>	3

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin ilkokula başlama yaşının öğrenciler üzerindeki etkileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Bilişsel açıdan, akademik yetersizlik (f: 12) hazırbulunuşlukta yetersizlik (f: 7) dikkati toplayamama (f: 7), anlama güçlüğü yaşama (f: 8) olarak kodlanmıştır. Bu verilerden hareketle öğrencilerin dersi takip edecek yeterli zihinsel olgunluğa sahip olmamaları nedeniyle bilişsel eksikliklerini kapatamadıkları söylenebilir. Duyuşsal açıdan okul kültürüne uyum sağlayamama (f: 12) sorunu öne çıkmakta olup öğrencilerin annelerini/kardeşlerini istedikleri (f: 5), hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu (f: 4) iletişim sorunları (f: 5) ve

başarısızlık duygusu (f: 4) yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca psikomotor açıdan öğrencilerin fiziki gelişim ve olgunlaşma düzeylerinin yeterli olmadığını (f: 19) katılımcıların çoğu tarafından dile getirilmesi öğrencilerin psikomotor gelişimi ile ilgili eksikliklerin daha çok fiziki olgunlaşmaya bağlı eksikliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Okula erken başlayan öğrenciler fiziki gelişim yetersizliğine bağlı olarak el göz koordinasyonunda (f: 8), oyun ve fiziki etkinliklere katılımda (f: 3) yetersizlik yaşamaktadır. İlkokula başlama yaşının öğrencilere etkisiyle ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir:

*K7: “Yine altmışaltı ay civarındaki çocuklar, bu çocuklar okul kültürüne uyum sağlamakta zorlanıyorlar. Çünkü anneyi istiyor. Oturmak istemiyor sınıfta çünkü uzun ders saatleri... Annesinin yanına gitmek istiyor veya ablasını, abisini istiyor...”*

*K14:” ... Küçük olanlar ay farkı bile olsa kaslarında bir şey yaparken, keserken, kesme boyama etkinliklerinde zorluklar yaşıyorlar. Oyun ve fizik etkinliklere katılımlarda da o kuralları algılayamıyorlar. Koşma gibi becerilerde geride kalabiliyorlar...”*

*K20: “Anlama açısından çok geride olan öğrencim var. Geçmişine baktığımda hep okula erken başlayan çocuklar bunlar. Fiziki anlamda da çok küçükler. Bu öğrenciler yıl sonunda ancak okumaya geçebiliyorlar... Ama ileri sınıfa geçtiğinde dersler ağırlaştıkça başarı açığı artıyor...Çünkü anlama zayıf olunca diğer derslere etki etmede de çok zorlanır...”*

Sınıf öğretmenlerinin 66-71 aylık öğrencilerin, velileri tarafından ilkokula başlatılması hakkındaki görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin veriler analiz edilerek Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin, 66-71 Aylık Öğrencilerin Velilerinin Çocuklarını İlkokula Başlatmasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Görüşler (Kod)	Katılımcılar	Frekans
Aile Bakımından	Mahalle baskısı	K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>14</sub> ,	8
	Akran kıyaslaması	K <sub>20</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>25</sub>	
	Anne-babanın çalışıyor olması	K <sub>1</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>23</sub>	5
	Devletin verdiği hak düşüncesi	K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>13</sub>	3
	Kardeşleri ayırmama isteği	K <sub>2</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>23</sub>	4
	Öğretmen seçme isteği	K <sub>2</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>25</sub>	3
	Evde bakıma muhtaç birinin olması	K <sub>14</sub>	1
	Okulun güvenli bir yer	K <sub>8</sub>	1

		görülmesi	
<b>Çocuk Bakımından</b>	Hayata erken başlasın/yıl kaybı olmasın düşüncesi	K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>19</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>24</sub>	14
	Çocuğun okul hevesi olması	K <sub>1</sub> , K <sub>15</sub>	2
	Fiziki gelişimin yeterli olması	K <sub>22</sub> , K <sub>24</sub> , K <sub>25</sub>	3
	Anasınıfına tekrar gitmesin düşüncesi	K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>25</sub>	6

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar tarafından öğrencilerin ilkokula başlatılma sebepleri hayata erken başlaması/yıl kaybı olmaması (f: 14), mahalle baskısı/akran kıyaslaması (f: 8) anne babanın çalışıyor olmaları (f: 5) ve anasınıfına tekrar yollamamak istenmesi (f: 6) olarak sıralanmıştır. Ayrıca çocuğun fiziki gelişiminin yeterli olması (f: 3), velinin çocuğu kardeşleri ayırmama fikri (f: 4), öğretmen seçme düşüncesi (f: 3) ve okula başlamayı devletin hak verdiğini düşünmesi (f: 3) ilkokula başlamama hakkı bulunan öğrencilerin okula başlatılma sebepleri olarak sıralanmıştır.

İlkokula başlamama hakkı bulunan (66-71 Aylık) öğrenci velilerinin çocuklarını ilkokula başlatma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir:

K<sub>11</sub>:” ...Çok değişik gerekçelerle karşınıza gelebiliyorlar. Örneğin ben çocuğumun sizin gibi bir öğretmende okumasını istiyorum. Eğer bu yıl alırsam sizde eğitim öğretimine devam edemeyecek. Başka bir öğretmene düşecek. Bunu istemiyorum diyen çıkabiliyor veya “Devletim böyle bir hak vermiş bana, bakanlık böyle bir hak verdiyse ben onların haklı olduğunu düşünüyorum. Bir bildikleri vardır diye düşünüyorum. Bizden daha iyi bilecekler illa ki bizden daha iyi bilecekler” diyerek çocuğunu okula devam ettirmek isteyen var. Veya “küçük kardeşi var evde veya hastam var ilgilenemiyorum. Okula gelmesi daha iyi olur diye düşünüyorum hocam” şeklinde fikirlerini ifade etmişlerdir.”

K<sub>21</sub>:” ... mesela çocuklar arasında atıyorum beş ay falan. Mesela altmış altı aylık ama diğeri yetmiş iki aylık bir çocuk veya işte yetmiş bir aylık çocuk. Aslında aralarında çok büyük bir fark var ama onlar onları aynı senenin çocuğu gördüğü için. Mesela onun çocuğuyla benim çocuğum aynı yaşta. Hani bu aradaki beş aylık veya altı aylık farkı idrak edemiyor veliler... Çocuğumuzun senesi kaybolmasın... O yüzden çocuklarını ısrarla okula başlatmak istiyorlar...”

Öğrenci velilerinin çeşitli gerekçelerle çocuklarını okula başlattıkları, bu gerekçelerden mahalle baskısı ve çocuklarının yıl kaybına uğramama düşüncesinin ağır bastığı öne çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin 66-71 aylık öğrencilerin, velileri tarafından ilkokula başlatılmaması hakkındaki görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin veriler analiz edilerek Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin, 66-71 Aylık Öğrencilerin Velilerinin Çocuklarını İlkokula Başlatmamasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Düşünceler (Kod)	Katılımcılar	Frekans
Aile Bakımından	Velinin bilinçli olması	K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>22</sub> , K <sub>25</sub>	13
	Velinin öğretmen tercihi yapma isteği	K <sub>2</sub>	1
Çocuk Bakımından	Hazırbulunuşluk ve Olgunlaşma düzeyinin yetersizliği	K <sub>2</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>15</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>25</sub>	10
	Özbakım becerileri yetersizliği	K <sub>7</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub>	4
	Sağlık sorunlarının bulunması	K <sub>6</sub>	1
	Çocuğun fiziki yetersizlikleri	K <sub>2</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>24</sub> , K <sub>25</sub>	6
	Akran zorbalığı yaşanması korkusu	K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>24</sub> , K <sub>25</sub>	7
Çevre Bakımından	Çevre baskısı	K <sub>3</sub>	1
	Öğretmenin bilgilendirme yapması	K <sub>19</sub> , K <sub>24</sub>	2

Tablo 4 incelendiğinde ilkokula başlama hakkı bulunan (66-71 aylık) öğrencilerin velilerinin çocuklarını ilkokula başlatmaması özellikle aile bakımından velinin bilinçli olmasından (f: 13) çocuk bakımından hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyinin beklenmesinden (f:10) kaynaklanmaktadır. Ayrıca çocuğun okulda akran zorbalığı yaşamamasından korkma (f: 7) çocuğun fiziksel gelişim yetersizliğinin (f: 6) ilkokula başlamama kararının alınmasında etkili olduğu görülmektedir.

İlkokula başlama hakkı bulunan (66-71 Aylık) öğrencilerin velilerinin çocuklarını ilkokula başlatmamasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir:

*K<sub>13</sub>: "...çoğu daha bilinçli aileler açıkçası. Benim çocuğum yapamaz konusunda, işte benim çocuğum okur ama başka ihtiyaçlarını gideremez.*

Arkadaşlarının yanında işte fiziksel özelliklerinden dolayı küçük kalır. İşte boyu küçük parmakları daha gelişmedi, yani küçük kaslarını kullanmakta zorluk çeker. Temizlikle ilgili sıkıntılar yaşayabilir gibi sebeplerle aile olarak hani çocuğunu daha iyi bilen, tanıyan veliler kesinlikle çocuklarını bu yaş grubunda hakkı olsa bile vermiyorlar ve dilekçelerle başvuruyorlar ve çocuklarını göndermiyorlar...”

K<sub>14</sub>:” ...Sınıf arkadaşlarının ay olarak gerisinde kalmalarının onları etkileyeceğini düşünüyorlar. Ay ay bile fark edeceğini o onlardan birkaç ay önce doğmuş çocukların onlardan daha iyi algılayabileceğini kavrayabileceğini, onların da bu konuda öz güvenlerinin düşebileceğini düşünerek başlatmıyorlar. Başka çocukların hani kası gelişmiş olabilir ama sorumluluk, ödev bilinci için erken olduğunu düşünenler var. Öz bakım becerilerinde sıkıntı yaşayacaklarını düşünenler var. Tuvalet gitme sıkıntı olacak. Koridor, işte kantinden bir şey alması problem olacak. Tek başına bunları yapabilecek mi acaba? diye düşünenler var. Çocuklarının zorbalığa uğrayabileceğini düşünenler var. Okul konusunda olumsuz duygular edindirmek istemiyorlar. Bir şeyi başaramayıp da okula karşı böyle bir böyle bir tavrı duygusu olsun istemiyorlar...”

Öğrencilerin okula başlatılma kararının verilmesinde velilerin bilinçli olma düzeylerinin etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 66-71 aylık öğrencilerin ilkokula başlama kararının velilere bırakılması hakkındaki görüşleri nelerdir? Sorusuna ilişkin veriler analiz edilerek Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Bakışıyla 66-71 Aylık Öğrencilerin İlkokula Kayıt Hakkının Öğrenci Velisinin Kararına Bırakılma Durumu

Kategori	Düşünceler (Kod)	Katılımcılar	Frekans
<b>Doğru Bulmuyorum</b>	Kurul/komisyon/uzman ancak bu kararı verebilir	K <sub>2</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>15</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>19</sub> , K <sub>23</sub> , K <sub>24</sub>	14
	Anasınıf/okul öncesi eğitime ait görüş raporu okula başlama kararı almada etkili olmalıdır	K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>22</sub>	6
	Veli, hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyini değerlendiremiyor	K <sub>1</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>25</sub>	5
	Veli çocuğunun öz bakım becerilerindeki eksiği düşünmüyor	K <sub>8</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>20</sub>	3
	Veli bu konuda uzman değil	K <sub>6</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>22</sub> , K <sub>24</sub>	5

	Veli çocuğunu nesnel değerlendiremez	K <sub>7</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>23</sub>	3
<b>Doğru Buluyorum</b>	Çocuğu en iyi tanıyan velidir	K <sub>17</sub>	1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakınının 66-71 aylık öğrencilerin ilkokula kayıt hakkının öğrenci velisinin kararına bırakılmasını doğru bulmadıkları, bu karara katılmadıkları görülmektedir. İlkokula başlamada veli kararına bırakılmasını doğru bulmama sebepleri olarak, velinin bu konuda bir uzman olmaması (f: 5) ve velinin çocuğuyla ilgili hazırbulunuşluk ve olgunlaşma durumunu değerlendirememesi (f: 5) olarak sıralanmıştır. Ayrıca katılımcıların okula başlama kararının kurul/komisyon/uzman kararı ile verilmesi (f: 14) ve anasınıfı/okulöncesi eğitimine ait görüş raporunun etkili olması (f: 6) gerektiğine vurgu yapmaları buna karşın, bir öğretmenin (K<sub>17</sub>) velisinin çocuğunu en iyi tanıdığı için başlama kararını verebilmede karar vermesini doğru bulduğunu ifade etmesi dikkat çekmektedir.

66-71 aylık öğrencilerin ilkokula kayıt hakkının öğrenci velisinin kararına bırakılması konusundaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir:

*K<sub>13</sub>: “Kesinlikle veliye bırakılmamalı. Yani bu şöyle de yapılabilir...çocuk birinci sınıfa geldiğinde bunun bir deneme süreci, hani bu oryantasyon çalışması oluyor okullarımızda. İşte bu üç gün, beş gün, bir de zorunlu değil. Belki bu süreç daha bu işte mesela bir aya iki aya da yansıtılabilir. Artık Milli Eğitim onu ayarlayabilir. Kesinlikle burada bir deneme gibi böyle bir ön hazırlık yapılabilir. Buna göre çocuğun hemen kolaylıkla ana sınıfına geri gönderilebilir diye düşünüyorum. Yani öğretmene de tek başına bu sorumluluk yüklenilmemeli. Aile de kendi kafasına göre karar verilmemeli. Çocuk okula gelmeli. Belirli bir oryantasyon çalışmasından sonra bunun hakkında bir rapor tutulup bu çocuğun bu fiziksel ya da sosyal, bilişsel bu işi yapabilir ya da yapamaz gibi bir değerlendirme kararı verilmeli diye düşünüyorum. Veliye kesinlikle bırakılmamalı bu karar.”*

*K<sub>17</sub>: “Evet. Öğrenci velisinin kararına bırakılmasını ben doğru buluyorum. Çocuğu en iyi tanıyan anne baba olduğu için onların kararına bırakılması bence daha uygun olur”.*

Öğrencilerin okula başlatılmasında velinin karar vermesinin öğretmenlerin çoğu tarafından yanlış bulunduğu; Kurul/Komisyon/Uzman kararına göre hareket edilmesi görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlama kriterleri konusundaki görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin, Öğrencilerin İlkokula Başlama Ölçütlerinin Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Kategori	Düşünceler (Kod)	Katılımcılar	Frekans
Okul bakımından	Kurul/Komisyon/paydaşların ortak karar vermeli	K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>15</sub> , K <sub>19</sub> , K <sub>20</sub>	12
	Psikolog-pedagog fikri alınmalı	K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>24</sub>	4
	Gelişim testleri yapılmalı	K <sub>2</sub> , K <sub>14</sub> , K <sub>21</sub>	3
Öğrenci bakımından	Hazırbulunuşluk düzeyi uygun olmalı	K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>15</sub> , K <sub>20</sub>	8
	Okul öncesi eğitim alınmış olmalı	K <sub>3</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>15</sub> , K <sub>16</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>22</sub> , K <sub>25</sub>	7
	Deneme süreci başarıyla tamamlanmalı	K <sub>1</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>23</sub>	4
	Bilişsel duyuşsal psikomotor gelişim yeterli olmalı	K <sub>17</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>24</sub>	4
	Çocuğun ay/yaş durumu okula uygun olmalı	K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>20</sub> , K <sub>21</sub> , K <sub>22</sub> , K <sub>25</sub>	9

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların çoğu ilkokula başlamak için gerekli ölçütün kurulacak komisyon kararı (f: 12) ile olabileceğini ifade ederken tüm gelişim alanlarında hazır bulunuşluğa sahip olunmasının (f: 8), çocuğun ay/yaş durumunun okula başlamada uygun olmasının (f: 9), okul öncesi eğitimi almış olmasının (f: 7) çocuk için gelişim testleri yapılmasının (f: 3) ve duruma göre psikolog/pedagog desteği alınmasının (f: 4) kriter olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ilkokula başlama ölçütlerinin belirlenmesi konusundaki görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan verilmiştir:

*K<sub>7</sub>: "Eğer bir çocuk kendini ifade edebilecek kadar sosyalse, küçük kaslarını ve vücut hareketlerini kendisi kontrol edebiliyorsa iyice -yaşına uygun olarak- bir de sosyal olarak aktifse başlayabilir. Düşüncem bu. Ölçüt bunlar olmalı yani. Bilişsel olarak hazırsa zihinsel olarak sosyal hazırsa evet sosyal olarak da hazırsa evet... Ölçüt ay değil. Çocukların tamamen psikolojik durumu, fiziksel durumu ilgisi -isteği, kaslarının gelişimi, buna dikkat alınmalı bence."*

*K9: “İlkokula başlama ölçüsü bence yaş kriteri oldukça önemli olmakla birlikte, okullarda kurulacak komisyonlar çocuklara belli bir uygulamadan geçirmelidir. Mesela bu komisyonda biraz önce söylemiştim hani sınıf öğretmeni, ana sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni, komisyonda olmalı ve bir komisyonlar çocuğun hazır bulunuşluğunu takip etmeli. İlkokula hazır olup olmadığını değerlendirmelidir. Bir de şunu da düşünüyorum. Okullar bu konuda RAM (rehberlik araştırma merkezinden) üniversite gibi kuruluşlarla, kurumlarla da iş birliği içerisinde olabilir. “*

Katılımcılar tarafından öğrencilerin okula başlamasındaki temel ölçütlerden öne çıkanlar Kurul/Komisyon/Uzman kararı alınması ve çocuğun yaş/ay olarak uygun olmasıdır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlama yaşına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, okula erken başlama sonucu psikomotor becerilerde yaşanan sorunlara bakıldığında hazır oluş/olgunlaşma düzeyinin, el göz koordinasyonunun, fiziki gelişimin yetersiz olduğu; oyun ve fiziki etkinliklere katılımı çocuğun geri kaldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda ilkokula başlamada yaşın önemli bir ölçüt olsa da tek başına yeterli olmaması (Oktay ve Unutkan, 2005; Snow, 2010), 5 yaşında okul olgunluğunu kazanan çocuklar varken, 8 yaşında bu olgunluğa ulaşmakta zorlanan çocukların bulunmasından (Dockett ve Perry, 2009; Yavuzer, 2012) dolayı; önemli olan şeyin çocuğun tüm yönlerden olgunlaşması (Erkan ve Kırcı, 2010; Ogelman vd., 2015; Ülger ve Kurt, 2021) olduğu vurgulanmıştır. Yine alan yazınında öğrencilerin fiziksel gelişim yetersizliği nedeniyle öz bakım becerilerini gidermede zorlanmaları (Çakıcı, 2015; Demir ve Ersöz, 2016; Zelyurt ve Özel, 2015); kavramada güçlük, parmak gelişiminde yetersizlik ve hızlı yorulma yaşanması (Gündüz ve Çalışkan, 2013), dil düzeylerinin yeterli olmaması (Çakıcı, 2015); devinşel gelişim yetersizlikleri nedeniyle öğrencilerin Uyum sağlamada zorluk yaşamaları zorluk çekmeleri (Kankural, 2022), okuma yazma ve defter tutmada zorlanmaları (Belet Boyacı ve Yaşar, 2015) ve 72 aydan küçük çocukların gelişimsel yönden okula başlamalarının olumsuz görülmesi (Zelyurt ve Özel, 2015) bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcılar, ilkokula erken başlama sonucu çocukların bilişsel becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle; yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşamadıkları, buna bağlı olarak okuma yazmada,



