

IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 8 / Sayı 2 / Yıl 2024



International Journal of New Approaches in Social Studies



International Journal of New Approaches in Social Studies – IJONASS

VOLUME: 8, ISSUE: 2, YEAR: DECEMBER – 2024

ISSN: 2618-5725

International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS is a peer-reviewed (Double Blind Review) and scientific international journal that started publishing in 2017. The language of publication is Turkish and English. Studies accepted to the IJONASS are published online. IJONASS aims to contribute to the education and training processes and the field of teacher training by revealing current situations, drawing attention to problems, suggesting solutions, etc. by publishing original studies in the field of Social Studies and in the fields of educational sciences, social sciences, sports sciences and fine arts that the editorial board deems appropriate. In addition to research and review articles, course activities, book reviews and biography studies are also published.

ABSTRACTING AND INDEXING

AcademicKEYS

Academic Index

Academic Resource Index

BASE

CiteFactor

Clausthal University of Technology Library

Cosmos Impact Factor

Dergipark

DIIF

Directory of Research Journals Indexing

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

EZB Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Frankfurt University of Applied Sciences

Frei Universität Berlin Bibliothek

General Impact Factor

Google SCHOLAR

German National Serials Database (ZDB)

HLB Fulda University

Indexa

INDEX COPERNICUS

Infobaseindex

INTERNATIONAL INSTITUTE OF ORGANIZED RESEARCH (I2OR)

International Society for Research Activity (ISRAJIF)

International Citation Index ISEEK

JatsTech

Journalfactor

**Katholische Universitat
OpenAIRE
Philipes Universitat Marburg
Road
Root INDEXING
Scientific Indexing Service (SIS)
Scholarimpact
Sindex SIS (<http://www.sindex.org/JournalList.aspx?ID=4675>)
Southwest-German Union Catalogue (SWB)
The Big Search Engine Index
UH Universitat Hamburg
Universiteits Bibliotheek Gent
Universitats Bibliothek Leipzig
UniKASSEL VERSITAT
WorldCAT**

LETTERS

Readers are highly encouraged to express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com



International Journal of New Approaches in Social Studies – IJONASS

VOLUME: 8, ISSUE: 2, YEAR: DECEMBER – 2024

CONTENTS

1. Mert Mustafa Ak – Şahin Oruç (s. 145 – 163)

ABD ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi (2018-2022)

2. Tarık Sağlam – Erol Çiydem (s. 164 – 184)

Education in Kastamonu According to Education Yearbooks and Province Yearbooks (1869-1903)

3. Çağla Eryol – Fikret Alıncak (s. 185 – 197)

Examination of Secondary Students Who Educate in Private Schools on Digital Game Addictions and Opinions on Digital Games

4. Gaye Onan (s. 198 – 213)

Digital Transformation and Digital Leadership in Higher Education Institutions: Insights from the Literature

5. Mesut Gün – Elif Alkan (s. 214 – 246)



Sabahattin Ali’nin “Kurtarılamayan Şaheser” ve “Kırlangıçlar” Hikâyelerinin B2 Seviyeye Uyarlanması

6. Ezgi Sarı – Ufuk Karkuş (s. 247 – 267)

Examining The Effect of Minecraft Game On 5th Grade Students’ Attitudes and Motivation Towards Social Studies Lesson

ABD ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi (2018-2022)

Mert Mustafa Ak  mertak213@gmail.com
Çukurova University 

Şahin Oruç  sahinoruc44@hotmail.com
Yıldız Teknik University 

Öz:

Bu çalışmada, 2018-2024 yılları arasında ABD ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerini çeşitli kategoriler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ProQuest veri tabanı aracılığıyla ulaşılan 144 ve YÖK Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan 176 doktora tezi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle analiz edilmiştir. Çalışmada incelenen tezler; yıl, üniversite, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, çalışma grubu/örneklem, veri toplama araçları ve konu olmak üzere 7 farklı kategori açısından ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre her iki ülkede de 2018-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında en az tez 2020 yılında hazırlanırken 2021 yılı ABD’de, 2023 yılı ise Türkiye’de en fazla tezin hazırlandığı yıl olmuştur. “University of South Carolina” ABD’de en fazla tezin üretildiği üniversiteyken Türkiye’de “Gazi Üniversitesi” ilk sırada gelmektedir. ABD’de daha çok nitel araştırma yaklaşımı, araştırma desenleri ve veri toplama araçları tercih edilirken Türkiye’deki çalışmalarda çoğunlukla karma araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. ABD’de araştırmacılar daha çok öğretmenlerle çalışırken Türkiye’de en çok çalışılan örneklem/çalışma grubu öğrencilerdir. ABD’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki doktora tezleri daha çok öğretim yöntemleri, durum tespiti, öğretmen öz-yeterliği, eğitim politikaları ve öğretim programı konularında hazırlanırken Türkiye’deki tezler genellikle öğretim yöntemleri, değer ve beceri kazandırma konularında hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmaların özellikle konu bakımından tekrar etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu anlamda bu çalışmanın Türkiye’deki araştırmacılara daha farklı ve özgün araştırmalar ortaya koyma noktasında rehber olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, doktora tezleri, ABD, Türkiye.