dikkat-uyum-anlama güçlüğü gibi çeşitli sorunlar yaşadıkları ifade etmişlerdir. Okula 72 aydan küçük başlayan birinci sınıf öğrencilerinde bilişsel gelişim düzeylerinin yeterli olmadığı (Çakıcı, 2015; Çelik, 2022; Erbasan ve Erbasan, 2020; Durmaz, 2020; Kankural, 2022; Şahin vd., 2023); işlemsel ve soyut düşünmenin gelişmediği (Türk Tabipler Birliği, 2012) öğrencilerde uyum problemleri yaşandığı (Kankural, 2022) ortaya konulmuştur. Ayrıca 72 aydan sonraki süreçte çocukların akademik olarak hazır olmakla birlikte (Gündüz ve Özarslan, 2017), okuma yazma becerilerinde anlamlı farklılık görüldüğü (Kartal vd., 2016; Arı ve Özcan, 2014) tespit edilmiştir. Yine okula başlamak için hazır oluşun çocuğun ilerideki okul başarısı (Britto ve Limlingan, 2012) arasında yüksek düzeyde bir ilişkisinin bulunması (Duncan vd., 2007; Gill vd., 2006; Pianta vd., 2009 Akt. Brown ve Lan, 2015; Rimm-Kaufman, 2004), gibi sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcılar okula erken başlama sonucu duyuşsal özelliklerde yaşanan sorunların okul kültürüne uymama, anneyi/kardeşi okula isteme, arkadaşlık kuramama, oyun isteğinde olma, ders ve okulu istememe, iletişim sorunu, başarısızlık, ağlama ve kaygı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde alan yazınında 72 aydan küçük öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinin yetersiz olduğu (Çakıcı, 2015) ayrılık kaygısı, üzüntü, yalnızlık ve korku gibi olumsuz duygular yaşadıkları (Oktay vd., 2021) kuralları (sıra bekleme vb.) bilmedikleri, dikkati toplamada ve iletişim kurmada zorlandıkları, uyum zorunu yaşadıkları (Kabapınar vd., 2018; Zelyurt ve Özel, 2015) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencinin sınıfta annesini istemesi ve oyun düşkünlüğü (Kabapınar vd., 2018) durumlarının ifade edilmesi duyuşsal yeterliliklerin hazırbulunuşlukta önemli olduğunu göstermektedir (Yeşil Dağlı, 2012). Oktay (2000) okula başlarken anneden ayrılamayan çocukların; çoğunlukla kendini okula hazır hissetmeyen, duyuşsal olgunluğa ulaşmamış bireyler olduklarını belirtmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, velilerin, ilkokula başlamama hakkı olduğu halde çocuklarını ilkokula başlatma sebepleri, aile ve çocuk bakımından kategorize edilmiştir. Aile kategorisinde anne-babanın çalışıyor olması, mahalle baskısı/akran kıyaslaması, evde bakıma muhtaç birinin olması, öğretmen seçimi yapmak istenmesi, okulun güvenli bir yer görülmesi, kardeşlerin ayrılmaması ve velinin devlet böyle bir hak vermiş gibi sebepler yer almaktadır. Çocuğun heveslenmesi, hayata erken başlasın/yıl kaybı olmasın düşüncesi ve anasınıfına tekrar gitmesinin zaman kaybettirdiğinin düşünülmesi ise çocukların okula başlatılmasında çocuk

kategorisine ait sebeplerdir. Benzer şekilde alan yazınında, okul öncesi eğitime başlama yaşının anne eğitim durumuna göre farklılaştığı (Erbay, 2008) ailenin eğitim düzeyinin artması sonucu çocuğun ilkokula başlama yaşında artma olduğu (Ünver vd., 2015) çocuklardaki okul olgunluklarının en çok okul öncesi dönemden etkilendiği (Alakoç vd., 2017; Ünver vd., 2015) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumun oluşmasında sahip olunan şartların etkisi kadar mahalle baskısı olarak nitelenen diğer çocuk giderken o niye evde kalsın düşüncesinin, ailenin görüşü ve ekonomik durumunun da etkili olabileceği söylenebilir. Kabapınar vd. (2018) çalışmasında velilerin çocuklarını erken yaşta okula gönderdikleri için pişmanlık duydukları, bazı veliler tarafından çocukları hakkında sınıf tekrarı yapması kararının alınmasını istedikleri de belirlenmiştir. Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş'ın (2014) çalışmasında takvim yaşının yetersiz olduğunun ve çocuğun okula başlama kararının veliye bırakılmasının sakıncalı olduğunun belirlenmesi bu duruma kanıt oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmada bazı velilerin çocuklarını okula başlatma sebebinin devletin bu yaş grubuna verdiği bir hak düşüncesi olması dikkat çekmektedir. Söz konusu hakkın veliler tarafından yanlış değerlendirildiği söylenebilir. Çünkü, hakkı kullanmada dikkatli davranmak gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle hakkı kullanmanın yarar yerine zarar vermesi söz konusu ise kullanmamak gerekir.

Bu araştırmada ilkokula başlama hakkı olan öğrencilerin ilkokula başlatılmama sebepleri katılımcı görüşlerine göre aile, çocuk ve çevre bakımından kategorize edilmiştir. Aile kategorisinde velinin bilinçli olması öne çıkarken; çocuk kategorisinde çocuğun hazır oluş/olgunlaşma düzeyinin beklenmesi, akran zorbalığı yaşama korkusu ve öz bakım becerileri eksikliği; çevre kategorisinde ise çevre baskısı şeklinde öne çıkmaktadır. Katılımcılar tarafından velilerin çocuklarının belli bir hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyine gelmelerini bekledikleri, akran zorbalığı ve diğer sorunları yaşamalarını istememeleri nedeniyle ilkokula başlatmadıkları ifade edilmiştir. Bu durumun oluşmasında ailelerin bilinç düzeylerinin etkili olduğu, velilerin çocuklarını tanımaları ve gelişimsel özelliklerindeki değişim sürecini bilmeleri ile okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazınında çocukların 72 aydan önce gelişimsel açıdan okula başlamalarının doğru olmadığı (Zelyurt ve Özel, 2015), çocuklar açısından bu yaş grubunda bir ayın bile çok önemli olduğu (Erkan ve Kırcı, 2010), okul öncesine devam edilmesinin çocukları okula daha hazır hale getirdiği (Esaspehlivan, 2006), 66-72 ay arası çocukların seviye farkları nedeniyle aynı sınıfta öğrenim görmelerinin

bilişsel ve devinişsel hazırbulunuşluk için uygun olmadığı (Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2014) gibi sonuç ve açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca çocukların okula başlamaya hazır olmadıklarında sorunlar yaşadıkları ve okula başlama yaşının önem taşıdığı (Başar, 2013; Duran, 2013; Erkan ve Kırca, 2010; Güler, 2012; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Koçyiğit, 2009; Oktay ve Unutkan, 2005; Öztürk ve Uysal, 2013; Ülkü, 2007; Yılmaz vd. 2013; Yazıcı, 2002), yaşın okul olgunluğu ve hazırbulunuşluk üzerinde pozitif etkilerinin bulunduğu (Arı ve Özcan, 2014; Bay ve Bay, 2019; Gündüz ve Özarslan, 2017; Güzel ve Özyurt, 2018; Özdemir ve Battal, 2019) gibi sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları arasında önemli düzeyde paralellik görünmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların tamamına yakını 66-71 aylık öğrencilerin ilkokula kayıt hakkının öğrenci velisinin kararına bırakılmasını doğru bulmadıklarını, bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde velinin bu konuda uzman olmadığını, çocuğunu nesnel değerlendiremeyeceğini, öğrencideki gelişim düzeyinin belirlenmesi için alan uzmanlarından oluşan komisyonlar kurulması ve hazırbulunuşluk-olgunlaşma düzeyleri için gerekli gelişimsel testlerin uygulanması gerektiğini ifade ettikleri; başlama kararının anasınıflar/okul öncesi eğitimine ait görüş raporuna bağlı olarak alınmasını istedikleri görülmektedir. Alan yazınında da benzer şekilde, ilkokula başlama yaşının 72 ayın altına çekilmesi sonucu öğretmenlerle velilerin karşı karşıya geldiği ve öğrenme sorunları oluşturduğu (Örs vd., 2013), ilkokula başlamada verilecek kararın veliye ait olmasının doğru olmadığı (Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, 2014), tek başına takvim yaşına bakılamayacağı (Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, 2014; Oktay ve Unutkan, 2005; Snow, 2010), çocuğun bütün gelişim alanlarında hazır olması gerektiği ve okulların buna uygun fiziki koşullarda olamadığı (Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, 2014) gibi sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin ilkokula başlama ölçütünün nasıl belirleneceği konusunda katılımcıların görüşleri, okul ve öğrenci bakımından kategorize edilmiş; öğrenciler bakımından çocuğun mutlaka okul öncesi/anasınıflar eğitimi alması, tüm alanlarda gelişim ve hazır bulunuşluğunun sağlanmış olması, deneme sürecinden başarıyla geçilmesi ve çocuğun ay/yaş durumunun okula başlamaya uygun olması olarak öne çıkmıştır. Alan yazınına bakıldığında, duyuşsal, bilişsel, bedensel ve sosyal açılardan çocuğun olgunlaşması önemli görülmekte (Erkan ve Kırca, 2010; Ogelman vd., 2015), ilkokula başlamada tüm çocuklar adına en önemli

ölçütlerden biri ilkokul için gereken bütün gelişim alanlarına yeterli düzeye sahip olunmasıdır (Brown ve Lan, 2015; Polat vd., 2014). Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, çocukların okul olgunluğunun en çok okul öncesi tecrübelerden etkilendiği (Alakoç vd., 2017) görülmüştür. İlkokula başlama ölçütü belirlenmesinde okul bakımından ise okul-ilçe-illerde kurul/komisyonların kurulması, tüm paydaşların ortak kararının alınması, gerekirse gelişim izleme testlerine tabi tutularak çocuk adına karar raporu oluşturulması sonucu okula başlatılması ya da anasınıfına yönlendirilmesi; yani yaşın başlamada tek kriter olarak alınmaması gerektiği yönünde görüşler ifade edilmiştir. Yine öğrencideki okul hazır bulunuşluğu hakkında veli görüşmeleri, gözlemler, anasınıfı ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, alt sınır olarak 72 ay ve üzeri yaşta okula başlanması, gelişim testleriyle durum kontrolü yapılarak gerekirse okul öncesi eğitime yönlendirilmenin olumlu etkileri olacağı (Canbulat ve Kırıkaş, 2016; Demir ve Kale, 2023; Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat, 2023; Özer vd., 2024) ifade edilmiştir. Öğrencilerin uzmanlarca değerlendirmesine göre ilkokula kayıt yapılması, öğretmenlerin kapsayıcı/farklılaştırılmış eğitim etkinliklerine katılımlarının sağlanması önerilmiştir (Şahin vd., 2022). Alanda yapılan araştırmaların bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Yine benzer şekilde, birçok ülkede okul olgunluğunu belirleyici testlerin uygulaması (May ve Kundert, 1997; Snow, 2006) ile birlikte çocuğu okula hazırlayan ve uyum sağlamasını kolaylaştıran farklı programlardan yararlanılmaktadır (La Paro ve Cox, 2000). Ülkemizde de farklı çalışmalarda (Canbulat ve Kırıkaş, 2016; Kartal ve Güner, 2019; Polat Unutkan, 2003; Sak ve Yorgun, 2020) yapılan hazır olma durumunu ölçebilecek ve değerlendirebilecek ölçme aracı geliştirme çalışmaları literatüre katkı sağlamaktadır.

### Öneriler

İlkokula başlama yaşının belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmada şu önerilere yer verilmiştir:

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 66-71 aralığında çocuğu olan ailelere çocuklarının gelişimsel ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde destekleyici eğitim verilebilir.
- İlkokula başlama yaşının öğrencilerin ileriki dönem başarılarındaki değişime etkisini ortaya koyan ya da ilkokula başlama yaşı konusunda veli öğrenci deneyimlerini konu alan yeni çalışmalar yapılabilir.

- Öğrencilerin okula hazır oluş durumlarını ortaya koyan ölçme aracı geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

#### **Araştırmanın Etik Yönü**

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 28.10.2022 tarihli ve 2022-874 sayılı kararı ile alınan izin doğrultusunda yürütülmüştür.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmada, sonuçları veya yorumları etkileyebilecek herhangi bir maddi veya manevi çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Çalışmanın tüm aşamalarına yazarlar tarafından eşit oranda katkıda bulunulmuştur.

#### **Kaynakça**

- Akay, D. (2017). *Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alakoç Pirpir, D., Soydan, S., & Angın, E. (2017). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerini yordayıcı bazı değişkenler. Ercan Demirel ve Serkan Dinçel (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 489-504). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A., & Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.
- Aslan, Z., Güneren, E., & Çoban, G. (2014). Destinasyon markalaşma sürecinde yöresel mutfağın rolü: Nevşehir örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 2(4), 3-13.

- Aslan, O., & Çelik, S. (2022). İlkokula başlama yaşının akademik başarıya etkisi: Bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(21), 109-126. <https://doi.org/10.31455/asya.1129814>
- Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., & Cummings, M. (2009). Children presentations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740-1751. <https://doi.org/10.1037/a0016688>
- Başar, M. (2013). 60-66 Ay Aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 241-252. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5127>
- Başaran, İ. E. (2006). *Eğitim psikolojisi: Gelişim öğrenme ve ortam* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.
- Bay, Y., & Bay, D. N. (2019). *Analysis of children's primary school readiness according to some variables*. Paper presented at the World Conference on Research in Teaching and Education, Barcelona, Spain, 12-14 December. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2019/12/19-218.pdf>
- Belet Boyacı, Ş., & Yaşar, D. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre 4+4+4 biçimindeki yapılanmanın okuma yazma öğretimine etkileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(11). 275-292. <http://dx.doi.org/10.7827>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage
- Britto, P. R., & Limlingan, M. C. (2012). *School readiness and transitions*. New York: UNICEF.
- Brown, C.B., & Lan, Y. C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. C.P. *Teaching and Teacher Education*. 45, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.012>

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Örnekleme yöntemleri bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbulat, T., & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazırbulunuşluk ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Çakıcı, M. (2015). *60-72 aylık 1. sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi (Öğretmen görüşlerine göre)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, M., & Sünbül A. M. (2008). İlköğretim ikinci sınıftaki okumaz yazma bilmeyen öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının öğrenci erişimine etkisi. *Milli Eğitim*, 180, 195-203.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOSQUI)*. 7(1). 1-27. <https://doi.org/10.17569/tojqi.90651>
- Demir, S., & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *TEBD*, 21(1), 78-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.1187736>
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duran, E. (2013). Okula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazı becerilerinin incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*. 6(2), 1075-1085.
- Ensar, F., & Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 10(2), 459-477.
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.

- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- European Commission Eurydice And Eurostat. (2012). *Key data on education in europe, education, audiovisual and culture executive agency*, Brussel.
- Gill, S. Winters D., & Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.213>
- Giordan, A. (2003). Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes, *Grand AtelierMcx: La Formationaudefi De La Complexité*, Lilles, 18-19.
- Graziano, P. A., Slavec, J. Hart, K., Garcia, A., & Pelham Jr. W. E. (2014). Improving school readiness in preschoolers with behavior problems: Results from a summer treatment program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(4), 555-569.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler, T. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s.460-478). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 379-398.



- Gündüz, H. B., & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkökula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630>
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-29.
- Güzel, N., & Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267. doi: 10.17860/mersinefd.441260 <https://doi.org/10.17860/mersinefd.441260>
- Heriot S, Beale I. (2004). *Is your child ready for school?, A guide for parents*, victoria: Acer press, Australian Council for Educational Research Ltd, 19 Prospect Hill Road, Camberwell, 3124.
- Kabapınar, Y., Çilingir, E., Topçubaşı, T., Atabaş, Ü., & Karadağ, B. (2018). İlk mezunlarını verme sürecinde 4+4+4 eğitim sistemini yeniden değerlendirmek. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 45-61.
- Kankural, H. (2022). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etki eden faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, H., Bolattekin, Y., & Bilgin, A. (2016). The importance of early childhood education and school starting age in the reading-writing learning process. *Participatory Educational Research*, 3(1), 79-101. <https://doi.org/10.17275/per.16.05.3.1>
- Kartal, H., & Güner, F. (2019). İlkokulun hazır oluşunu değerlendirme aracı'nın (İHODA) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4), 1805-1822. <https://doi:10.17051/ilkonline.2019.639328>
- Koçak, D., & İncekara, S. (2020). Okul olgunluğuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(1), 170-190.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazırbulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Koçyiğit, S., & Saban, A. (2014). Birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşlerine göre okula hazırbulunuşluk. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 322-341.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>
- Kutluca Canbulat, A. N., & Yıldızbaşı, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091501>
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484. <https://doi.org/10.3102/00346543070004443>
- Lokumcu Tozar, S. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807)
- Memişoğlu, S. P., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+ 4+ 4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (s. 125-140). IGI Global
- Merter, F., Şekerci, H., & Bozkurt, E. (2014). Aynı sınıfta öğrenim gören altmışaltı ve yetmiş iki aylık öğrencilerin yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 87-98. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0608>

- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Resmî Gazete* (Sayı:30827). Erişim adresi: <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Morphett, M.V., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read. *The Elementary School Journal*, 31(7), 496-503.
- Ogelman, H.G., Seçer, Z., Gündoğan, A., & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.7822/omuefd.34.1.1>
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Oktay, A., Doğan, H., Özcan, Z. Ö., Dönmez, Ö., & Özdemir, H. (2021). Investigation of academic achievement, self-efficacy and psychological resilience of sixth grade students starting primary school at different ages. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 187-216. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.006>
- Oktay A., & Unutkan Ö. P. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç (Yay. haz.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 131-154.
- Özaslan, H. (2020). Okula hazırbulunuşluk ve ilkokula hazırlık. G. Uludağ ve T. Durmuş, (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s.1-24). Ankara: Nobel.
- Özdemir, A., & Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633-1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Özer, S., Bayhan, S., Vural, A., & Tekin, O. (2024) Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında yayımlanan ilkokula başlama yaşına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International QMX Journal*, 3(2), 1234-1256.

- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öztürk, E., & Uysal, K. (2013). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1041-1054.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, Ö., Küçüköğlü, E. K., Sohtorikoğlu Niran, Ş., Ünsal, F. Ö., & Özkabak Yıldız, T. (2014). The Comparison of 54-66 months old children's readiness for primary school during preschool period and their adaptation to primary school. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 5(1). 169-182.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In: Tremblay R.E., Barr, R. G., Peters, R.DeV, (eds.). *Encyclopedia on early childhood development* (s. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Sak, R., & Yorgun, E. (2020). Gelişimsel ilkokula hazırbulunuşluk ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 495-526.
- Saruhan, C. Ş., & Özdemir, A. (2016). *Bilim, felsefe ve metodoloji*. Beta Yayınları.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. London: Teachers college press
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17, 7-41. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2)
- Snow, C. E. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Yay. haz.), *International encyclopedia of education*, içinde (3rd ed., 413-418). Oxford, UK: Elsevier.

- Şahin, A. E., Kardaş İşler, N., & Zoraloğlu, S. (2022). 4+4+4 düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının LGS verileri temelinde analizi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55 (2), 387-420. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1089906>
- Şahin, A. E., Zoraloğlu, S. & Kardaş-İşler, N. (2023). 4+4+4 düzenlemesiyle okula erken yaşta başlayan çocuklar: “Bir yaş daha büyük olsaydım çok daha iyi olurdu!”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 209-224. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1161146>
- Şahin, B., Kaya, S., Cesur, S., Özkul, E., & Uca, S. (2021). Profesyonel turist rehberlerinin kaçak rehberlik faaliyetlerini algılamalarına yönelik bir araştırma. *TroyAcademy*, 6(1), 232-248. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.890344>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills [OFSTED]. (2014). Are you ready: Good practice in school readiness. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a817e64ed915d74e6232919/Are\\_you\\_ready\\_Good\\_practice\\_in\\_school\\_readiness.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a817e64ed915d74e6232919/Are_you_ready_Good_practice_in_school_readiness.pdf) (Erişim: 05.11.2023)
- Turan, F., & Yükselen, A. İ. (2016). *Çocuk gelişimi I*. Ankara: Hedef Yayınları
- Türk Tabipleri Birliği [TTB], (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama*. (1. Baskı). Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Uygun, E., Levent, S., & Özkul, E. (2019). Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren üniversitelerin ders programlarının kırsal turizm açısından incelenmesi. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3(4), 498-516. <https://doi.org/10.32958/gastoria.585438>
- Ülger, A., & Kurt, M. (2021). İlkokul 1. sınıfa başlanılan dönemdeki bilişsel hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim hayatına yansımalarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(51),500-512 Doi <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.49765>
- Ülkü, B. Ü. (2007). *Ana sınıfı ve ilköğretim I. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ünver, G. B., Dikbayır, A., & Yurdakul, B. (2015). Kesintili zorunlu eğitim ilkokul birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1647-1664
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. (18. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 135-145.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*. 16(52), 231-243.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, N. Taşçı, G., & Fidan, M. (2013). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık öğrencilerine ilişkin görüşleri. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 23- 25 Mayıs 2013-Aydın: Bildiriler (s.310-314).
- Zelyurt, H., & Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-18.

## The Age Of Starting Primary School From The Perspective Of Primary School Teachers

### Extended Abstract

#### Introduction

There have been many views on the school starting age until today (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2014). When these views are analysed; Dewey and Bronfenbrenner focused on social relations with the immediate environment, Gesell focused on the concept of maturation, Piaget focused on the concrete operations period and Vygotsky focused on convergent development. Steiner stated that the child is not academically ready before the age of seven. In this context, it is seen that two important factors, age and school readiness, are determinant for children to start school (Akay, 2017). In Turkey, today, it has been a matter of debate to decide on the child's starting primary school based on the calendar age and to leave it to the decision of the parents. The readiness of students to start school in cognitive, affective and psychomotor areas is considered important in terms of the effectiveness of the education process. Although it is emphasised in the literature that starting school at a young age will not yield productive results, there are differences of opinion and different practices in the domestic and foreign literature on the age of starting school. In this study, it is thought that examining the reflections of the regulation change made in 2019 regarding the school starting age in Turkey on a small group of practising teachers will contribute to the field, albeit on a small scale. In addition, it is hoped that the results of this and similar studies can be compared and can serve as a source for decisions to be made on curriculum development. It is expected that this study will provide a more concrete perspective on the discussions about the starting age of school, especially since it was conducted on primary school teachers who have taught or are teaching first grade.

#### Method

In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 25 primary school teachers working in different districts of Samsun province. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. In this context, in determining the interviewed primary school teachers, it was determined as a criterion that the primary school teachers had previously taught first grade or were teaching first grade and that they voluntarily participated in the interview for this research. On the other hand, teachers working in the village with the same criteria were also included in the study in order to reflect the situation arising from the differences in the settlement (village and city centre). The research data were obtained using a semi-structured interview form. In the preparation of semi-

structured interview questions, firstly, the relevant literature was reviewed and candidate questions were formed. In order to determine whether the prepared interview questions are suitable for the characteristics to be measured and to ensure the reliability and validity of the interview form, the opinions of 4 experts, two of whom are basic education Turkish education, one measurement and evaluation and one curriculum development in education, were consulted. The questions, which were revised in line with the opinions of the experts, were subjected to pilot application on a group of 3 teachers. After the pilot application, the questions revised for the last time were applied to the selected sample group. In the application, sufficient time was allocated for the interviews and the participants were allowed to answer the questions easily by thinking. After the obtained data were transcribed, they were sent to the participants for confirmation. In this context, the voice recordings of the primary school teachers who voluntarily participated in the interview were listened to and transcribed. The main categories extracted from the research data were formed and sub-categories were formed accordingly; the frequency of repetition of the codes belonging to the sub-categories was tabulated. In line with the data obtained during the analysis, it was decided to organise the research as five research questions and the data were arranged accordingly. The names of the primary school teachers who participated in the interview were kept confidential in accordance with ethical rules, expressed as 'Participant' and coded as 'P1, P2, P3...'. In order to increase the reliability of the research, direct quotations were made from the statements of the participants in the findings section.

### **Results and Discussion**

In this study, which was conducted to determine the opinions of primary school teachers about the age of starting primary school, it was determined that the problems experienced in psychomotor skills as a result of early starting to school, the level of readiness/maturation, hand-eye coordination, physical development were insufficient; the child lagged behind in participation in games and physical activities. The participants stated that due to the inadequacies in children's cognitive skills as a result of early entry to primary school, they could not reach the adequate level of readiness and accordingly, they experienced various problems such as difficulties in reading-writing, attention-compliance-comprehension. On the other hand, it was emphasised that the problems experienced in affective characteristics as a result of starting school early include not fitting into the school culture, wanting the mother/sibling to go to school, not being able to make friends, constantly wanting to play, not wanting lessons and school, having communication problems, failure, crying and anxiety disorders. In addition, the reasons given by the parents for starting their children to primary school even though they had the right not to start primary school were that the parents were working, neighbourhood pressure/peer comparison, having someone in need of care at home, wanting to choose a teacher, seeing the school as a safe place, siblings not being separated and the parents



wanting to use the right given by the state. In addition, reasons such as the child's enthusiasm, the idea of starting life early/not wasting years, and the fact that going back to kindergarten would waste time were also cited as important reasons for children to start school. Although children have the right to start primary school, the reasons for not starting primary school were the consciousness of the parents, waiting for the child's readiness/maturation level, fear of peer bullying, lack of self-care skills and environmental pressure. In this study, almost all of the participants stated that they did not find it right to leave the right to enrol 66-71-month-old students in primary school to the decision of the student's parents and that they were uncomfortable with this situation. As a reason for this, they emphasised that the parent is not an expert in this subject, cannot evaluate his/her child objectively, and that commissions consisting of field experts should be established to determine the developmental level of the student and the necessary developmental tests should be applied for readiness-maturation levels. In addition, it was emphasised that the child must receive pre-school/nursery school education, development and readiness in all areas must be ensured, the trial process must be successfully passed and the child's month/age status must be suitable for starting school.



**ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ DİSTOPİK ESERLERİN ANAHTAR YETKİNLİKLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ (DUVARIN ARDI VE KAPILAND'IN KIYAMETİ  
ÖRNEĞİ)**

**Examination of Distopic Works in Children's Literature in Terms of Key  
Competencies (The Example of *Behind The Wall* and *Apocalypse of Kapiland*)**

**Esra ADAK**

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı  
[cimenesra90@hotmail.com](mailto:cimenesra90@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0000-9305-6588>

**Metin ERKAL**


Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü  
[merkal@agri.edu.tr](mailto:merkal@agri.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0002-7107-5558>

**Cite As/Atıf:** Adak, E. & Erkal, M. (2024). Çocuk edebiyatındaki distopik eserlerin anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi (*Duvarın Ardı ve Kapiland'ın Kıyameti* örneği). *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 303-323.  
<https://doi.org/10.31463/aicusbed.1403564>

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Type</i> :	Araştırma Makalesi – <i>Research Article</i>
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	11.12.2023
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	12.03.2024
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Esra ADAK
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	303-323
Doi Numarası-Doi Number:	 <a href="https://doi.org/10.31463/aicusbed.1403564">https://doi.org/10.31463/aicusbed.1403564</a>



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

**This article was checked by**

 iThenticate





ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ DİSTOPİK ESERLERİN ANAHTAR YETKİNLİKLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ (*DUVARIN ARDI* VE *KAPILAND'IN KIYAMETİ*  
ÖRNEĞİ)

Examination of Distopic Works in Children's Literature in Terms of Key  
Competencies (The Example of *Behind The Wall* and *Apocalypse of Kapiland*)

Esra ADAK  
Metin ERKAL

Öz

Distopik eserler, yazıldığı dönemde toplumun gelecekte yaşayabileceği olası sorunlara dair duyulan endişelerin okuyucuya uyarı niteliğinde verildiği eserlerdir. Bu endişeler yaşanan dönemin sosyal, ekonomik veya siyasal durumundan kaynaklanabilmektedir.

Sürükleyici kurguları ve çocuk başkahramanların olaylara karşı direniş gösteren güçlü karakterleriyle distopik çocuk romanları, çocuk okur kitlesini yoğun bir şekilde kendine çekmiştir. Bu çalışmada son yıllarda ilgi görmeye başlayan distopik eserlerin Türkçe öğretimindeki yeri üzerine bir değerlendirme yapılmış ve Türk çocuk edebiyatından seçilen iki romanın içerdiği distopik unsurlar ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde geliştirilen yetkinlikler incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde ütopya ve distopya kavramlarına değinilmiş, daha sonra dünya edebiyatında ve Türk edebiyatında distopyanın gelişim süreci üzerinde durulmuştur. Ardından distopyanın çocuk edebiyatındaki yerinden söz edilmiş, son zamanlarda öğrenciler tarafından rağbet gören kitaplar arasında bulunan *Kapiland'ın Kıyameti* ve *Duvarın Ardı* adlı romanlardaki distopik unsurlar incelenmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise araştırmada ele alınan eserler betimsel analiz yöntemi uygulanarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında oluşturulan ve Türkçe Dersi Öğretim Programında da yer alan sekiz anahtar yetkinliğe (anadilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade, yabancı dillerde iletişim) göre incelenmiş ve bu yetkinlikler ile bazı distopik unsurlar ilişkilendirilmiştir. Araştırmada yer alan bulguların sonucuna göre, incelenen distopik eserlerin yetkinlik bakımından olumlu özellikler barındırdığı ancak okuyucusu çocuklar olan bu eserlerdeki distopik unsurların hedef kitleye hitap etmediği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye yeterlilikler çerçevesi, anahtar yetkinlikler, distopik çocuk kitapları, *Duvarın Ardı*, *Kapiland'ın Kıyameti*.

### Abstract

Dystopian works are works in which the concerns about the possible problems that the society may experience in the future are given as a warning to the reader. These concerns may arise from the social, economic or political situation of the period.

Dystopian children's novels, with their gripping fiction and strong characters of child protagonists who resist the events, have attracted a large audience of children. In this study, an evaluation has been made on the place of dystopian works, which have attracted attention in recent years, in Turkish teaching and the dystopian elements of two novels selected from Turkish children's literature and the competencies developed within the framework of the Turkish Lesson Curriculum have been examined. In the first part of the study, the concepts of utopia and dystopia were mentioned, then the development process of dystopia in world literature and Turkish literature was emphasized. Then, the place of dystopia in children's literature was mentioned, and the dystopian elements in the novels *Kapiland's Apocalypse* and *Behind the Wall*, which are among the books that have been in demand by students recently, were examined. Eight key competences (communication in mother tongue, mathematical competence and basic competences in science/technology, digital competence, learning to learn, initiative and entrepreneurship, social and civic competences, cultural awareness and expression, communication in foreign languages) and some dystopian elements were associated with these competencies. According to the results of the findings in the research, it was seen that the dystopic works examined had positive features in terms of competence, but the dystopic elements in these works whose readers were children did not appeal to the target audience.

**Key Words:** Turkish competencies framework, key competencies, dystopian children's books, *Behind the Wall*, *Apocalypse of Kapiland*.

### Giriş

Distopik kurgular, ütopya idealine ulaşmak için yapılan haksızlıklar ve türlü felaketler sonucunda ortaya çıkan karanlık dünyaları tasvir eder. Bu eserler, merkezîyetçi siyasi sistemlerin ve gelişen teknolojinin suistimalinin yol açtığı totaliter rejimler ve bireysel özgürlüklerin yok oluşu gibi temaları işler.

Distopik eserlerin yazılmasının amacı toplumun siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan aksayan yönlerini okuyucuya göstermek ve okuyucuyu gelecekteki olası tehlikelere karşı uyarmaktır. Toplumlar için olumsuzlukların ön planda olduğu bu eserler, okuyucuyu uyarırken aynı zamanda okuyucuda ideal bir toplum tasavvuru oluşturma ve kendi toplumunu mülhaza etme gibi işlevler göstermektedir (Yavuzaslan, 2022, s. 94).

İçinde bulunduğumuz çağ, dünyadaki tüm insanlığın birçok felaketle sınındığı bir çağdır. Son yıllarda yaşadığımız salgınlar, doğal afetler, küresel ısınma ve bunlara ek olarak teknolojik gelişmelerin insanlar üzerindeki

endişe yaratan etkisi bilinmezliğe doğru kapılar açmaktadır. Geçmişten bugüne bilimkurgu yapıtlarındaki kıyamet senaryolarının kısmen de olsa gerçekleştiğine tanıklık eden okurlar, insanlığı uyarı niteliğinde yazılan distopik eserlere yoğun ilgi göstermekte ve bu ilgi artarak devam etmektedir. Son zamanlarda çocuk edebiyatı eserlerinde de distopya türüne sıklıkla rastlanmaktadır. Çocuğun özellikle ergenlikle birlikte oluşturduğu kimlik ve beraberinde getirdiği merak ve öğrenme isteği çocuğun distopyaya karşı eğiliminde etkili olmaktadır.

Distopya türünde yazılmış eserler çocuğun macerayı hissederek deneyimlemesine, toplumun içinde bulunduğu sorunları fark etmesine olanak sağlamaktadır. Eleştirel düşünmeyi de teşvik edebilecek bu tür eserler çocukların şimdiki tartışırken yarına yönelik öngörü oluşturmaya katkıda bulunabilmektedir (Stefanopoulo vd., 2021, s. 56-57). Aynı zamanda bu eserler, çocuğun sorunlara odaklanarak çözüm arayışında bulunmasında ve böylece problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde de etkili olabilmektedir. Çocuklar için heyecan verici olan ve onlara birçok olumlu özellik kazandırabilecek distopik kurguların sonucu asla nihilizm ve umutsuzluk olmamalıdır (Basu vd., 2013, s. 45). Çocuğun anlam dünyasında henüz var olmayan kurguları barındıran distopik eserler ve bu eserlerin içerisinde bulunan bazı distopik unsurlar çocuğun risk algısını harekete geçirmekte ve geleceğe dair kaygı duymasına sebep olabilmektedir.

Deniz (2021, s. 7) çocuk edebiyatının ana amacını çocuğu eğlendiren ve ona ders veren özelliklerin oluşturduğunu, ancak distopik çocuk eserlerinin çocuğu eğitmesinin ötesinde roman kahramanlarının hayatta kalma güdüsüyle hareket ettiklerini ifade eder. Bu sebeple distopik eserler, bu eserleri ilgiyle okuyan ve bunlardan yoğun bir şekilde etkilenen çocuk okurların geleceğe dair beklentileri ve gelecek tasavvurlarının oluşumu açısından incelenmeye değerdir. Dolayısıyla çalışmamızın odağında, distopik birçok unsur barındıran ve çocuklar tarafından tercih edilen eserlerden iki tanesi bulunmaktadır. İnsanlığın yakın bir zamanda yaşadığı Koronavirüs salgını ve 6 Şubat'ta Kahramanmaraş'ta gerçekleşen ve beraberinde on ili etkileyen deprem, distopik tarzda yazılmış bu eserlerin incelenmesi fikrine yön veren bir diğer faktör olmuştur.

### Ütopyadan Distopyaya

Her distopya, ütopyaya gidilen yolda birçok haksızlık ve olumsuzlukların yaşanması sonucu ortaya çıkmıştır. Yunancadan alınan distopya (dystopia) kelimesi; “kötü”, “hastalıklı” gibi anlamlara gelen “dys/dis” ön takısı ile “yer”, “ülke” anlamına gelen “topia” kelimesinin birleşmesiyle oluşmuştur. Uzak gelecekte geçen öykülerde kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Stableford, 1999, s. 56). İdeal bir yaşam biçimi olarak tasvir edilen distopyalar, daha iyi bir gelecek hayal edilerek ortaya çıkmış bir kavramdır. Bu kavram ilk defa İngiliz filozof ve politikacı olan John Stuart Mill tarafından “kötü bir yer” anlamında, 1868 yılında kullanılmıştır (Roth, 2005, s. 230).

Ütopyalardaki kusursuz toplum modelleri, yaşanan dönemdeki savaşlar, salgın hastalıklar, her geçen gün gelişen teknolojinin insan yaşamı üzerinde yarattığı olumsuzluk ve ekolojik dengenin bozulması gibi problemler ütopyaların yerini distopyalara bırakmasına sebep olmuştur.

Bezel (1984, s. 7)’e göre distopya ile ütopyanın ortak yönü tek bir anlayışı benimsemesi ve hayatın hiçbir boyutunda seçeneklerin olmayışıdır. Ütopyalarda bireyin denetlenmesi ve yönlendirilmesi onu mutluluğa götüren olumlu bir yolken distopyalardaki denetimin insanların baskı altına alınmasıyla olumsuz bir yol olduğunu ifade ederek de ütopya ve distopya arasındaki farkı ortaya koymuştur.

Krishan Kumar ise ütopya ile distopya arasındaki farklılıkları şöyle açıklamaktadır:

Ütopya pozitif olana yoğunlaştıkça karşı ütopya, şimdinin ve geleceğin mümkün olan en negatif, en siyah resmini yapmak için çağdaş hedeflerin dengeli bir değerlendirmesinden vazgeçti ve tıpkı ütopyanın edebi hayal gücünün ikna edici tekniklerini bilim ve sosyalizm modern fikirlerinin davasına dayandırması gibi, karşı ütopya da moderniteye isyan etmek için aynı tekniklere dayandı (Kumar, 2006, s. 210).

Buna göre ütopya ve distopya birbirinin karşıtı olarak görülse de aslına bakıldığında bu iki kavram birbirinin varlık nedenidir. Distopya, ideali yaşamak uğruna var edilen ütopyanın iç sorunlarını ortaya çıkarmak çabasıyla oluşmuş ve yeni bir kavram olarak Türk ve dünya edebiyatında yerini almıştır.

### Distopik Romanların Doğuşu

20. yüzyılda yaşanan tarihsel olaylar ve deneyimlenen toplumsal gerçeklikler distopyanın yükselişinde önemli bir rol oynamış, ütopyik kurgular yerine distopik kurgular üretilmeye başlanmıştır.

Sömürü, baskı, devlet şiddeti, savaş, soykırım, hastalık, kıtlık, ekolojik tahribat, buhran ve borç ile dolu bu yüzyıl, ütopyik tasavvurun karanlık tarafı olan bu anlatının ortaya çıkması için gerekli zemini fazlasıyla sağlamıştır. Kökeni, Menippusçu hiciv, realizm ve 19. yüzyıl anti-ütopyik romanlara dayansa da distopya, sermayenin, tekelleşmiş üretimin başlamasıyla, yeni bir aşamaya geçmesiyle ve modern emperyal devletin iç ve dış anlamda ulaşım ağını genişletmesiyle, 1900'lerin başında özgün bir edebi tür olarak ortaya çıkmıştır (Moylan, 2000, akt. Atasoy ve Burcu, 2022, s. 16).

20. yüzyılın başında bilim ve sanattaki olumlu gelişmeler insanların geleceğe dair umutlarını beslemiş ancak I. Dünya Savaşı'yla yaşanan yıkımlar umutları yerle bir etmiş ve böylece edebiyat da ütopyadan distopyaya dönüşmüştür. Ancak bu iki türün bağlarını tamamen koparmak mümkün değildir. Distopyalarda tasvir edilen yer, insanların temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı bir yeryüzü cehennemi olsa da zengin bir azınlığın refah içinde yaşadığı bir kent ütopyasıdır (Stableford, 2017, s. 359). Bunun belirleyicisi de o toplumda yaşayan her kesimden insanın bakış açısı ve yaşam tarzı olabilmektedir.

İskender (2017, s. 438)'e göre distopya yazarları, yaşadıkları dönemin huzursuzluklarını gözlemleyip bunların yol açabileceği sonuçları ve felaketleri bir uyarı olarak eserlerinde vermektedir. Ancak içinde yaşanan çağ ve huzursuzluğun kökenine bağlı olarak uyarılar değişebilmektedir. Çelik (2015, s. 67) distopik kurguların bazen ileri teknolojinin olumsuz yönleri ve kötüye kullanılmasından kaynaklandığını bazen de salgın hastalıkların ortaya çıkaracakları sorunlar olduğunu ileri sürmektedir. Bu kurgularda toplumsal veya ekolojik sorunların çıkmasıyla nasıl bir kaos ortamı olacağı anlatılmaktadır.

Distopik romanlarda toplumun sosyal ve siyasi yapısında tuhaflikler olduğu, romanın başkahramanları aracılığıyla ortaya konulur. Bu kahramanlar yaşadıkları toplumun içinde bulunduğu durumu sorgular, yapılan yanlışları fark eder ve bu düzenden kurtulmak için çıkış yolu ararlar.

Distopik romanlar günümüzün teknoloji, medya, sağlık, ekoloji, tüketim çılgınlığı, açlık sorunlarından yola çıkan kurgularıyla yazıldıkları için okuyucuların, dünyanın geleceğiyle ilgili merak duygularını harekete



geçirmekte ve böylelikle bu tür romanlar çevresinde çok fazla okuyucu toplayabilmektedir.

Distopik türde yazılmış ilk eser, 1908'de Jack London tarafından yazılmış "Demir Ökçe" adlı romandır. Yevgeni Zamyatin'in yazdığı "Biz", Aldous Huxley'in yazdığı "Cesur Yeni Dünya" eserleri de yine bu türde yazılmış eserlerdendir (Neydim, Polatel, 2020, s. 57).

Türk edebiyatında ise 1960'tan sonra distopya yazmaya olan eğilim, 1980'deki askeri darbenin sebep olduğu karamsarlık ve ekonomi anlayışındaki değişiklik, dünyadaki küresel dönüşüm ve bunun Türkiye üzerindeki olumsuz etkileriyle artış göstermiştir (Küçükcoşkun, 2006, s. 40).

1965 sonrasında edebiyatımızda örneklerini görmeye başladığımız distopya başlığı altında ele alınabilecek eserlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Adam Şenel'in 1968'de yazdığı "Teleandrogenos Ütopyasında Evlilik Hayatı", Çetin Altan'ın 1985'te yazdığı "2027 Yılı'nın Anıları", Buket Uzuner'in 1992'de yazdığı "Balık İzlerinin Sesi", Sabri Gürses'in 1996'da yazdığı "Boşvermişler", Zühdü Bayar'ın 1999'da yazdığı "Sahte Uygarlık", Müfit Özdeş'in 1996'da yazdığı "Son Tiryaki", Tahir Abacı'nın 2004'te yazdığı "Adı Senfoni Kalsın", Ayşe Şasa'nın 2004'te yazdığı "Şebek Romanı", Gülayşe Koçak'ın 2004'te yazdığı "Topaç", Zülfü Livaneli'nin 2009'da yazdığı "Son Ada", Oya Baydar'ın 2009'da yazdığı "Çöplüğün Generali" ve 2019'da yazdığı "Köpekli Çocuklar Gecesi" adlı eserler de Türk edebiyatındaki distopik eserlerdir.