Abstract:

In this study, the aim was to analyze doctoral dissertations in the field of social studies education in the USA and Turkey between 2018 and 2024 across various categories. For this purpose, 144 doctoral dissertations accessed through the ProQuest database and 176 doctoral dissertations accessed through the YÖK Thesis Center database were analyzed using document analysis, one of the qualitative research methods. The dissertations were examined in terms of seven categories: year, university, research approach, research design, study group/sample, data collection tools, and subject. The findings of the research show that between 2018 and 2024, the least number of theses in the field of social studies education in both countries was prepared in 2020, while the most theses were prepared in 2021 in the USA and 2023 in Turkey. While “University of South Carolina” was the university where the most theses were prepared in the USA, “Gazi University” ranked first in Turkey. While qualitative research approach, research designs and data collection tools were mostly preferred in the USA, mixed research approach was preferred in the studies in Turkey. While researchers in the USA mostly worked with teachers, the most common sample/study group in Turkey was students. While doctoral dissertations in the field of social studies education in the USA are mostly on teaching methods, due diligence, teacher self-efficacy, educational policies and curriculum, doctoral dissertations in Turkey are mostly on teaching methods, values and skill acquisition. The results of the research show that the studies conducted in the field of social studies education in Turkey tend to be repetitive, especially in terms of subject matter. In this sense, it is thought that this study can be a guide for researchers in Turkey to produce more different and original research.

Keywords: social studies education, PhD theses, USA, Turkey

GİRİŞ

Eğitim programlarında sosyal bilgiler dersinin ayrı bir yeri ve önemi vardır; çünkü bu ders, diğer derslerden farklı olarak doğrudan vatandaşlık eğitimi üzerine odaklanır (Öztürk, 2009). İki cümle tek bir cümle şeklinde ifade edilirse daha akıcı bir bağlantı kurulabilir. Metinde akıcılığa ve cümlelerin birbirine bağlı olmasına dikkat edilebilir. Sosyal bilgiler, öğrencilerin entelektüel gelişiminin ayrılmaz bir parçası ve bununla ilişkili gerçek hayat tecrübeleri olarak algılandığı zaman yaşamımızda kritik bir rol oynamaya başlar (Sunal & Haas, 2005). “Hangi disiplin insan olarak bizi açıklamaya çalışır? Fiziksel ve kültürel olarak dünyayla aramızda bir bağ kurar? Nerede bulunduğumuz ve nereye doğru yol aldığımızı anlamamıza yardım eder? Dahası yaptığımız seçimlerin sebeplerini ve hayatımızı düzenleme şeklimizi sorgular mı? Tüm bu sorulara birçoğumuzun muhtemel yanıtı sosyal bilgiler olacaktır (Shoob & Stout, 2008). Sosyal bilgilerin bu kapsamlı rolü, etkili bir sosyal bilgiler öğretimi ile öğrencilerin sosyal anlayışlarını ve vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmelerini sağlar (NCSS, 2008).