### **Çocuk Edebiyatında Distopya**

Son yıllarda çocuklara yönelik yazılan distopik türdeki eserler çocuklar tarafından ilgiyle ve merakla okunmaktadır. İskender (2017, s. 431), gençler tarafından distopik eserlere değer verilmesini eserdeki güçlü başkahramanların toplum düzenini sorgulaması ve bu düzeni değiştirmeye çalışmasına bağlamaktadır. Böylelikle çocuk veya genç okur, eserdeki kahramanla kendini özdeşleştirmekte ve olayları kendi dünyasında yorumlamaktadır.

Çocuklara yönelik yazılan distopik romanlar çocuklara eleştirel düşünme yetkinliği kazandırabilecek, onlara analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri açısından rehber olabilecek kitaplar arasındadır. Hotaman (2008, s. 7)'a göre, çağımızda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerle eğitimin amacı da şekillenerek üst düzey düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak olarak yeniden düzenlenmiştir.

Çelikkaleli ve Gündüz (2010, s. 362)'e göre problem çözme, sadece bir bilgi veya beceriyi kullanarak çözüme ulaşmaktan ibaret değildir. Bunun yanında, problemin kaynağını anlayabilme, alternatif çözümler üretebilme ve bu çözümler arasından en uygun olanı seçebilme becerisini gerektirir. Bu beceriler, bireyin günlük yaşamında karşılaştığı problemleri çözmesi, başarılı olması ve mutlu bir hayat sürmesi için oldukça önemlidir. Distopik eserlerin çocuklar için; içinde bulunduğu problemi hissetme, problemlere çözüm odaklı yaklaşma ve karşılaşılabileceği güçlüklerle başa çıkma konusunda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Distopya türü içerisinde işlenen iklim kurgu ya da iklim değişikliğine odaklanan eko distopik eserler de bugünden hareketle potansiyel iklim geleceğini hayal etmeyi sağlayarak iklim değişikliğinin ciddiyeti ve aciliyetine dikkat çekmektedir. Bulut (2005, s. 79) çevre kirliliği, küresel ısınma, canlı türlerinin yok olması, kentleşme, sanayileşme gibi doğal yaşamı tehdit eden sorunların günümüz toplumlarının sosyal ve politik sorunları arasında yerini almasıyla edebiyatın da çevre sorunları üzerinde durmaya başladığına dikkat çekmiştir. Bu anlamda edebi eserler doğaya karşı insanlar üzerinde farkındalık yaratmaktadır. Bu durumlar çocuklar için olumlu bir özelliktir ancak distopik kurgular oluşturulurken hedef öznesi çocuk okur olan kurgusal yapıtlar etik bir sorumluluğa ve duyarlılığa gereksinim duyar. Bu açıdan çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliğin her şeyden önce çocuğun iyiliği için evrensel değerlere dayanması gerekir.

Çocuk kitapları içerisindeki kurgular, duygusal gerilim oluşturarak çocuğu hiçbir şekilde kaygıya sürüklememelidir (Sever, 2008, s.199). İçinde bulunulan zamanın şartlarına bakılarak özellikle bazı felaket dönemlerinde (salgın, savaş, doğal afetler vb.) yetişkinlere göre daha hassas yapıda olan çocukların kaygı sorunlarının üstesinden gelmelerini zorlaştıracak ve onlara travmalarını hatırlatacak distopik kitaplar okutulmamalıdır.

### ***Kapiland'ın Kıyameti* ve *Duvarın Ardı* Adlı Eserlerin Özeti ve İçerdiği Distopik Unsurlar**

*Kapiland'ın Kıyameti* adlı eserde *Kapiland'a* boyun eğmeyerek onların planlarını bozmaya çalışan Mehtap ve Marji (Marjinal), Ankara'ya üniversite okumak için gelirler. 2019 yılında yaşanan büyük bir depremle tüm hayatlar altüst olur. *Kapiland*, depremin sorumlusu olarak Persiya'yı görür ve intikam almak için nükleer füzeleri ateşler. Mehtap ve Marji, enkaz altındayken Mehtap'ın teyzesinin evine emanet olarak bırakılan bir ilacı

içmeleri sayesinde 30 yıl uyurlar ve uyandıklarında takvimler 24 Ağustos 2049'u gösterir. Artık onlar için hayatta kalma mücadelesi başlamıştır. Dünyayı yaşanılmaz hale getirirken Kapiland'ın da bu nükleer saldırıdan etkilenmesi sonucunda Kapiland'ın başkanı Truman ve yardımcıları, yanlarına yapay zekâ robotu olan Loob'u da alarak Ege'deki bir adaya gider ve orada konforlu bir hayat yaşamaya başlarlar.

Mehtap ve Marjinal'in bunca yıl nasıl hayatta kaldıklarını öğrenmek isteyen Truman ve Bud bu olayın gizemini çözmek için onları adaya getirir. Magmacı Seyran da onlarla adaya gider. Yapay zekâ robotu olan Loob, kendisini tasarlayıp üreten Alvin'in öldürüldüğünü bir şekilde anlaması üzerine onun intikamını almak ister ve önce Truman ve yardımcısı Bud'u öldürür. Sonra da bu hayatı yaşanılabilir bir yer olarak görmez ve kendini yok eder.

*Duvarın Ardı* adlı eserde ise nükleer savaştan sonra radyasyondan etkilenmemiş birkaç insanın bir tesiste Hugo ve askerlerinin baskısı altındaki yaşamları anlatılmaktadır. Eserden kısaca bahsetmek gerekirse: Güçlü kadın ve erkekler Hugo'nun askerleri olarak çalışmaya başlar, geri kalanı ise kompleksin ayakta kalması için zamanla uygun işlerde çalışırlar. Kısa sürede burada yeni bir uygarlık kurulur. Bu tesiste insanlar ve evler görünüş olarak aynı hale getirilir, herkes eve geldiğinde Hugo'nun gönderdiği yemeği yer ve aynı saatte uyur. Akşam yemekleriyle birlikte haplar gönderilir ve herkesin bu hapları içmesi zorunludur. Burada yaşayanların hafızası içtikleri haplar sebebiyle zamanla zayıflar, geçmişe dair anıları birer birer yok olur ancak buna bir çözüm bulunamaz.

Bu tesisteki bazı insanlar yaşadıkları durumlardan rahatsız olurlar ve bir süre sonra Nanis, Fito ve Pika'nın tesis dışına çıkıp orada güvenli bir hayat olup olmadığını görmeleri ve eğer güvenli bir yer bulurlarsa ailelerini de oraya almaları için bir plan yaparlar. Çocukları hazırlayıp alt kısmında birkaç tuğlası eksik olan duvardan dışarı çıkarırlar.

Üç günün sonunda Fito'nun çizdiği dünya haritasında işaretli olan yere giderler ve buranın bir kütüphane olduğunu görürler. Kütüphaneyi düzenleyip birkaç gün orada kalırlar. Nanis'in uzun bir zaman önce tesisten atılan babası da kütüphaneye gelmiştir ve tesiste kalan diğer kişilerin de buraya gelebilmesi için hep birlikte plan yaparlar.

Distopik kurgularda ortak olarak işlenen belli başlı unsurlar vardır. Bu çalışmada ele alınan iki distopik eserde tespit edilen distopik unsurlar ve eserlerden alınan kısımlar aşağıda verilmiştir:

**Felaket senaryoları:** Distopik romanlarda genellikle dünya üzerinde var olan ya da var olacağı öngörülen salgın, afet, nükleer kriz, savaş gibi felaketler ve bu felaketler sonucunda meydana gelen kıyamet sonrası (post apokaliptik) senaryolarıyla insanlığı uyarmak hedeflenmiştir. Bu eserlerde genellikle bir felaket sonrasında ortaya çıkan hayatta kalmak ve düzene uyum sağlamak zorunda kalan kitleler bulunur. Romanlarda yer alan felaket unsurlarından bazıları şöyledir:

“Dünya üzerinde artık neredeyse tek renk kalmıştı, gri. Ve onun açık, koyu, dumanlı, küllü, kırçıl tonları...” (Sertbarut, 2021, s. 72)

“Harabeler arasında dolanan, evlerin kırık pencerelerinden içeri giren uçan göz tek bir insana bile rastlamazdı. Bu hep böyle olurdu. Her şeyin üzerine kaplayan toz, çocuklara, ölü bir dünyanın üzerini örten kefen gibi görünürdü.” (Coşkuner, 2021, s. 41)

**Zihin Kontrolü:** İnsanların zihninin kontrol altına alınması distopik eserlerde sık işlenen temalardandır. Romanlarda yer alan zihin kontrolü ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

“Smile neşeyle koltuktan kalktı.

“Teşekkür ederim Loob, kuş gibi hafifledim. Bunu yapabildiğini neden daha önce söylemedin?”

Loob onun söylediklerine kulak vermedi. Zaten makinenin derdi Smile’ın baş ağrısını geçirmek değildi. Alvin hakkındaki gerçeği bilmek istemişti ve az önce ona ait bütün görüntüleri kendi belleğine geçirmişti.” (Sertbarut, 2021, s. 152)

“Buraya gelmeden önceki hayatımızı, tanışma hikayelerimizi, çocukluk anılarımızı... Bunların hepsini unutmamızı istiyorlar.

— Hugo bunu neden istiyor, anlamıyorum.

— Eğer unutursan ona daha kolay inanırsın da o yüzden. Hiç kimse geçmişi olmayan bir insan kadar savunmasız değildir. Kim olduğumu hatırlamazsan, herhangi birinin istediği herhangi biri gibi olmak çabuklaşır.” (Coşkuner, 2021, s. 75-76)

**Sürekli Gözetim:** Distopik eserlerde ortak olan temalardan biri de sürekli gözetimdir. Sistem lehine yönetimdekiler tarafından birebir veya teknolojik aletlerle kitleler izlenmektedir ve böylelikle distopik eserlerde özel hayatın olmadığı ortaya konulmaktadır. Eserlerde tespit edilen sürekli gözetimle ilgili kısımlar aşağıda verilmiştir:

“Mikro kameralarla kâğıda odaklanıp ne yazıldığını okuyan Loob’un kahkahası gecikmedi.

‘Kör nokta yok Magmacı. Boşuna enerji harcama, buradaki konforun tadını çıkar.’ dedi” (Sertbarut, 2021, s. 184)

“Askerler herkesi ama herkesi incelerdi, onlardan kaçamazdınız. Meraklı mirketler gibi merkezin yüksek yerlerine dikilir, geleni geçeni takip ederlerdi.” (Coşkuner, 2021, s. 7)

**Baskı Unsurları:** Distopya edebiyatı kapsamındaki eserlerde sistemin kusursuz işleyişini sağlamak amacıyla sistemin kurucuları, kitleleri baskı altına alarak sindirmektedir. “Ne halde olurlarsa olsunlar, araca bindirilecekler, dedi. Sonra belleğinde ölçtü biçti ve karşı tarafın bu işe odaklanması için kararını bildirdi. Onlar bize de verilinceye dek, size yiyecek gönderilmeyecek.” (Sertbarut, 2021, s. 146)

Böylece sistem içerisinde yaşayanlar başlarına gelecek olumsuzluklardan korkarak onlara yapılan her şeye boyun eğmektedirler. “Özellikle evlerde yapılan habersiz aramalardan, şiddete başvuran Hugo ve ekibinden, ilan edilen sıkı yönetimden, alınan yeni acımasız kararlardan ve kurallar listesine eklenen son maddelerden sonra işler iyice kızışmıştı.” (Coşkuner, 2021, s. 85)

**İleri Teknoloji:** Distopik romanları, teknolojinin gelecekte ortaya koyacağı denetim potansiyelleri ve bunun insanlar üzerindeki olası etkilerini haber veren kestirmeler olarak görmek mümkündür. Bazı distopik romanlarda hakimiyet insanların elinden çıkmış, teknoloji toplumsal kontrolü ele almıştır.

Toplumunu düşünen robotlar ve bilgisayarlar yönetmekte ve toplum adına karar vermektedirler (Çelik, 2015, s. 70).

“Ben Loob, Filipin dilinde içerde demek. Bir makineyim; çok şeye tanıklık etmiş, çok şey biriktirmiş bir makine. Buradaki hayatı var etmiş bir makine.” (Sertbarut, 2021, s. 182)

“Uçangöz uçabilen kamera demekti aslında. Üzerindeki pervane yardımıyla havalanıyor, kamerası aracılığıyla gittiği yerleri bağlı olduğu ekrana aktarıyordu.” (Coşkuner, 2021, s. 79)

**Güçlü Başkahramanlar:** Distopik eserlerde sistemi sorgulayan ve toplumsal uyum sağlamaya karşı çıkan güçlü başkahramanlar vardır.

Bu eserlerde özgürlük savaşı olan kişiler içinde buldukları

düzenin, kitleleri tek tip hale getirmesi ve onlara topluma uyum sağlamalarının dayatılması karşısında farklılıkları savunarak başkaldırırlar.

İncelenen iki eserde sistemi sorgulayan, sisteme direnip başkaldıran ve içinde bulunulan felakete çözüm yolları arayan, hayatta kalma becerisine sahip başkahramanlarla ilgili bazı bölümler aşağıda verilmiştir:

“Bir seçenek arıyoruz, yedi yeşil maddede karreranın dünyayı temizleyeceği yazıyor ve siz on yıldır bu işi yapıyorsunuz, herhangi bir düzelme olmadığına göre Sera Adası'na hala nasıl güveniyorsunuz? Biz daha iyi bir yol bulacağımıza inanıyoruz.” (Sertbarut, 2021, s. 144)

“Pika! Vaktimiz yok. Senin duvarın ardına götürüp bırakacağım ve birkaç dakika içinde diğer arkadaşlarını da yanına getireceğim. Annen ve baban da burada bizimle kalacak. Siz bize yaşanacak daha güzel bir yer bulana kadar...” (Coşkuner, 2021, s. 144)

### ***Kapiland'ın Kıyameti* ve *Duvarın Ardı* Adlı Eserlerin Türkçe Öğretim Programındaki Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi**

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin uygarlığı hızlı bir şekilde kalkındırmasıyla birlikte eğitim ve öğretime verilen değer daha da artmış ve eğitim sisteminde önemli değişme ve gelişmeler olmuştur. İçinde bulunduğumuz dönem üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı ve daha üretken olmayı gerekli hale getirmiştir.

Eğitim sisteminin 21. yüzyıla uygun hale getirilebilmesi için eğitimde program değişikliği zorunlu hale getirilmiştir. Bu sebeple ülkemizde 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ);

“Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir.” (URL-1)

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinlikler aşağıdaki başlıklardan oluşmaktadır (URL- 2):

- 1) Anadilde iletişim
- 2) Yabancı dillerde iletişim
- 3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler

- 4) Dijital yetkinlik
- 5) Öğrenmeyi öğrenme
- 6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- 7) İnisiyatif alma ve girişimcilik
- 8) Kültürel farkındalık ve ifade

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, distopik eser olarak kabul edilen Miyase Sertbarut'un yazdığı *Kapiland'ın Kıyameti* ve Tuğba Coşkun'er'in yazdığı *Duvarın Ardı* adlı eserlerin yukarıda açıklaması verilen sekiz anahtar yetkinlik açısından analizini yapmaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. *Kapiland'ın Kıyameti* adlı eserde anahtar yetkinliklerin dağılımı nasıldır?
2. *Duvarın Ardı* adlı eserde anahtar yetkinliklerin dağılımı nasıldır?

#### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeline, veri kaynağına, veri toplama aracına ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yönelik bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, Miyase Sertbarut'un yazdığı *Kapiland'ın Kıyameti* ve Tuğba Coşkun'er'in yazdığı *Duvarın Ardı* eserlerindeki anahtar yetkinliklerin yerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinlik taranarak incelenmiştir. Eserlerde bulunan yetkinliklerin dağılımını tespit etme amacına hizmet eden en uygun aracın doküman analizi olması nedeniyle bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

#### **Veri Kaynağı**

Araştırmaya konu olan bu çalışmanın veri kaynağını Miyase Sertbarut'un yazdığı *Kapiland'ın Kıyameti* ve Tuğba Coşkun'er'in yazdığı *Duvarın Ardı* adlı eserler oluşturmaktadır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmadaki veriler *Kapiland'ın Kıyameti* ve *Duvarın Ardı* eserlerinden elde edilmiştir.

Doküman incelemesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan öğretim programında belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe göre yapılmıştır.

### Veri Analizi

Bu araştırmada verilerinin çözümlenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma için Miyase Sertbarut'un yazdığı *Kapiland'ın Kıyameti* ve Tuğba Coşkun'er'in yazdığı *Duvarın Ardı* adlı eserler edinilmiş, kitaplar MEB'in belirlediği yetkinliklere göre incelenmiş ve bulunan yetkinlikler dağılıma göre ele alınmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna ilişkin elde edilen veriler raporlanmıştır. Raporlama işlemi yapılırken araştırma problemleri dikkate alınarak başlıklar oluşturulmuştur. Bu bağlamda Miyase Sertbarut'un "Kapiland'ın Kıyameti" ve Tuğba Coşkun'er'in "Duvarın Ardı" adlı eserlerinde yer alan anahtar yetkinliklerin dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. İki bölümden oluşan bu kısımda, her bölüm kendi içinde yorumlanmıştır.

### *Kapiland'ın Kıyameti* Romanında Anahtar Yetkinliklerin Dağılımına Yönelik Bulgular

Bu bölümde *Kapiland'ın Kıyameti* adlı eserdeki anahtar yetkinlikler belirlenmiş ve oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 1.** Anahtar Yetkinliklerin *Kapiland'ın Kıyameti* Adlı Eserdeki Dağılımı

Yetkinlikler	f	%
Anadilde İletişim	57	37,7483443
Yabancı Dillerde İletişim	4	2,6490066
Matematiksel Yetkinlik/ Bilim ve Teknolojide Temel Yetkinlikler	34	22,5165562
Dijital Yetkinlik	19	12,5827814
Öğrenmeyi Öğrenme	12	7,9470198
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	8	5,2980132
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	15	9,9337748
Kültürel Farkındalık ve İfade	2	1,3245033
<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>100</b>



Tablo 1 incelendiğinde *Kapiland'ın Kıyameti* romanındaki yetkinliklerden “anadilde iletişim” 57; “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik” 34; “dijital yetkinlikler” 19; “inisiyatif alma ve girişimcilik” 15; “öğrenmeyi öğrenme” 12; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” 8; “yabancı dillerde iletişim” 4; “kültürel farkındalık ve ifade” ise 2 kez geçtiği görülmektedir.

*Kapiland'ın Kıyameti* romanında tespit edilen yetkinliklerle ilişkilendirilen ifadelerden bazıları ilgili yetkinlik ve geçtiği sayfa belirtilerek aşağıda verilmiştir:

—Alo Feride?

Yalnızca adını söyleyerek hitap ettiğine göre arkadaşıydı, fakat sesi yakın arkadaşlarından hiçbirine benzemiyordu.

—Efendim?

—Ben Murat, Murat...” (Anadilde iletişim, s. 19)

“Persiya uzun zamandır yeryüzü levhaları üzerinde elektromanyetik deprem denemeleri yapıyordu. Yeryüzü levhalarını hareket ettirmeyi başarmışlar. Bu doğal bir deprem değil.” (Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik, s. 58)

“Truman gelişmiş bir bilgisayar istiyordu. İnsana benzer ama insan kapasitesinin üstünde olan; düşünce üretebilen, plan yapabilen, akıl yürüten...” (Dijital yetkinlik, s. 11)

“Magmacılar, dünyanın mahvoluşunda Sera Adası'nın payı olduğunu düşündüklerinden hedefleri bir gün mutlaka adaya gitmekti. Oradan yollanan duyuruların, talimatların, emirlerin bir tek cümlesine bile inanmazlardı.” (İnisiyatif alma ve girişimcilik, s. 116)

“Marji bu olumsuz cevabı aldıktan sonra internette küçük çaplı bir araştırmaya girişti. Üniversitenin biyoloji bölümü kadrosunda yer alan isimlere tek tek tıkladı. Tüm hocalarının adlarına, verdikleri derslere, derslerin içeriğine ulaştı.” (Öğrenmeyi öğrenme, s. 41)

“Siyasetçiler her şeyden önce halkın moralinin yüksek tutulması gerektiğini düşünüyorlardı. Yetkililer gümbür gümbür, ‘YARALARIMIZ SARILACAK!’ diye bağıryordu. ‘BİRLİK VE BERABERLİK!’ diyorlardı.” (Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, s. 53)

“Smile sinirlendi. ‘Bir Filipinlinin İngilizcesiyle düşünürsen hata yaparsın Loob!’ dedi, ama dediği an pişmanlık hissetti.” (Yabancı dillerde iletişim s. 129)

“Kurşun kalemini çıkarıp defterin arka sayfasına mavi gözlü köpeğin resmini çizmeye çalıştı.” (Kültürel farkındalık ve ifade, s. 47)

### ***Duvarın Ardı* Romanında Anahtar Yetkinliklerin Dağılımına Yönelik Bulgular**

Bu bölümde *Duvarın Ardı* adlı eserdeki anahtar yetkinlikler belirlenmiş ve oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 2.** Anahtar Yetkinliklerin *Duvarın Ardı* Adlı Eserdeki Dağılımı

Yetkinlikler	f	%
Anadilde İletişim	58	33,9181286
Yabancı Dillerde İletişim	2	1,1695906
Matematiksel Yetkinlik/ Bilim ve Teknolojide Temel Yetkinlikler	30	17,5438596
Dijital Yetkinlik	4	2,3391812
Öğrenmeyi Öğrenme	20	11,6959064
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	13	7,6023391
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	26	15,2046783
Kültürel Farkındalık ve İfade	18	10,5263157
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde “Duvarın Ardı” romanındaki yetkinliklerden “anadilde iletişim” 58; “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik” 30; “inisiyatif alma ve girişimcilik” 26; “öğrenmeyi öğrenme” 20; “kültürel farkındalık ve ifade” 18; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” 13; “dijital yetkinlikler” 4; “yabancı dillerde iletişim” ise 2 kez geçtiği görülmektedir.

“Duvarın Ardı” romanında tespit edilen yetkinliklerle ilişkilendirilen ifadelerden bazıları ilgili yetkinlik ve geçtiği sayfa belirtilerek aşağıda verilmiştir:

“Mesela, benim büyük büyük dedem sözcük ustasıymış. Kelimelerin kökenini araştırır, nereden geldiklerini bulur, yeni icat edilen şeylere isimler üretirmiş.” (Anadilde İletişim, s. 65)

“Hugo bu yüzden komplekste sayısız ot ve mantar yetiştirip deney yaparak ilaç elde etmeye çalışmıştı.” (Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik, s. 95)

“Nanis buradan çıkıp dışarıda bir hayat olup olmadığını öğrenmeniz ve güvenli bir yer bulmanız lazım. Eğer gerçekten öyle bir yer bulursanız ve dışarıda yaşam varsa biz de geleceğiz. Ama sizden sonra...” (İnisiyatif alma ve girişimcilik, s. 118)

“Nanis’ in sonraki adımı ses çıkarmadan ve içeridekileri ürkütmeden eve girmenin bir yöntemini bulmaktı. Neyse ki hava nemliydi de camlarda minik su damlacıkları oluşmuştu... Bir tane cam seçti... Cama parmaklarıyla

ismini yazdı. İçeridekilerin de onu göreceğini umdu...” (Öğrenmeyi öğrenme, s. 109)

“Belki müzeye giderdi. Müze burada ilginç bulduğu nadir yerlerden biriydi.” (Kültürel farkındalık ve ifade, s. 47)

“Güçlü erkek ve kadınlar Hugo'nun askerleri olarak çalışmaya başladı, geri kalanıysa kompleksin ayakta kalması için zamanla uygun işler bulundu. Kısa sürede çok hızlı ilerlendi, yeni bir uygarlık kuruldu.” (Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, s. 19)

“Ayda bir kez, öğrencilerden kura yöntemiyle seçilen biri, elindeki uzaktan kumanda yardımıyla uçangözü duvarların ardına havalandırıldı.” (Dijital yetkinlikler, s. 40)

“Ama anlaştığı kız bir süre sonra notları Farsça tutmaya başlamış.

— Niye?

— Anneme, ‘Biz seninle sadece not tutmam için anlaşmıştık. Dili konuşmamıştık.’ demiş.” (Yabancı dillerde iletişim, s. 129)

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Distopik çocuk eserleri birçok yönden çocuğun becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Günlük yaşam içerisinde çocuğun karşılaşabileceği zorluklara sorun odaklı değil çözüm odaklı yaklaşabilme ve problemleri etkin bir şekilde akıl yürüterek çözme, yaşadığı sosyal çevrede karşılaştığı her şeye eleştirel gözle bakabilme, topluma uyum sağlamak yerine gerekirse bazı şeylere karşı çıkabilme becerileri sağlayabilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen sekiz ana yeterlilik açısından incelenen Miyase Sertbarut'un *Kapiland'ın Kıyameti* ve Tuğba Coşkun'un *Duvarın Ardı* adlı distopik tarzda yazılmış çocuk edebiyatı eserlerinde anahtar yetkinlikler belirli oranlarda kullanılmıştır. Bu yetkinliklerin çocuğa olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir.

*Duvarın Ardı* adlı eserde en çok kullanılan yetkinlik anadilde iletişim yetkinliğidir ve sonrasında sırayla matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık ve ifade, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, dijital yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin kullanıldığı görülmektedir.

*Kapiland'ın Kıyameti* adlı eserde de yine en fazla kullanılan yetkinlik anadilde iletişim yetkinliğidir ve sonrasında sırayla matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik, dijital yetkinlikler, inisiyatif alma ve

girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği gelmektedir. MEB'in belirlediği yetkinlikler ile ilişkilendirildiğinde ele alınan eserlerin çocuğa birçok bilgi, tutum ve beceri kazandıracağı düşünülmektedir.

Eserlerin; çocukların kişilik gelişimini kuvvetlendirecek ana ve yardımcı karakterlere sahip olduğu, onların araştırma, sorgulama, problem çözme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak, çocukları girişimci olmaya teşvik edecek nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak eserlerde işlenen karanlık temaların ve zihin kontrolü, sürekli gözetim, baskı, manipülasyon, sindirme politikası, felaket senaryoları, doğanın yok oluşu gibi distopik unsurların çocuğun umutsuzluğa kapılmasına sebep olma ve çocuğa geleceğe yönelik hayal kırıklığı yaşatabilme ihtimali vardır.

Yetişkinlere yönelik yazılan distopyaların içerdiği yenilgi, umutsuzluk ve ağır bunalımlar çocuklara yönelik yazılan distopyalarda istenmeyen bir durumdur. Bu sebeple bu tür eserlerde kaygı ve korku unsuru en aza indirilmeli hatta çocuğun yeise kapılıp geleceğe dair hayallerinin yok olmaması için bu unsurlar eserlerden ayıklanmalıdır.

Distopik eserler genellikle toplumun içerisinde bulunduğu siyasal, sosyal ve ekonomik olumsuzlukların artışıyla doğru orantılı olarak artış gösterdiğinden, son dönemlerde yaşanan felaketler dolayısıyla da distopik eserlere yönelimde artış olacağı tahmin edilmektedir. Her ne kadar yetkinlikleri içermesi bakımından olumlu tespitlere ulaşılsa bile distopik eserlerin dünyayı olumsuz yönde etkileyen pandemi (COVID-19), çalışmamızı yaptığımız süreç içerisinde Türkiye'de yaşanan, yetkililerce "asrın en büyük felaketi" olarak adlandırılan Kahramanmaraş depremi, yaşanmış ve yaşanacak olan türlü felaket ve doğal afetler sürecinin distopyayı andırmasından dolayı okutmaktan kaçınılması gerekliliği, üzerinde durulması gereken bir noktadır.

Yaşanılan felaketler çocuklar üzerinde psikolojik travmalar oluşturabileceğinden travmaların tetikleyicisi olacağı düşünülen distopik eserler çocuğa özellikle bu gibi dönemlerde tavsiye edilmemelidir.

İyi kitaplar çocukların hakkı, en iyi olanı çocuklara vermek ise yetişkinlerin okuma kültürü ile ilgili ilk görevleri olduğundan ebeveynler ve öğretmenler çocuğun psikolojik gelişimine katkıda bulunacak, travmalarını atlatmalarına yardımcı olacak, onların bir nebze olsun hayata olumlu bakmalarını sağlayacak kitapları okumaları için çocuklara rehberlik etmelidirler.

### **Araştırmanın Etik Yönü**

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamında yer almaktadır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Katkı Oranı Beyanı**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

### **Kaynakça**

- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 20(2), 405-432.
- Atasoy, E., & Akkoyun, B. K. (2022). Distopik yazında umudun yolculuğu. *Nesir: Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3, 11-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7221182>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Basu B., Broad B., & Hintz C. (2013). *Contemporary dystopian fiction for young adults: Brave new teenagers*. New York and London: Routledge.
- Bezel, N. (1984) *Yeryüzü cennetlerinin sonu*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Bulut, D. (2005). Çevre ve edebiyat: Yeni bir yazın kuramı olarak eko eleştiri. *Littera*, 17, 79-89.
- Coşkun, T. (2022). *Dünyanın son insanları 1 (Duvarın ardı)*. İstanbul: Cezve Çocuk Yayınları.
- Çelik, E. (2015), Distopik romanlarda toplumsal kurgu. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 57-79.
- Çelikkaleli, Ö., & Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 361-377.

- Deniz, S. (2021). *Çocuk edebiyatında distopik bağlam ve çocuğun biyopolitikası*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İskender, H. (2017). Distopik romanların gençlik edebiyatındaki yeri üzerine bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 431-448.
- Kumar, K. (2006) *Modern zamanlarda ütopya ve karşı ütopya*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Küçükcoşkun, Y. (2006). *1980-2005 dönemi Türk edebiyatında ütopyik romanlar ve ütopyanın kurgusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Neydim, N., & Polatel, A. (2020). Distopya romanlarının oluşumu ve tarihsel gelişimi; çevirilerinin incelenmesinde öne çıkan kuramsal yaklaşımlar. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 12, 53-7.
- Roth, M. S. (2005). *Trauma: A dystopia of the spirit*. New York: Berghahn Books.
- Sertbarut, M. (2021). *Kapiland'ın Kıyameti*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Stableford, B. (1999). *The dictionary of science fiction places*. New York: Wonderland Press.
- Stableford, S. (2017). *Ekoloji ve distopya. Ütopya edebiyatı* (22. bs.). Zeynep Demirsü (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Stefanopoulou, S., Kechagias, C. T., & Malafantis, K. D. (2021). Education in fictional dystopian societies: The case of Veronica Roth's "Divergent". *Journal of Advances in Education Research*, 6(1), 49.
- URL-1: MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, <https://www.myk.gov.tr/index.php/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>, (Erişim tarihi:28.01.2023)
- URL-2: MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), Türkçe Dersi Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>, (Erişim tarihi:28.01.2023)

Yavuzaslan, H. (2022). *Distopyaların değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.

**Examination of Distopic Works in Children's Literature in Terms of Key Competencies (The Example of *Behind The Wall* and *Apocalypse of Kapiland*)**

**Extended Abstract**

Dystopian works hold a mirror to the potential dangers and problems that societies may face in the future. These works emerge as a reflection of the social, economic and political problems of the period in which the authors lived, and serve as a warning against the possibility that these problems may worsen in the future. The contributions of dystopian works to the development of children are very important. Such works enable children not only to have fun, but also to think and question.

Heroes in dystopian novels are one of the most important elements of this genre. These characters, who personally experience the distortions and injustices of the world they live in, hold up a mirror to the reader and strengthen social criticism.

Turkish Qualifications Framework is an important framework created to determine the basic skills that individuals should acquire in the lifelong learning process. The 8 key competencies determined within this framework (communication in mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competency and basic competencies in science/technology, digital competency, learning to learn, social and civic competencies, taking initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression) are important for both personal development of individuals. It also covers the basic skills necessary for them to take an active role in social life.

In this study, dystopian children's novels that have attracted attention in recent years, "Kapiland's Apocalypse" written by Miyase Sertbarut and "Behind the Wall" written by Tuğba Coşkuner, were examined. In the first part of the study, the concepts of utopia and dystopia were mentioned, and then the development process of dystopia in world literature and Turkish literature was emphasized. Then, the place of dystopia in children's literature was mentioned, and the dystopian elements in the novels "Kapiland's Apocalypse" and "Behind the Wall", which are among the books that have been popular with students recently, were examined. In the last part of the study, the works discussed in the study were evaluated within the scope of the Turkish Qualifications Framework by applying the descriptive analysis method. eight key competencies (communication in the mother tongue, mathematical competence and basic competencies in science/technology, digital competency, learning to learn, taking initiative and entrepreneurship, social and citizenship-related competencies, cultural awareness and expression, communication in foreign

languages) were created and included in the Turkish Curriculum. ) and some dystopian elements were associated with these competencies. The dystopian elements in the works and the competencies developed within the framework of the Turkish Course Curriculum were examined.

Key competencies have been used in certain proportions in dystopian children's literature works called "Kapiland's Doomsday" and "Behind the Wall", which are examined in terms of the eight main competencies specified in the Turkish Competencies Framework in the Turkish Course Curriculum, and it is thought that these competencies will have positive contributions to the child.

Your works; It is seen that it has main and supporting characters that will strengthen children's personality development, contribute to the development of their skills such as research, questioning and problem solving, and encourage children to become entrepreneurs. However, there is a possibility that the dark themes and dystopian elements depicted in the works, such as mind control, constant surveillance, oppression, manipulation, intimidation policies, disaster scenarios, and the destruction of nature, may cause the child to despair and make the child feel disappointed about the future.

Defeat, hopelessness and severe depression in dystopias written for adults are undesirable in dystopias written for children. For this reason, the elements of anxiety and fear should be minimized in such works and even these elements should be eliminated from the works so that the child does not become despondent and his dreams for the future are not destroyed.





OSMANLI –İRAN TİCARETİNDE BİR SINIR GÜMRÜĞÜ: KIZILDİZE  
A Border Customs in Ottoman-Iran Trade: Kızıldize

**Hayrettin PULAT**


Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü  
[hpulat@agri.edu.tr](mailto:hpulat@agri.edu.tr)

 <https://orcid.org/0000-0002-3852-5924>

**Cite As/Atıf:** Pulat, H, (2024). Osmanlı- İran ticaretinde bir sınır gümrüğü: Kızıldize, *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 324-339.  
<https://doi.org/10.31463/aicusbed.1408318>

**ISSN: 2149-3006**

**e-ISSN: 2149-4053**

Makale Türü- <i>Article Type</i> :	Araştırma Makalesi – <i>Research Article</i>
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	02.01.2024
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	30.09.2024
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Hayrettin PULAT
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	324-339
Doi Numarası-Doi Number :	 <a href="https://doi.org/10.31463/aicusbed.1408318">https://doi.org/10.31463/aicusbed.1408318</a>



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

**This article was checked by**

 iThenticate





## OSMANLI –İRAN TİCARETİNDE BİR SINIR GÜMRÜĞÜ: KIZILDİZE

### A Border Customs In Ottoman-Iran Trade: Kızıldize

*Hayrettin PULAT*

#### Öz

Bu çalışmanın amacı Osmanlı-İran sınırının uç noktasında bulunan Bayezid Sancağına bağlı Kızıldize Gümrük İdaresinin ve buradaki işleyişin incelenmesidir. Belge analizine dayanan bu çalışmada ağırlıklı olarak Osmanlı arşiv belgeleri ve Osmanlılar tarafından tutulan Erzurum Vilayet Salnamesi'ndeki verilerden istifade edilmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın ilk yıllarını kapsayan çalışma, Osmanlı Devleti'nin merkezî bürokratik yapılanmasının gümrüğe ne derece yansıtılmaya çalışıldığını ortaya koymayı da amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra buradaki bürokratik yapı ve çalışan memurların kimler olduğu da elde edilen bilgilerden tespit edilmiştir. Bu noktada dikkat çeken husus ilk yıllarda memur sayısının oldukça düşük olmasına rağmen, ele alınan dönemin sonlarına doğru memur sayısında büyük bir artış yaşandığıdır. Osmanlı Devleti'nin merkezileşme eğiliminin artması, ticari münasebetlerinin olduğu İran ve İngiltereli tüccar ve diplomatlarının şikâyetlerini de beraberinde getirmiştir. Osmanlılar bilhassa yasa dışı ticaretin önüne geçmek amacıyla birtakım tedbirler almak istemişlerse de ticaret güzergâhının değişeceği endişesinden hareketle aldıkları tedbirleri erteleme ve uygulamama yoluna gitmişlerdir. Bu da istenilen düzeyde bir merkezileşme ile sonuçlanmadığı gibi yasal olmayan ticaretin önüne geçememeyi de beraberinde getirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kızıldize, Osmanlı, İran, ticaret, gümrük, asayiş.

#### Abstract

The aim of this study is to examine the Kızıldize customs administration in the Bayezid sanjak, located at the extreme point of the Ottoman-Iranian border, and its functioning. In this study based on document analysis, Ottoman archive documents and data from the Erzurum Vilayet Salname kept by the Ottomans were mainly used. The study, which covers the second half of the 19<sup>th</sup> century and the first years of the 20<sup>th</sup> century, also aims to reveal to what extent the central bureaucratic structure of the Ottoman Empire was tried to be reflected in the customs. In addition, the bureaucratic structure here and who the civil servants are were determined from the information obtained. What is noteworthy at this point is that although the number of civil servants was quite low in the first years, there was a large increase in the number of civil servants towards the end of the period under consideration. The increasing centralization tendency of the Ottoman Empire brought with it the complaints of merchants and diplomats from Iran and England, with whom they had commercial relations. Although the Ottomans wanted to take some measures, especially to prevent illegal trade, they decided to postpone and not implement the

measures they took, out of concern that the trade route would change. This did not result in the desired level of centralization and resulted in the inability to prevent illegal trade.

**Key Words:** Kızıldize, Ottoman, Iran, trade, customs, security

### Giriş

Gümrük, devletler arası ticarete sınır geçişlerinde ticari emtianın kontrol edildiği yerlere verilen isimdir. Geçirilen ticari eşya/emtiadan alınan ücrete ise gümrük vergisi denir (Kütükoğlu, 1996, s. 263). Latince ticaret anlamına gelen *commercium* kelimesinden gelen gümrük, İslami esaslara göre idare edilen devletlerde alınan şer'î bir vergi olan *zekât-ı aşirin* mukabilidir. İlkinde gümrük vergisinin tarifesi belirlenmişse tarifeye, belirlenmemişse eşyanın/malın kıymetine; ikincisinde ise tüccarın dinî-mezhebi ve etnik-siyasi aidiyetine göre alınma iki vergi türü arasındaki temel farkı oluşturur. Gümrüklerin uygulanmasının temel nedeni ise yerel ticareti ve üretimi koruma düşüncesinden ileri gelmektedir (Vefik, 1328, s. 53). İslam tarihinde ilk gümrük vergisinin Hz. Ömer Dönemi'nde konulduğu yönünde kaynakların ifadeleri vardır. Bu da muhtemelen sınırların genişlemesi ile orantılı olarak ticari ağdaki gelişme yaşanmasından kaynaklanmaktadır. Gümrük vergilerine dair İslam tarihinde mali ve hukuki bir literatürün bu dönemden itibaren oluşmaya başladığı söylenebilir. İslam hukukunun temel kaynaklarında gümrük vergisinin uygulanması noktasında herhangi bir prensip belirtilmediğinden değişik dönemlerde İslam devletleri tarafından farklı gümrük tarifeleri uygulanmıştır. İlk dönemlerde ticari eşyanın/malın kıymetinden ziyade tüccarın dinî-mezhebi ve etnik-siyasi mensubiyeti üzerinden bir vergilendirme yoluna gidilmiştir (DİA, 1996, s. 261).

Osmanlı Devleti kurulduktan sonra İslami esaslara göre *zekât-ı aşir* tarzında bu vergiyi tahsil etmiştir. Ancak zamanla sınırların genişlemesi ile gümrük vergisi hakkında yeni esaslar da tatbik sahasına konulmuştur. Gümrükler de dâhili ve harici<sup>1</sup> olarak ikiye ayrılmıştır. Dâhili gümrükler ülke içerisinde ticari eşya/emtianın bir iskeleden diğer bir iskeleye denizden yahut bir kasabadan diğer kasabaya karadan nakledilirken kontrol edilen noktalara verilen isimdir. Dâhili gümrükler, sahilde olanlara *sevahil gümrükleri*, sınırda olanlara *hudud gümrükleri* ve orta yerlerde olanlara da *kara gümrükleri* olmak üzere üç kısma taksim edilmiştir (Vefik, 1328, s. 54).

---

<sup>1</sup> Bu gümrük türü ele alınan konunun dışında olduğu için herhangi bir bilgi verilmeyecektir.

1859 tarihli Gümrük Nizamnamesi'nde Osmanlı sınırları dâhilinde gümrükler, *sahil, kara, hudut, Tuna Eyalet-i Mümtazesı ve kadim kara gümrükleri* olarak taksim edilmiştir (Karataş ve Uğuz, 2012, s. 214). Uluslararası ticaretin artmasına paralel olarak gümrüklerde alınan vergi türleri de çeşitlenmiştir. Bunlar *amediyye/ithalat, refiyye/ihracat, masdariyye/sarfiyat* ve *müruriyye/transit* olarak tarif ve tasnif edilmiştir. *Amediyye/ithalat*, gerek denizden gerekse karadan ülke içerisinde bir kasabadan diğer bir kasabaya getirilen ticari emtiadan alınan vergidir. *Refiyye/ihracat* ise getirilen malın orada satılmadan başka bir yere götürülmesinden alınan bir vergi türüdür. *Masdariyye/sarfiyat* yabancı ülkelerden Osmanlı Devleti'nin herhangi bir yerinde satılması için getirilen ticari emtiadan alınan bir gümrük vergisidir. *Müruriyye/Transit* ise ülkeler arası ticarete Osmanlı Devleti'nden kara ve deniz yoluyla geçen ticari eşyadan alınan bir vergi türüdür (Vefik, 1328, s. 54-55).

### Kızıldize Gümrüğü

Bayezid'in güney-batısında yer alan Kızıldize<sup>2</sup> Gümrüğünün ne zaman kurulduğuna dair net bir tarih tespit edilememiştir. Ancak 1801/1802(H 1216) tarihli Osmanlı Devleti ile İngiltere, Rusya ve Avusturya devletleri arasında imzalanan gümrük tarifelerine dair antlaşmanın gümrüklere gönderilen bir nüshasında *Erzurum ve tevabii* ifadesi geçmektedir (BOA, C.ML, 459-18641). Bu da bölgenin İran –daha sonraları Rusya- hududunda bulunması dolayısıyla bu havalide Erzurum gümrüğüne bağlı bir gümrük idaresinin olabileceğini düşündürmektedir. Kızıldize'de ne zaman bir gümrük müdüriyetinin kurulduğuna dair net bir bilgi olmasa da 1850'lilerden sonra bir karantinahane inşasından sonra gümrük iş ve işlemlerinin burada icra edildiği çıkarımı yapılabilir. H. 1287/ M.1870-71 tarihli Erzurum Vilayet Salnamesi'nde Erzurum Rüsumat memurları belirtilirken Bayezid'teki rüsumat memurlarına da değinilmiştir (Salname-i Vilayet-i Erzurum, 1287, s. 88). Ancak bu memurların Kızıldize gümrük memurları olup olmadığı hakkında net bir bilgi yoktur. İlk defa H. 1310/M. 1892-93 tarihli Erzurum Vilayet Salnamesi'nde Kızıldize Rüsumat Müdüriyeti ifadesi geçmektedir (Salname-i Vilayet-i Erzurum, H. 1310/R.1308, s. 213).

<sup>2</sup> Cumhuriyetin ilanından sonra kapsamlı bir toponimi politikası izlenmiş ve çoğu yerleşim yerinin adı değiştirilmiştir. Belirtilen doğrultuda Kızıldize köyünün adı değiştirilerek Ortadirek yapılmıştır (Aydın, 2020, s. 119).

Erzurum Rüsumat Nezareti'ne bağlı bir müdürlük olarak tesis edilen Kızıldize Gümrüğü yapılan tasnife göre bir *hudud* gümrüğüdür ve bu gümrüğe dair *Başkanlık Osmanlı Arşivinden* tespit edilen en erken tarihli belge Rumi 9 Nisan 1304/ Miladi 21 Nisan 1888 tarihlidir. Söz konusu belgede buradaki gümrük binalarının tamirine dairdir. Belgeden anlaşıldığı kadarıyla burada daha önce de gümrük memurlarının ikamet ettiği binalar vardır. Bu da burada gümrüğün 1888'den öncesinde var olduğuna, diğer bir deyişle Erzurum Vilayet Salnamelerinde Bayezid Gümrüğü olarak bahsedilen gümrüğün Kızıldize'de olabileceğine dair mühim bir delildir. Belgede özetle gümrük memurlarının kaldığı ve gümrük eşyasının muhafaza edildiği binaların eskidiğinden bahisle 30.000 kuruş masrafla tamirlerinin yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Yine evraktan anlaşıldığına göre bahse konu talep Gümrük Müdürü Hüseyin Bey'den gitmiştir. Buna paralel olarak gümrüğe tabi tutulan eşyanın muhafaza edildiği depo yahut ambarların da tamiri söz konusu edilmiştir. Yıkılmaya yüz tutmuş iki kanatlı ambar kapısı ile surlarının yeniden ve taştan yapılması şartıyla yapının tamir maliyetinin 13.000 kuruşa indirilmesi istenmiştir (BOA, ŞD, 577-7-1). Rüsumat Emimi imzasıyla Şura-yı Devlet'e gönderilen bir arızada Kızıldize Gümrüğünde büyük ambarlarla hayvanların barınması için inşa edilen ahırların tamire muhtaç olduğundan bahsedilmiş ve bunun için de 5.704 kuruşun gerektiği dile getirilmiştir (BOA, ŞD, 591-45-1,2). Yapılan görüşmeler neticesinde cari yılın inşaat ve tamir işlemleri için ayrılan bütçeden karşılanması kararlaştırılmıştır (BOA, İ. RSM, 11-31,2-3).

Osmanlı Devleti'nin *hudud* gümrüklerine bu kadar önem vermesinin temel nedenlerinden biri gümrük gelirlerinin azalmasının önüne geçmek istemesidir. Rusya'nın Karadeniz'e açılan önemli liman kentlerinden olan Poti'nin İranlı tüccarı cezbetmesi, Rusya'nın gümrük ve karantina uygulamalarında İranlı tüccara kolaylıklar tanınması Osmanlı Devleti'ni bir dizi tedbirler almaya yöneltmiştir (Karataş ve Uğuz, 2012, s. 217). Ayrıca Rusya'nın Kırım Savaşı'ndan sonra Poti-Hazar kıyısı demiryolunu inşa etmek suretiyle de İranlı tüccarı kendi topraklarına çekmek istemesi de Osmanlı Devleti'ni tedbir almaya yönelttiği söylenebilir (Tozlu, 1997, s. 190). Bu tedbirlerin en başında da gümrük ve karantina şartlarını iyileştirmek, iâşe ve ibate olanaklarını artırmak ile Tebriz-Erzurum-Trabzon şose yolunu tamir etmek gelmektedir. Yine bu çerçevede on gün olarak belirlenen karantina müddetinin İran ve İngiltereli tüccar tarafından şikâyet edilmesi üzerine beş güne indirilmiştir. Karantinaya tabi tutulanlar için sağlanan barınma koşullarının elverişsizliği ve iâşe fiyatının pahalı olması

dolayısıyla da şikâyetler meydana gelmiş ve karantina müdürü de bu şikâyetler çerçevesinde irtikâptan dolayı görevden alınmıştır (BOA, İ.MVL, 309-12817,20).

Kızıldize Gümrüğünde icra edilen iş ve işlemler dolayısıyla Erzurum Rüşumat Emni ile merkez arasında bazı yazışmalar husule gelmiştir. Bu yazışmaların muhtevası ağırlıklı olarak icra edilen muayeneler<sup>3</sup> esnasında karşılaşılan muamelat eksiklikleri ve yürürlüğe konulmaya çalışılan yeni muayene usulü hakkındadır. Bu çerçevede Erzurum Rüşumat Emni tarafından Maliye Nezareti'ne gönderilen bir belgede evrak eksikliğinden dolayı Tönbeki (tütün) rejisine ait 256 torba tütünün kurşun mührü sağlam olduğu hâlde tezkiresinin olmaması dolayısıyla alıkonulmasından söz edilmekte ve icra edilmesi gereken muamele sorulmaktadır. Muhabere ve muamele süresince bahse konu tütünün alıkonulmasından dolayı 15.094,20 kuruş *arziyye resminin* alındığından da söz edilmiştir (BOA, ŞD, 365-29, 1-2). Yapılan yazışmalar neticesinde alınan *arziyye resminin* ve tütünün alıkonulmasının yapılan antlaşmalara uygun olmadığı, bundan dolayı da tahsil edilen meblağın geri verilmesi gerektiği Şura-yı Devlet tarafından ilgili yetkililere bildirilmiştir (BOA, BEO, 788-59030,1-2).

Kızıldize'de eşyanın muayene edilmeye başlanması İran'ın Erzurum Başkonsolosu ile İngiltere konsolosu tarafından da şikâyet konusu yapılmıştır. Bu muamelenin transit ticarete zarar vereceğinden bahisle Erzurum şehri için de gelir kaybı anlamına geleceğine ve şehir ahalisinin şikâyetine sebep olacağına değinilmiştir. Erzurum Valisi Ata tarafından merkeze gönderilen bir telgrafta eski usule devam edilmesi de tavsiye edilmiştir (BOA, DH. ŞFR, 367-118;367-136). Osmanlı Devleti'nin muayene işini Kızıldize'de yapmak istemesinin temel nedeni kaçak ticaretin önüne geçmektir. Zira Erzurum'a varana kadar İranlı tüccar tarafından diğer mahallerde ticari eşyayı satma ihtimalinin çok yüksek olduğu dikkate alınarak böyle bir yol tercih edilmiştir (BOA, DH. ŞFR, 372-82). Ancak Sadareten Erzurum Vilayeti'ne gönderilen bir telgraftan anlaşıldığı üzere Gümrük Nazırı Mazlum Bey'in vazifesi dışında hareket ettiğinden eşya muayene işleminin Kızıldize'de yapılmasını istemiştir. Bu durumun transit ticaret güzergâhını değiştirip buradan elde edilecek gümrük gelirlerini

<sup>3</sup> Ticari emtianın muayeneye tabi tutulmasının temel nedenlerinden biri kaçak ticaretin önüne geçmektir. Gümrük memurları, eşyanın gümrükten geçişi esnasında eşyanın içinde olduğu sandık, kutu yahut denklere teker teker kontrol edip kurşun mühür ile mühürlemek durumundadırlar. Kurşun mühür ile mühürlenmiş eşya sandığı diğer gümrüklerde tekrar muayeneye tabi tutulmaksızın geçirilmekteydi. Buradaki temel gaye ise iş ve işlemlerde kolaylık sağlamaktır (Sudi, 2008, s. 256-257).

azaltacağından endişelenen Osmanlı ricali, bu uygulamadan vazgeçilmesini, eskisi gibi Kızıldize’de sadece kurşun mühürle eşyanın mühürlenmesini ve beraberine jandarma ve kolcu vermekle iktifa edilmesi istemiştir. Ayrıca Kızıldize için de *eşya-yı ticariyenin muhafazasını temin edecek surette mebani-i rüsumiyeyi havi olmasına ve huduttan eşya-yı memnua geçirmemek maksadıyla eşya-yı varideye mühür taliki jandarma kolluk terfiki...* tanımlaması yapılmıştır (BOA, BEO, 2891-216770,1). Bu da esasen buranın ileri bir *karakolumsu gümrük* olduğunu düşündürmektedir. Eşyanın Kızıldize’de muayenesi hakkında Erzurum Vilayeti’nden Sadarete gönderilen bir telgrafta alınan kararın tüccar ve ahali nezdinde memnuniyetle karşılandığı ve şükran duyulduğu ifade edilmiştir. Uygulanması düşünülen yeni usulün tetkik edileceğinden de bahseden Vali Ata, önerilerinin dinlenmesi durumunda maslahata daha uygun hareket edilmiş olacağını da telgrafta eklemiştir (BOA, BEO, 2891-216770,4). Rüsumat Emni tarafından kaleme alınan uzun bir tahriratta muayeneye iş ve işlemlerinin neden Kızıldize’de yapılması gerektiği hakkında detaylı bilgiler mevcuttur. Buna göre Rusya ve İran’dan gelen transit ticaret eşyasının Kızıldize ile Erzurum arasındaki on günlük mesafede kasaba veya köylerde satılma ihtimali oldukça yüksektir. Ayrıca devletin zararlı addettiği bazı eşyanın da aynı şekilde köy ve kasabalarda dağıtılması söz konusudur. Daha önce uygulanan usulün ise personel eksikliğinden dolayı icra edilmesinde zorluklar çıkmaktadır. Kızıldize Gümrüğünün bir hudut gümrüğü olması dolayısıyla eşya muayene işleminin burada yapılması gerekmektedir. Yine de bu hususun etraflıca araştırılması için yerel idareciler ve merkezden gönderilecek müfettişler marifetiyle gerekli incelemeler yapılması kararlaştırılmıştır (BOA, BEO, 2891-216770,6). Osmanlı Devleti kuvvetle muhtemel gümrük gelirlerinden olmamak için tolerans göstermek durumunda kalmıştır. Zira belgelerde Erzurum Gümrük Nazırı Mazlum Bey’in bazı şikâyetler üzerine böyle bir yol izlediğine dair ifadelerin yer alması, merkezin bu inisiyatife çok da sıcak bakmadığını göstermektedir. Nitekim söz konusu belge bu husus için yazılmış en son tarihli ve Sadarettin Erzurum Vilayeti’ne gönderilmiş belgedir. Nihai olarak bu belge taşra idarecileri için de bağlayıcıdır (BOA, BEO, 2891-216770,1).

Kızıldize’de bir karantina ve gümrük müdüriyetinin bulunmasından dolayı burada çalışan memur ve ahalinin çocukları için mektep, sakinlerinin ibadet edebilmeleri için de 1892 yılında bir cami inşası kararlaştırılmıştır. İnşa masraflarının ise gümrük gelirlerinden karşılanmasına karar verilmiştir. Cami ve mektebin inşa masrafı toplamda 6.100 kuruşa baliğ olacağı yapılan



keşiften anlaşılmıştır. Cami ve mektep hocalığı aynı kişinin uhdesine verilerek maaşı da aylık en az 100 kuruş olarak tayin edilmiş, yine gümrük gelirlerinden karşılanmasına karar verilmiştir (BOA, ŞD, 581-11,1-3). Bu inşa kararından bir müddet sonra Kızıldize Gümrük Müdürü Hüseyin Bey ile Erzurum Valisi'nin birbiri hakkındaki iddialarını incelemek için gönderilen müfettiş Halid Bey'e cami ve mektep hakkında da talimat verilmiştir. Malzeme ve işçi ücretlerinin fazla olması, kışın yaklaşması ve hazineye yük getirmemesi için şimdilik cami ve mektep inşasının tehir edildiğini yerel idarecilere iletmesi istenmiştir (BOA, ŞD, 1512-8,6). Tespit edilen bir belgede Kızıldize cami imamı ve mektep muallimi olarak tayin edilen Mehmed Efendi, maaşının yetmediğinden bahisle 100 kuruş zam yapılmasını, yapılmaması durumunda ise yeni bir iş aramak mecburiyetinde olduğunu beyan eden bir ariza sunmuştur. Bunun üzerine istenilen meblağın karşılığı bulunmadığından bütçeye ek olarak tesviyesi kararlaştırılmıştır (BOA, ŞD, 602-29). İlerleyen tarihlerde inşa edildiğini ya da mektep için köyden başka bir yer tahsis edildiğini göstermektedir.

İhtiyaçlara göre gümrüklerdeki memur çeşidi ve adedi farklılık göstermektedir. Kızıldize Gümrüğünde müdür, kâtip –duruma göre katib-i sani de olabiliyordu- kolcu, jandarma, mubassır, ambar memuru, sandık emini, barname mukayyidi, mutbik-ı evvel ve mutbik-ı sani gibi görevliler yer almaktaydı. Ancak verilerin alındığı Erzurum Vilayet Salnamesi'nde kolcu ve jandarmalara dair herhangi bir bilgi verilmemiştir. Kızıldize Gümrüğünde müslim memurların yanı sıra gayrimüslim bir memur da görev yapmıştır. Aşağıdaki tabloda Erzurum Vilayet Salnamesi'nde tespit edilen Kızıldize gümrük memurlarının kimlerden oluştuğu, ne zaman görev yaptıkları ve hangi görevi ifa ettikleri gibi bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde istikrarlı olarak tayin edilen memurlar müdür ve kâtip/başkâtipdir. Elbette diğer görevlilerin iş yükünün artmasına bağlı olarak sonradan diğer bazı memuriyetlerin ihdası ve buna bağlı olarak memur tayini yapıldığı belirtilmelidir.

**Tablo 1.** Kızıldize Gümrük Memurları.

Yıl <sup>4</sup> / Sayfa	Müdür	Kâtip/ Bařktip	Katib-i Sani	Sandık emini	Mubassır	Barname Mukayyid i	Ambar Memur u	Mutbik -ı Evvel	Mutbik-i Sani
1287/ 88	Eyyüp Efendi	Ali Efendi	-	-	-	-	-	-	-
1288/ 125	Ali Efendi	Abdurrahma n Efendi	-	-	-	-	-	-	-
1289/ 124	Ali Efendi	Abdurrahma n Efendi	-	-	-	-	-	-	-
290/1 22	Ali Efendi	Abdurrahma n Efendi	-	-	-	-	-	-	-
1291/ 122	Ali Efendi	Abdurrahma n Efendi	-	-	-	-	-	-	-
1292/ 124	Ali Efendi	Abdurrahma n Efendi	-	Ali Efendi	-	-	-	-	-
1293/ 124	Rıfat Efendi	Mehmed Sabri Efendi	-	Agop Efendi	-	-	-	-	-
1294/ 111	Ali Fevzi Efendi	Mehmed Sabri Efendi	-	Sleyma n Efendi	-	-	-	-	-
1299/ 143	Mehme d Vasfi Efendi	Mnhal	-	-	-	-	-	-	-
1304/ 301	Ali Arslan Efendi	Sadık Efendi	Abdulla h Efendi	-	Tevfik Efendi	-	-	-	-
1310/ 213 <sup>5</sup>	Hüseyin Bey <sup>6</sup>	Abdurrahma n Efendi	řükrü Efendi	-	Nazım Efendi	Abdülaziz Efendi	Tevfik Efendi	İrfan Efendi	Mehmed Efendi
1312/ 258	Cafer Efendi <sup>7</sup>	Ali Rıza Efendi	Fazlı Efendi	-	Zeki Efendi	-	-	-	-

<sup>4</sup> Yıllar tabloya sığmadığından kaynak grubunda kullanılan şekliyle, yani sadece Hicri olarak verilmiştir.

<sup>5</sup> Daha nce *Bayezid Rüsumat Memurları* başlığı ile verilen bu kısım bu salnameden itibaren *Kızıldize Rüsumat Müdüriyeti* olarak kayda geçirilmiştir.

<sup>6</sup> Hüseyin Bey, merkeze Erzurum Valisinin sebepsiz yere kendisini görevden aldığını belirten bir arıza göndermiştir. Bu arıza merkez ile Erzurum Rüsumat Nezareti arasında uzun yazışmaların meydana gelmesine neden olmuştur. Neticede Halid Efendi müfettiş olarak tayin edilmiştir. Halid Efendi bu meselenin yanı sıra diğer pek çok mesele için de görevlendirilmiştir (BOA, BEO, 192-14392; řD, 1512-8).

<sup>7</sup> Cafer Efendi'nin göreve tayininden sonra Bayezid Mutasarrıflığına gönderilen bir yazıda kendisine görevi süresince iyi davranılması ve yardımcı olunması istenmiştir (BOA, DH. MKT, 2063-84).

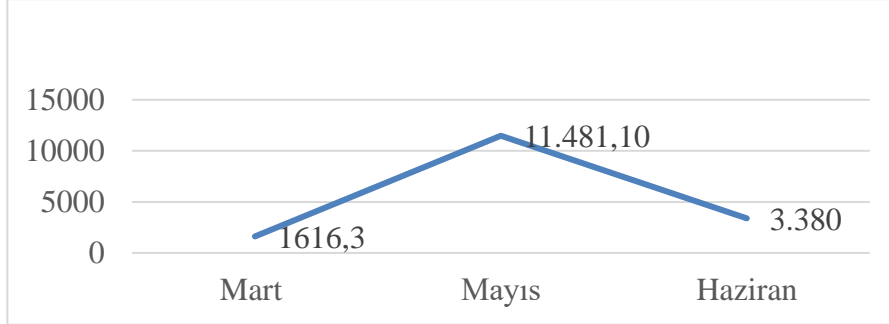
1315/ 136	Cafer Efendi	Ali Rıza Efendi	Zeki Efendi	-	Ziya Efendi	Abdülaziz Efendi	İrfan Efendi	Abdülva hid Efendi	Mehmed Efendi
1317/ 140	Cafer Efendi	Ali Rıza Efendi	Zeki Efendi	-	Rüşdü Efendi	Abdülaziz Efendi	İrfan Efendi	Abdülva hid Efendi	Mehmed Efendi
1318/ 246	Abdi Efendi	Ali Rıza Efendi	Zeki Efendi	-	Rüşdü Efendi	Abdülaziz Efendi	İrfan Efendi	Abdülva hid Efendi	Mehmed Efendi

1330 tarihli Rüsumat Salnamesi'nde Kızıldize merkez memuriyeti adı altında burada görevli memurlara yer verilmiştir. 1330 yılının Hicri mi Rumi mi olduğuna dair bir bilgi verilmemiştir. Bu tarih Hicri ise 1911-12, Rumi ise 1914-15 yıllarına tekabül etmektedir. Buradaki bilgilere göre imam, transit kâtipi, muayene memuru, süvari muhafaza memuru, muhafaza memuru gibi yeni görevlilerin eklenmesi ve bunların sayısının belirtilmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca sandık emniyeti ve kâtiplik de birleştirilmiştir.

**Tablo 2.** 1330 Tarihli Rüsumat Salnamesi'ne Göre Kızıldize Gümrük Memurları. (Rüsumat Salnamesi, 1330, s. 113).

Merkez Memuru	Kâtip ve Sandık Emniyeti	Kâtip	İmam	Transit Kâtipi	Muayene Memuru	Ambar Memuru	Süvari Muhafaza Memuru	Muhafaza Memuru
Şevki Efendi	Tevfik Efendi	İrfan Efendi	Hacı Mehmed Efendi	Mehmed Bedreddin Efendi	Ahmed Tahir Efendi	Abdülaziz Efendi	2 adet mevcuttur. Ancak isimleri belirtilmemiş.	3 adet mevcuttur. Ancak isimleri belirtilmemiş.

Kızıldize Gümrüğünden geçen eşyadan alınan vergilerin düzenli bir cetelesi tespit edilemedi. Ancak 1335 Rumi yılın Mart, Mayıs ve Haziran aylarına ait gelirler arşivden tespit edilmiştir (bk. Şekil 1). Bu verilerin çalışma konusu gümrüğün bölge ve Osmanlı ekonomisine katkısı hakkında çok sağlıklı veriler sunmadığını belirtmek gerekir. Ancak yine de bir fikir vermesi adına aylık olarak elde edilen gelir aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo 3'te verildiği üzere Mart, Mayıs ve Haziran aylarına ait vergilerden elde edilen gelire bakıldığında yaz aylarına doğru vergi gelirinde bir artış söz konusudur. Bu da muhtemelen bölgenin iklimi ile yakından alakalıdır. Geleneksel koşullarla ticarî faaliyetlerin yürütüldüğü bir coğrafyada kış mevsiminde yoğun kış şartlarından dolayı ticaretin neredeyse durma noktasına geldiği söylenebilir. Bunun yanı sıra kaçak ticaretin de vergi gelirlerine yansımadağı, bundan dolayı vergiler ve resmî kayıtların ticaret hacmi hakkında mutlak bilgi vermediğini de belirtmek yerine olacaktır.



**Şekil 1.** 1335/1919 Mart, Mayıs ve Haziran Aylarına Ait Gelir (BOA, TS.MA.e, 1399-82).

Kızıldize Gümrüğünden geçen emtianın muhtevasına dair arşivde herhangi bir bilgi tespit edilememiştir. Buna mukabil Osmanlı Devleti'nin İran'daki konsoloslarının göndermiş oldukları ticari içerikli raporlar bu konu hakkında yeterince bilgi sahibi olunmasına imkân tanımaktadır. Layiha adı altında birleştirilen konsolos raporları 1327 yılında *Hariciye Nezareti Umur-ı Ticariye Müdüriyeti* tarafından bir araya getirilerek bastırılmıştır. Ele alınan konu kapsamında bu raporlar Kirmanşah ve Reşt konsolosları tarafından merkeze gönderilmiştir. Söz konusu raporlarda Osmanlı Devleti'nin sadece İran'dan yaptığı ithalat değil aynı zamanda İran'a yaptığı ihracat da kaydedilmiştir. Buna göre *yük ve binek hayvanları, koyun, kereste, kuru meyve, odun kömürü, tere yağ, diğer yağ türleri, balmumu, ayıklanmış pirinç, buğday, peynir, nişasta, fındık, ceviz, yaş meyveler, konserve meyveler, kompostolar, taze ve kuru sebzeler, bal, helviyat, tıbbi ilaçlar, yünlü ve pamuklu giyecek, dövme demir ürünleri, bakır mamuller, ince gümüş mamuller, işlenmiş taşlar ile değirmen taşları, ham yün, yün iplik, yün halılar, pamukla yün karışık halılar, ipek kozası, ham ipek, ip, halat, kıymetli taşlar, afyon, attariyat, deri, sabun, kürek, çanak-çömlek* vs. gibi günlük işlerde kullanılan pek çok eşya söz konusu gümrükten/gümrüklerden geçmektedir. Bu raporlar oldukça detaylı hazırlanmıştır. Zira ithal ve ihraç eşyanın adedi, ağırlığı ve değeri de eşyanın hemen yanına yazılmıştır (Ticaret Layihaları, 1327, s. 77-86).

Kızıldize Gümrüğünden kaynaklı bazı asayiş problemleri İranlı tüccar tarafından şikâyet konusu yapılmıştır. Gümrükte karşılan temel asayiş problemi hırsızlıktır. İranlı bir tüccar Kızıldize gümrük memurunun kaçak vergisi adı altında vergi aldığı ve eşya hurçlarının içindeki bazı eşyaların kaybolduğundan bahisle söz konusu durumu şikâyet etmiştir. Bunun üzerine gereken incelemelerin yapılması hususunda emir verilmiştir (BOA, DH.

MKT, 1852-85). Diğer bir hırsızlık olayı ise Erzurum'da ikamet eden Muhammed Ağa isimli bir İranlının bir denk şalının çalınması hadisesidir. Olay 13 Teşrin-i Evvel 1309/25 Ekim 1893 Pazar gecesi Kızıldize Gümrüğünde gerçekleşmiştir. Bir denk şalın gümrükte iken çalınmasından dolayı çalınan malın bedeli gümrük tarafından karşılanmıştır. Muhammed Ağa'nın dava vekilinin iddiasına göre çalınan malın değeri yedi bin dört yüz seksen üç kuruştur. Bu meblağdan bin dört yüz seksen üç kuruş indirilmek suretiyle net olarak hak sahibine altı bin kuruş ödenmek istemiştir. Buna ek olarak hırsızlık esnasında düşürülen ve sahibine iade edilen bazı eşyanın o zamanki değeri düşürülerek toplamda nihai olarak hak sahibine beş bin altı yüz otuz dokuz kuruş ödenmiştir. Rüşumat dairesinden ödenen bu meblağ daha sonra hırsızların bulunması ihtimali göz önüne alınarak irad olarak kaydedilmiştir (BOA, ŞD, 586-26, 1-2). Daha sonra yapılan tahkikat neticesinde gözaltına alınan bazı kişiler olmuşsa da hırsız olmadıkları anlaşılmış ve beraatlarına karar verilmiştir. Ayrıca irad olarak kaydedilen beş bin altı yüz otuz dokuz kuruşun ise irad kaydından silinmesine karar verilmiştir (BOA, ŞD, 603-14, 1-2; İ.RSM, 32-15, 1-2; BEO, 3388-254069).

Süreç içerisinde değişik nedenlerden dolayı Kızıldize Gümrüğünün yeri başka yerlere nakledilmek istenmiştir. Ancak bu girişimler akim kalmıştır. Söz konusu girişimlerden ilki gümrüğün Zengezor<sup>8</sup> köyüne taşınma talebidir. Bayezid'te mukim bazılarının menfaati çerçevesinde gerçekleştirilmek istenen bu nakil Diyardın Admanlu aşireti reislerinden Binbaşı Ali ve Mustafa'nın müdahalesiyle gerçekleşmemiştir. Merkez ise gümrük gelirlerinin azalacağı endişesiyle bu talebe sıcak bakmamıştır (BOA, DH. TMIK.M, 182-64). Zira Zengezor kervanların geçiş güzergâhının tam aksi istikametinde yer almaktaydı. Köy, Kızıldize'nin doğusunda kalenin eteğinde yer almaktadır. Bu da kervanların yolunu uzatması anlamına gelmektedir. Diğer girişim ise çok daha kapsamlı bir mesele etrafında cereyan etmiştir. Erzurum Vilayeti ile Dördüncü Ordu Müşirliğinden müştereken Bayezid'in Karakilise'ye taşınması talep edilmiştir. Bayezid üçra bir köşe ve tam sınırdan olmasından dolayı liva merkezinin Karakilise'ye taşınmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Zira Karakilise, kervanların geçiş güzergâhında yer almakta bu da ticari açıdan fayda elde etmek anlamına gelmektedir. Bu nakil beraberinde diğer kamu kurumlarının da naklini zorunlu hale getireceğinden durum Erzurum Rüşumat Nezareti'ne sorulmuştur. Alınan cevap nakil işinin askeri ve idari açıdan sorun

<sup>8</sup> Önceleri ismi Sarıdana olarak değiştirilmiştir (Aydın, 2020, s. 119), şimdi ise Sarıgül mahallesi olarak anılmaktadır.

oluşturmayacaksa gümrük açısından da olumlu olacağı yönündedir. Sınırdaki gümrüklerden muayene edilmeksizin geçirilen eşyanın yolda çalınması ve satılmasından dolayı gümrük gelirleri son derece azdır. Bayezid (Kızıldize), Karakilise ve Taşlıçay gümrüklerinin ilgasıyla bunun yerine Karabulak ve Çat idarelerinin takviyesi diğer bazı mahallere gümrük memuru ve muhafızlık teşkili uygun görülmüştür. Erzurum Gümrük Nezareti'ne göre bu durum düzensizliğe son verip gelirleri de artıracaktır. Ancak İran ile yaşanan sınır problemleri yüzünden söz konusu bu taşınma da tehir edilmiştir (BOA, DH.TMIK.S, 61-15, 5-7,9).

### Sonuç

19. yüzyılda hemen hemen her alanda merkezileşme ve modernleşme çabasında olan Osmanlı Devleti bu çabalarını gümrük nezaret ve müdürlüklerinde de icra etmeye çalışmıştır. Bu çerçevede Kızıldize Gümrüğünde etkin bir denetim ağı kurmak istemiştir. Ancak Osmanlıların içindeki bulunduğu koşullar ve ticari açıdan rekabet hâlinde olduğu devletlerin sağladıkları imkânları sağlamak adına bazen toleranslı davranmak durumunda kalarak etkin bir denetimden sarf-ı nazar etmek durumunda kalmışlardır. Devlet esasen güvenlik ve ticari gelirlerin artırılması hususlarına oldukça dikkat etmiştir. Bunlardan mümkün mertebe ödün vermemeye çalışmıştır. Bu durum belgelerde sıkça dile getirilmiş ve üzerinde ısrarla durulmuştur.

Kızıldize'de gümrüğün tam olarak ne zaman tesis edildiğine dair net bir bilgi olmasa da 1850'lerden sonra böyle bir oluşuma gidildiği kuvvetle muhtemeldir. Gümrük tesis edildikten sonra iş ve işlemlerin aksamaması için merkezle sürekli bir diyalogun olduğu, bunun da bürokrasiyi artırdığı söylenebilir. Bunun haricinde özellikle son yıllarda memurların düzenli bir şekilde tayin edildiği de dikkati çekmektedir. Görevli sayısı ve çeşidindeki artış, buradaki iş ve işlemlerin arttığı yorumunun yapılmasına olanak vermektedir. Arşivden tespit edildiği kadarıyla karşılaşılan asayiş problemlerinin sayısı ve çeşidi oldukça azdır. Osmanlı Devleti yukarıda belirtilen örnekte de olduğu gibi zarara uğratılan tüccarın zararını tazmin etmiştir. Çalınan mallar dolayısıyla kovuşturmaların olması, devletin yasal ve mali açıdan tüccarı koruduğunu göstermesi bakımında önemlidir.

Çalışmanın sınırlılığını oluşturan en önemli husus gümrükten elde edilen vergi gelirlerine dair düzenli bir dökümün olmamasıdır. Verilen üç aylık periyottaki gümrük gelirleri son derece eksik ve fikir vermekten uzaktır. Daha derli toplu ve uzun vadeli verilerin olması şüphesiz sağlıklı ve

yerinde yorumlar yapmamıza olanak verebilirdi. Bu sınırlılığa karşın konsolosların ticari içerikli raporlarından elde edilen bilgiler gümrükten geçirilen eşyanın cinsi ve miktarı hakkında yeterince aydınlatıcıdır.

Çıkar gruplarının talepleri ya da daha kapsamlı planlar dâhilinde gümrüğün taşınması gündeme gelmişse de bu taşınma gerçekleşmemiştir. Bunda her şeyden önce gümrük gelirlerinin azalma ihtimali ile güvenlik kaygısı gelmektedir. Bu iki nedenden ötürü taşınma olayı gerçekleşmemiştir. Kızıldize’de bulunan gümrük Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra sınırın en uç noktası olan başlangıçta Gürcübulak olarak isimlendirilen daha sonra Gürbulak olarak ismi değiştirilen mahâlle taşınmıştır.

#### **Araştırmanın Etik Yönü**

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasındadır.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmada, sonuçları veya yorumları etkileyebilecek herhangi bir maddi veya diğer asli çıkar çatışması olmadığını beyan ederim.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Çalışmanın tüm aşamaları yazar tarafından tasarlanmış ve hazırlanmıştır.

#### **Kaynakça**

##### **Başkanlık Osmanlı Arşivi**

Babıali Evrak Odası (BEO), 192-14392; 2891-216770; 788-59030; 3388-254069.

Cevdet Hariciye (C. HR), 15-82.

Cevdet Maliye (C. ML), 459-18641.

Dâhiliye Mektubi (DH. MKT), 1852-85.

Dâhiliye Şifre (DH. ŞFR), 367-118; 367-136; 372-82.

Dâhiliye Tesri-i Muamelat Komisyonu Islahat (DH. TMIK. S), 61-15.

Dâhiliye Tesri-i Muamelat Komisyonu Muamelat (DH. TMIK. M), 182-64.

- İrade Meclis-i Vala (İ. MVL), 309-12817.  
İrade Rüşumat (İ. RSM), 11-31; 32-15.  
Şura-yı Devlet (ŞD), 1512-8; 365-29; 577-7; 581-11; 586-26; 591-45; 602-29; 603-14.  
Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Evrak (TS. MA. e), 1399-82.

#### **Telif ve Tetkik Eserler**

- Aydın H. (2020). Cumhuriyet dönemi toponimi politikaları ve Ağrı'da değişime tabi tutulan yerleşim yerlerinin isimleri (1923-1970). (Ed. Ahmet Edi-Yakup Karataş) *Yakın dönem Ağrı tarihi* içinde Bursa: Ekin Yayınları.
- DİA. (1996). "Gümrük". *Türkiye diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* (Cilt 4, s. 261). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Karataş Y., & Uğuz S. (2012). Osmanlı Devleti'nin son dönem iç gümrük rejimi ve bunun taşradaki yansımaları: Erzurum örneği. *History Studies*, 4(2), 213-225.
- Kütükoğlu, M. S. (1996). Gümrük. Komisyon içinde, *DİA* (Cilt 16, s. 263). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Rüşumat Salnamesi. (1330). Dersaadet: Ahmed İhsan ve Şürekası.
- Salname-i Vilayet-i Erzurum. (1287, 1288, 1289, 1290, 1291, 1292, 1293, 1294, 1299, 1304, 1310, 1312, 1315, 1317, 1318).
- Sudi, S. (2008). *Defter-i Muktesid/ Osmanlı Vergi Düzeni*. (M. A. Ünal, Çev.). Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Ticaret Layihaları. (1327).
- Tozlu, S. (1997). *Trabzon-Erzurum-Bayezid yolu (1850-1900)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Vefik, A. (1328). *Tekalif kavaidi* (Cilt 1). Dersaadet: Kanaat Kitaphanesi.

#### **A Border Customs In Ottoman-Iran Trade: Kızıldize**

##### **Extended Abstract**

Within the scope of this study, the reflections of the provincial practices of the late Ottoman customs regime on the Kızıldize customs were examined. Kızıldize customs, a border customs office, is very important as it is the place where commercial relations between Iran and the Ottoman Empire began. The customs policy followed by the Ottoman Empire within the framework of its centralization policies can also be determined specifically in this customs context. In particular, it seems that is trying to prevent illegal trade and to pay attention to the



accommodation, subsistence and public order issues at the customs that cause complaints from traders. As a result of the corruption committed by the customs directors, necessary investigations were carried out and they were dismissed from their duties. In addition, it has taken important steps towards centralization by taking administrative measures to ensure the safety of passengers and merchants along the road and to prevent illegal trade. Russia's relaxation of quarantine conditions and the opportunities it offered for merchants caused the Ottoman Empire to relax or not implement the measures it had taken. The main reason for this is that the Ottomans did not want to be deprived of taxes collected from customs. The Ottoman Empire, which carried out efforts to ensure road safety and make the roads more usable, could not obtain the desired level of income from the Kızıldize customs.

It can be said that trade is generally carried out with Iran in this customs area, where the trade volume is low. An identified document contains information about the income earned in March, May and June of 1919. When these records are examined, it is seen that the trade volume has increased since the spring, but the volume of this trade is low. Although there is no direct information about the commercial goods passing through here, it is understood from the commercial reports sent by the Ottoman consuls in Iran that raw and finished goods, which are generally used in daily life and necessary for the maintenance of life.

Some incidents of disorder in Kızıldize customs are also reflected in Ottoman archive documents. It was aimed to prevent such corruption by carrying out the necessary investigations upon complaints that local officials were committing corruption by collecting taxes under different names. In addition, in order to prevent theft, administrative measures were taken and buildings were fortified against theft.

As a result, it can be said that the Ottoman Empire, which tried to centralize, tried to apply the said policy in customs and entered the 20<sup>th</sup> century with a modern and centralized customs regime and policy. However, the disorder in the customs and the arbitrary practices of the officials prevented the desired level of success.

## EKLER

**EK 1.** 1934 senesine ait bir fotoğrafta Grbulak (Grcbulak) geçidi



**EK 2.** Gmrgn Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde bulunduğu mahller.





## GÖZLERİN ATAR İMZAYI

Your Eyes Make The Signature

**Sevgi ÜNAL GIYNAŞ**

Uzman, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü


[s.unal42@gmail.com](mailto:s.unal42@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-2330-4966>

**Cite As/Atıf:** Ünal Gıynaş S. (2024). Gözlerin atar imzayı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 340-349. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1467927>

**ISSN: 2149-3006**

**e-ISSN: 2149-4053**

Makale Türü- <i>Article Type</i> :	Kitap İncelemesi- <i>Book Review</i>
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	13.04.2023
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	28.07.2024
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Sevgi ÜNAL GIYNAŞ
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	340-349
Doi Numarası-Doi Number:	 <a href="https://doi.org/10.31463/aicusbed.1467927">https://doi.org/10.31463/aicusbed.1467927</a>



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

**This article was checked by**

 iThenticate





## GÖZLERİN ATAR İMZAYI

Your Eyes Make The Signature

Sevgi ÜNAL GIYNAŞ

### Öz

Şiir, edebiyat alanlarının içerisinde gerçekten zor bir varlığı sağlayan türdür. Hatta aşlında kelimelerinde hedefe ulaşan kişi artık şair olmuş ve şiire sığınmıştır. Kısacası kelimelerin ahenkli yapısını manalı sözlere yani hedefine ulaştırmışsa nirvanaya ermiş ve şair olmuştur, kişi. Ve şiir, şair için bazen kaçmak bazen de saklanmaktır, duygularını dışa vurarak, içindekini ahenkle anlatarak. Kimi şairlere göre nesir şeklinde yazılarak sanat toplum içindir denirken, kimi şairler de ölçüden şaşmayan bir şekilde yazıp sanat sanat içindir anlayışını benimsemiştir. Şiirin tanımı için Yahya Kemal, “nesirden bambaşka bir yapıdadır, musikiden farklı türdeki musikidir” derken; Cahit Sıtkı, “sözcükler ile güzel biçimler kurabilme sanatıdır”, Melih Cevdet ise, “boşuna bir tanım yüklemeyin şiire, tanım akıl işi iken şiir akıl dışıdır” demektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Gözler, sevgi, Mustafa Alperen TAŞ, şiir

### Abstract

Poetry is the genre that provides a truly difficult existence within the literary fields. In fact, the person who actually reaches the goal with his words has now become a poet and has taken refuge in poetry. In short, if a person achieves his/her goal by combining the harmonious structure of words into meaningful words, he/she has reached nirvana and become a poet. And poetry, for the poet, is sometimes escaping and sometimes hiding, by expressing his feelings and expressing what is inside in harmony. While some poets wrote in prose and said that art is for society, some poets wrote in a strict manner and adopted the understanding that art is for art's sake. Regarding the definition of poetry, Yahya Kemal said: "It has a completely different structure than prose, it is a different type of music than music"; Cahit Sıtkı says, "It is the art of creating beautiful forms with words" and Melih Cevdet says, "Do not impose a meaningless definition on poetry, while definition is a matter of reason, poetry is irrational."

**Key Words:** Eyes, love, Mustafa Alperen TAŞ, poetry

### Giriş

Türk edebiyatındaki bilinen ilk metinler Orhun Abideleri ve Yenisey yazıtlarıdır. İlk metinler nesirdir ama bu metinlerden daha önceleri başlayan bir şiir geleneği bulunur. Bu şiir, tarihteki bilinmeyen çağlarından başlayarak

ozanlar tarafından müzikler eşliğinde ve halkın önünde söylenmiştir. Şiir olarak başlamış olan Türk edebiyatı, milletin dini ve mensubu olduğu medeniyet ortamı değiştikçe şiir geleneği de gelişip çeşitlenmiştir.(Yavuz, 2014). Bu çeşitlilikte düşüncelerin ve duyguların coşkulu bir dil ile anlatan şiirlere lirik şiir denir. Eski Yunanda şairler şiirlerini *lir* adı verilen bir müzik aleti ile söylediklerinden dolayı bu tür şiirler lirik şiir adını almıştır ve dünya edebiyatında en sevilen, en çok işlenen şiir türüdür. Lirik şiir insanın kalbine seslenen, okunduğu zaman insanı duygulandıran ve coşkulandıran şiirlerdir. Lirik şairler eserlerinde yaşantılarının tümünü betimlemezler ama en kuvvetli olan duygularını kaleme alırlar (Yeşilyurt, 2022). Bu çalışmanın amacı da Mustafa Alperen TAŞ'ın en güçlü duygusunu yani sevgilinin gözlerini işlediği kitabını anlatmaktır. Kişi, kelimelerin ahenkli yapısını manalı sözlere ulaştırmışsa Nirvana'ya ermiştir. Şiirin kelimelerinde hedefe ulaşan kişi artık şair olmuş ve şiire sığınmıştır. Şiir, şair için bazen kaçmak bazen de saklanmaktır, duygularını dışa vurarak.

Mustafa Alperen TAŞ'ın 2023 Eylül'ünde Düş Kurguları'ndan çıkan *Gözlerin Atar İmzayı* adlı kitabı; şiir okuyucuları açısından etkin ve düşündürücüdür. Çünkü şiirler bir tek konu yani göz/gözler üzerine kaleme alınmıştır. Şairin gözler hakkında yazdığı ikinci şiir kitabıdır. Şair kitabın ön sözüne bile farklı bir yaklaşım ile başlık vermiştir. Çünkü ön söz yerine Ön (Son) Söz demiştir. Bu şekilde, hem en başta hem de en sonda gözler vardır, düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Bu çıkarım zaten ön-son sözünde şairin de yazdığı ifadeden; *'Dünyaya gelmiş olan insan büyük bir amaca hizmet ederken türlü yüklerin altında kalır. Bazen yükleri kaldırabilirken bazen de bu yükler altında ezilir. Temenni ve ümit ki bu yüklerin altından yarasız ve yenilmeden çıkmaktır. İncancımıza göre diğer dünyada kutlu mekâna ulaşmak için bu dünyamızı o amaçla ekilecek bir bölüm olarak düşünmemiz ve ona göre yaşamamızdır. Ve bu yükler bizi bilir, bize direnç kazandırır ve bana göre işte o anda devreye şiir girer. Dizeler, kıtalar, uyaklar bir bir dökülür kâğıda. Lakin olur ya bazen duygularımızı ifade edemeyiz, anlatamayız ve sadece yaşarız, severiz, biliriz. Hayata bakan gözlerde duygular saklanamaz çünkü gözler yalan söylemez. Gözlerin yükü altında ezildim, büzüldüm, büküldüm. Neden mi? Gözler, sevilende nasıl anlatılır acaba diyerek çıktığım yolculukta gözlerine daldım, kayboldum, yok oldum. İşte; bu çalışma dünyada kaldıramadığımız yüklerle beraber içimde uhde olan gözler için hazırlandı.'* Şeklinde anlaşılmaktadır.

Kitap tek kavram (göz) üzerine yoğunlaşmış, tek sözcüğü anlatmaktadır. Bazen sevilenin gözlerinde gördüğü hevesin olduğu geceyi bir ömre bedel anlatır;

Bir aşk değil aşk ötesi,  
Gözlerindeki hevesi,  
Sevdamla sana meftunum,  
Ömre değer bir gecesi. (s.11)

Bazen de sitem dolu çoğu sözcükler vardır, şair vurulmayı ister ama gözler vursun ister kendisini, gitsin ister, şair uzaklaşmak isterken kopmamaktadır;

... Planı kursun hep gözlerin.  
... Çekip de vursun hep gözlerin.  
... Gidip de dursun hep gözlerin.  
... Bana da efsun hep gözlerin. (s.13)

Şair şiirlerini genellikle gözler sözcüğü ile bitirmiştir. Kullanılan kafiyeler son sözcük olan rediflerden önce yarım ya da tam kafiyelidir. Dizilim olarak da genellikle;

... a  
... a  
... a  
... b ya da  
... a  
... a  
... a  
... b

... b kullanmıştır;

Hiçbir şey anlamamıştım başında, (... a, 11 li hece)  
Hilali görememişim karşımda, (... a, 11 li hece)  
Görür mü ki beni mezar taşımda? (... a, 11 li hece)  
Bir başka bakıyor gören gözleri. (... b, 11 li hece)  
... (... a, 11 li hece)  
Evin duvarını ören gözleri. (... b, 11 li hece)  
... (... a, 11 li hece)  
Beni yerden yere seren gözleri. (... b, 11 li hece)  
... (... a, 11 li hece)  
Etrafa gülücük deren gözleri. (... b, 11 li hece), (S:14)

Yine kitabın 15. sayfasında Şikâyet isimli şiirde;

Değil miydin gecelerimde peri? (... a, 11 li hece)  
Kalmadı bu sevdamın artık sihri, (... a, 11 li hece)

İçimde heves bakışlarda feri, (... a, 11 li hece)  
 Aşkı bir anda bitiren **gözleri** (... b, 11 li hece)  
 Söylesin şikâyet **eden sözleri.** (... b, 11 li hece)  
 ....  
 Uyku haram oldu tüm hayatımda, (... a, 11 li hece)  
 Hep seni görmek isterim karşımda, (... a, 11 li hece)  
 Unutamadığım bakışlarında, (... a, 11 li hece)  
 Kalbime bir anda **giren gözleri,** (... b 11 li hece)  
 Söylesin şikâyet **eden sözleri.** (... b, 11 li hece)

#### **Fedayım(s.74)**

Sanki bir silah gibi karşımda, (... a, 10 lu hece)  
 Kurşun misali **deler gözleri.** (... b, 10 lu hece)  
 Ressamın güzel bir tablosunda, (... a, 10 lu hece)  
 Fırçayla beni **çizer gözleri.** (... b, 10 lu hece)

Bir yıldızın uzaklığı kadar, (... a, 10 lu hece)  
 Uzun bir yoldan **çeker gözleri.** (... b, 10 lu hece)  
 Sana verilecek bir ömrüm var, (... a, 10 lu hece)  
 Seni düşünüp **gider gözleri.** (... b, 10 lu hece)

Bu yalan dünya kimseye kalmaz, (... a, 10 lu hece)  
 Ömre ve asra **değer gözleri.** (... b, 10 lu hece)  
 Bu gönül yarı yolda bırakmaz, (... a, 10 lu hece)  
 Güneş değil ki **kamer gözleri.** (... b, 10 lu hece)

Aradım, bulamadım dünyada, (... a, 10 lu hece)  
 Hiç görülmemiş **ender gözleri.** (... b, 10 lu hece)  
 Yazdığım en nadide mısramda, (... a, 10 lu hece)  
 Bilinmeyen bir **haber gözleri.** (... b, 10 lu hece)

Şiirlerinde göz ile ilgili her türlü duyguya yer veren şairin, 160 sayfalık *Gözlerin Atar İmzayı* isimli bu çalışmasında yine ölçüden şaşmayacak şekilde sadece 4 şiirinde bir kıtalık ya da üç satırlık şiirlerine rastlanmaktadır. Cennete benzettiği gözlerin gidişinin kendisinin son nefesi olduğunu belirten dizeleri;



Gözler sanki cennetti,  
Bir anda kayıp gitti,  
Nefesimi tüketti. (s.18)

Şair aşk acısını nefreti ile birleştirmiş olmalı ki kendisini anlattığı *Ben* (s.19) isimli şiirinde belki de sevgilisinden ayrıldıktan ya da büyük bir tartışmasından sonra kaleme aldığı dramı yansıtmaktadır. Bu durumda şu söylenebilir, seven kişiler sevdiğine karşı yoğun duygular beslerler ve bu duyguların esiri de olabilirler. Seven sevdiği ile bütünleşir ve sanki tek ruh olur, farklı iki beden olsa da. Lakin tüm aşklar mutlu bir sonla bitmeyebilir. Şair bu şiirini böyle bir ruh hâliyle kaleme almıştır;

Bilirim ki artık elinden öleceğim,  
Seni bir daha asla görmeyeceğim,  
Vicdan azabı çekerken gözlerinle sen,  
Sıratan geçişini izleyeceğim ben.  
... sen,  
Kutlu hesap gününü bekleyeceğim ben.  
... sen,  
Başında olup ilaç vermeyeceğim ben.  
...sen,  
Cehennem kapısında olacağım ben.

Bazı dizelerinde şair gözleri anlatırken mekânları ve metaları da konuya ekleyerek bir cisme, bir semte ya da gözleri bir şehre benzetmiştir;

...  
Yine İstanbul ol sen,  
Uzaktan gelebilse,  
**Boğaziçi** gözlerin,  
Çok seviyorum bilse. (s.47)

...  
Hilal gibi kaşların altında uyur,  
Bakışlarında Asena bulunur,  
Gönlünde ise hep bir Büyük Turan var.  
Ama aslında ne kibir ne de gurur,  
Bayrak saçları ve **yıldız** gözleri var. (s.97)

...  
Gözlerin **Ural**'sa kaşlar Altaylarım,  
Karşıma çıkıyor artık hatalarım,  
Orhun'da bekliyor bizi yazıtlarım,  
Kalk, eğilme doğrul der hep atalarım. (s.57)

Dizelerinin konusu gözler, bazı şiiirlerde ise ulaşmak istediği son nokta gibi görülmektedir. Gözlerin yansımasından çok farklı anlamlar çıkaran şair sevdiğine vurulduğunu ve sevdiğinin gözlerinde ulaşmayı hayal ettiği hedeflerini gördüğünü anlatmaktadır:

Gözlerinde gördüm ben Büyük Turan'ı,  
İşte o an elimde Kutsal Kur'an'ı,  
Vurulduğumda değiştirip dünyamı,  
Tanıyamadım beni kalpten vuranı. (s.57)

Cinası şiiirlerinde çok fazla kullanan şair ayrılığın acısını üç satırlık *Kanadım* (S:100) şiiirinde belirtmektedir:

Sanki ismim değişti, bundan gayrı **kan adım**,  
Sensiz artık ne kolum tutar ne **kanadım**,  
Gözlerin için çok ağladım, ben çok **kanadım**.

Kitap, en başından son sayfasına kadar göz kavramı üzerine kaleme alınmıştır. Ancak son sayfa (s.160), 29 Mayıs 2022 günü Peñçe- Kilit Operasyonunda şehit olan Piyade Uzman Çavuş Muhammed SERTTAŞ için *Gidiyorum* ismiyle kitapta yer almıştır.

Bu kitapta türlü konular hep gözlere bağlanmıştır. Bu konulardan bazıları; hasret çekmek, kandırılmak, beklemek, ruhuna işlemek, maziye dönmek, unutmayı istemek, sevdiğine doyamamak, ölümünden sonraki vasiyet, kaybetmek, hatırlamak, aşkı bitirmeyi istemek, özlemek, görmek, müptela olmak, ömür boyu seveceğine söz vermek, mevsimler, yağmur, sevgilinin gözlerine sultan demek, sevdiğinin bahtı olmak, aşkından yanmak, hayatın tadı, keşke gelse dediği, ümitlendiği, yalnız kaldığı, bir ömürlük yemini, gözlerin tarifinin olmadığını, sevdiğini gördüğündeki heyecan, sevdiğini unutamadığının, acaba arar mısın dediği, sevgilinin yaşamında odak noktası ve merkezi olarak seçildiğinin, çok sevdiğini ama sevildiğinden emin olmadığını, yaşamının fakat bazen ölmek istediğinin, sevgilinin bir çağ, hayattaki enlerin hep onda, sevgiliye yalvardığının, sürekli karşısında olduğunu hissettiğinin, duasının bile sevgili olduğudur.

Gözlere verilen anlamlar içerisinde ayrıca, sevgiliyi koca bir şehre benzettiği, sevgilinin her şeyi olduğunu, itiraflarını, imkânsız aşkı, sevgiliye tutsak olduğunu, sözlerinin kendisini kırdığını, aralarında engellerin olduğunu, mutluluk sebebi olduğunu, gamzeleri ve gözleri arasındaki ilişkisini, sevgilinin anlatılamayacak bir hikâye olduğunu, rüyası olduğunu, şairin sonu olduğunu, şairin melankolik davrandığını, sevgilinin gözlerini aynaya benzettiğini, aklıdan gözlerinin çıkmadığını, gözlere olan hayranlığını ama şairin yalnızlığını, gözlerin sırlarla dolu olduğunu, gözlerin

gökyüzü olduğunu, garip olsa da şaire denizinde yön veren bir sala benzettiğini, şairin hayatını kurtardığını ve zaafının gözler olduğunu belirtmektedir.

Mustafa Alperen TAŞ ‘ın Düş Kurgularından çıkan kitabı, her ruh haline hitap ettiği için herkes tarafından okunmalı. Okuyucu, mutlaka okuduğu sırada şiirlerin birinde kendini bulacaktır, mutlaka bir şiir O’na hitap edecektir. Okuyucu hayatını bir film şeridi şeklinde gözünün önüne getirecek ve kendine bir pay çıkaracaktır. Çünkü şiirler, insanların içerisinde bulunabileceği ruh hâllerini ve yaşadıkları duygularını içermektedir. Şairimize bu denli bir eseri sunduğu için teşekkür ederim.

Bu işi Allah çöze,  
Döndüm artık ben köze,  
Gerek yok fazla söze,  
Aşığım bir çift göze. (s. 26)

#### **Araştırmanın Etik Yönü**

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün koşullara uyulmuş olup Yönergenin ikinci bölümünde “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığındaki belirlenen eylemler gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada herhangi bir kişisel bilgi ya da deney süreci içermemektedir. Bu nedenle etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamında yer almaktadır.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Çalışmada, yorum ya da sonuçlarından etkilenen herhangi bir maddi veya diğer asli çıkar çatışması olmadığını beyan ederim.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Çalışmanın tüm aşamaları yazar tarafından tasarlanmış ve hazırlanmıştır.

#### **Kaynakça**

- Yeşilyurt, Ş. (2022). “Bursa’dan yaylım ateş” şiirinde lirik semboller. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2438-2446.
- Yavuz, K. (2014). Türk edebiyatında şiir ve ilk şiir meclisleri. *Türkiyat Mecmuası*, 24(1), 129-161.
- Taş, M. A. (2023). *Gözlerin atar imzayı*. İstanbul: Düş Kurguları

**Your Eyes Make The Signature****Extended Abstract**

Poetry represents a particularly challenging genre within the broader field of literary studies. Indeed, the individual who attains the objective through the medium of language has now become a poet and has sought refuge in poetry. In essence, a person has achieved nirvana and become a poet if they have succeeded in creating a harmonious structure of words that convey meaningful content. For the poet, poetry can be a means of escape or concealment, allowing them to express their feelings and innermost thoughts in a harmonious manner. Some poets wrote in prose and espoused the view that art is for society, while others wrote in a more formal style and subscribed to the notion that art is for art's sake. In defining poetry, Yahya Kemal states, "It has a completely different structure than prose, it is a different type of music than music." Cahit Sıtkı offers a different perspective, defining poetry as "the art of creating beautiful forms with words." Melih Cevdet, however, challenges this notion, arguing that while definitions are rational, poetry is inherently irrational.

Mustafa Alperen TAŞ's book, titled "Gözlerin atar imzayı" and published by Duş Fictions in September 2023, explores the effective and thought-provoking aspects of poetry for its readers. The book is the second of the poet's works to be written on a single word, EYE. The poet's unique approach is evident in the title of the preface, which is titled "Preliminary (Last) Word" instead of "Foreword". This phenomenon is evidenced by the poet's statements in the preface and epilogue, which assert that "The human being who comes to this world remains under various burdens while serving a great purpose. Sometimes he can lift the loads, sometimes he gets crushed under these loads. The wish and hope is to come out from under these burdens unscathed and undefeated." According to our belief, in order to reach the holy place in the other world, we consider this world to be a part to be planted for that purpose and live accordingly. These burdens serve to sharpen us, give us resistance, and in my opinion, that's when poetry comes into play. Lines, stanzas and rhymes fall onto the paper one by one. However, there are instances when we are unable to express our feelings, unable to explain them, and we simply live, love and know. Emotions are not concealable in the eyes that view life, as they are incapable of deceit. I was overwhelmed, diminished, and constrained by the weight of your gaze. You inquire as to why? In my pursuit of understanding the expression of eyes in a loved one, I found myself enraptured by yours, lost, and consumed. At work, I wrote, "This work was prepared for the eyes that reside within me, along with the burdens we cannot bear in this world." This sentiment is comprehensible.

The book is centered on a singular concept, the eye, and elucidates a single word. At times, the poet depicts the night with the fervor he observed in the eyes of his beloved as a lifetime's worth of experience. Conversely, there are instances where the poet employs a plethora of words brimming with reproach, expressing a desire to be shot by the eyes of the object of his affection. This desire is juxtaposed with a simultaneous longing for the eyes to shoot him, a longing to depart, and an inability to extricate himself while simultaneously desiring to do so.

The poet typically concluded his poems with the word "eyes." The rhymes employed are either half or full rhymes preceding the final word, which is known as a refrain. The poet, who incorporates a plethora of emotions pertaining to the eye in

his poems, has poems comprising a single stanza or three lines in only four of his poems in this 160-page work titled “Gözlerin Atar İmzayı”, once more without deviating from the metrical structure. Additionally, the poet posits that the departure of the eyes, which he likens to heaven, is his last breath. It seems plausible to suggest that the poet combined the pain of love with his hatred, as evidenced in his poem entitled 'Me' (P: 19), in which he describes himself. This may reflect the drama he experienced following the breakdown of his relationship with his lover or the aftermath of a significant argument. It can be posited that those who are in love experience intense feelings for their partners, which may result in a state of emotional enslavement. The lover is said to merge with their beloved, becoming one soul, despite the fact that they are two different bodies. However, it should be noted that not all relationships have a happy conclusion. The poet wrote this poem in a particular mood, as evidenced by the fact that in some of his verses, while describing eyes, the poet also added places and commodities to the subject, comparing them to an object, a district, or eyes to a city. The subject of his lines is eyes, and in some poems, they seem to be the final point he wants to reach. The poet, who ascribes diverse meanings to the reflection of the eyes, asserts that he is in love with his beloved and perceives in the eyes of his beloved the objectives he aspires to attain. The poet employs a multitude of puns throughout his oeuvre.

The final page of the book (p. 160) is an exception, as it is written in a style that is entirely distinct from the rest of the book. It was included in the book under the name "Gidiyorum" for Infantry Sergeant Muhammed SERTTAŞ, who was killed in action on 29 May 2022 during the Claw-Lock Operation.

The book addresses a number of different topics. It is indubitable that each reader will discern something that resonates with them personally. The following themes are explored in the book: longing, being deceived, waiting, getting into one's soul, returning to the past, wanting to forget, not being able to get enough of one's loved one, after one's death, losing, remembering, wanting to end one's love, missing, seeing, being addicted, promising to love for life, seasons, rain, looking into one's lover's eyes. The term 'ultan' is used to describe a state of being fortunate with one's partner, experiencing a profound intensity of emotion, the essence of life itself, longing for their presence, maintaining a sense of optimism, solitude, the lifelong commitment expressed through vows, the eyes that convey an indescribable depth of feeling, the exhilaration of seeing one's partner, the inability to forget them, contemplating whether to initiate contact, being the primary focus and centre of attention in one's partner's life. He is aware that she holds a great deal of affection for him, yet he is uncertain as to whether she reciprocates his feelings. He desires to live, yet he is also aware of the possibility of death. The lover is of a similar age, and he believes that he possesses the best things in life. He pleads with the lover, and he feels as though he is always in the presence of the latter. Even his prayers are directed towards the lover. He compares the lover to a vast city, and he considers the lover to be the epitome of everything. He makes confessions of his impossible love, claiming that he is captive to the lover. He also states that his words hurt him and that obstacles exist between them. He goes on to describe the reason for his happiness and the relationship between his dimples and eyes. He also makes the claim that the lover is a story that cannot be told and that he is a dream. Furthermore, he states that it is the poet's end and that the poet acts melancholic. He also describes his eyes as looking like mirrors and states that he cannot remember

from his mind. The book is worthy of reading, as it explores the poet's loneliness and the metaphorical significance of eyes. It compares the poet to a raft that guides the sea, despite the unusual nature of this comparison. The poet's eyes are described as full of secrets and as windows to the soul. The poet's eyes are also associated with other themes, including admiration, admiration, and the poet's salvation.