Sosyal bilgiler kavramı ilk kez ABD’de toplanan bir komisyon tarafından kullanılmıştır. Sosyal bilgilerin içeriği ise bu komisyonun 1913, 1915 ve 1916 yıllarında art arda yayınladığı üç farklı raporla ortaya konulmuştur. Bu raporlarda tarih, coğrafya, ahlaki ve mesleki eğitimin yanı sıra özellikle vatandaşlık eğitiminin altı çizilmiştir (Jorgensen, 2014). Nitekim sosyal bilgiler eğitiminin çok kültürlü bir yapıya sahip ABD’de millî bir bilince sahip “Amerikan vatandaşı” yetiştirme konusunda azımsanmayacak ölçüde başarılı olduğu söylenebilir. Fakat Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminin özellikle vatandaşlık bilinci oluşturma noktasında henüz istenilen noktada olmadığı görülmektedir (Safran, 2011). Bu noktada sosyal bilgiler eğitimi alanında yıllar içinde yapılan akademik çalışmaların ortaya konması ve özellikle güncel çalışmaların eğilimlerinin ne yönde olduğunun belirlenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

ABD’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini derleyen ve farklı kriterler açısından inceleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bunların en eskilerinden birine imza atan McPhie (1964), 1934 ve 1962 yılları arasında kapsayan yaklaşık 30 yıllık bir dönemde sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin kapsamlı bir listesini sunmuştur.

Araştırmada; tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji, ekonomi, tartışmalı konular, yöntemler, ders kitapları, öğretmen eğitimi ve öğretim materyalleri gibi birçok farklı konu başlığında ve farklı öğretim seviyelerine yönelik hazırlanan tezler, eğitimcilere rehberlik etmek amacıyla bir araya getirilmiştir. McPhie (1964)’nin öncülük ettiği ABD’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezleri ile ilgili derleme çalışmaları sırasıyla Gross ve De La Cruz (1971), Chapin (1974), Wrubel ve Ratliff (1978), Hepburn ve Dahler (1983) ve son olarak Saxe, Jackson ve Mraz (1994)’ın çalışmalarıyla devam etmiştir. Gross ve De La Cruz (1971), 1963-1969 yılları arasında ABD’de sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili olarak hazırlanmış 216 doktora tezinin özetini bir araya getirmiştir. Çalışmada yer verilen doktora tezleri “müfredat”, “öğretim”, “kavrama ve öğrenme” ve “öğretmen eğitimi ve öğretmen değerlendirmesi” kategorileri altında toplanmıştır. Chapin (1974) ise 1969-1973 yılları arasında ABD’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan 417 doktora tezinin özetini derlemiştir. Wrubel ve Ratliff (1978), Dissertation Abstracts International (DAI) veri tabanında 1973-1976 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanan 322 doktora tezini incelemiştir. Çalışmada analiz edilen tezler; “müfredat”, “öğretim”, “öğretmen ve öğretmen eğitimi” ve “ABD dışındaki sosyal bilgiler” olmak üzere 4 ana kategoride ele alınmıştır. Hepburn ve Dahler (1983), DAI veri tabanında 1977-1982 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili 394 doktora tez özetini öğrencilere, eğitimcilere ve araştırmacılara referans olması amacıyla bir araya getirmiştir. Çalışmada tezler; “program materyalleri”, “öğretim yöntemleri”, “okul organizasyonu, program organizasyonu ve okul iklimi”, “öğretmen eğitimi ve öğretmen özellikleri”, “diğer ülkelerdeki sosyal bilgiler çalışmaları” olmak üzere 5 farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Son olarak Saxe, Jackson ve Mraz (1994), Dissertation Abstract veri tabanını tarayarak 1982-1991 yılları aralığında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan 499 doktora tezini incelemiştir. 1990’lı yıllara kadar ABD’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezleri devamlı olarak farklı araştırmacılar tarafından incelenirken son yıllarda literatürde bu tarz çalışmalara fazla rastlanılmamaktadır. ABD ve Kanada’daki lisansüstü tezlerini inceleyen Canbulat, Avcı ve Sipahi (2016)’nin araştırması bu anlamda en güncel çalışmalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Araştırmacılar ProQuest Dissertation veri tabanı aracılığıyla ulaştıkları 153 tezi; “tür”, “tamamlandığı yıl”, “araştırmacı cinsiyeti”, “yayın dili”, “ülke”, “üniversite”, “enstitü”, “anabilim dalı”, “araştırma yöntemi” ve “çalışılan konu” gibi farklı kategorilerde ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu çalışmalarda en çok “öğretim programı-kitap-kişi inceleme”, “vatandaşlık eğitimi”, “küresel eğitim” ve “öğretmen yetiştirme” konularının çalışıldığı belirlenmiştir.

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri inceleyen ilk araştırmalardan biri olan Oruç ve Ulusoy (2008)’un çalışmasında araştırmacılar, 2000-2007 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimine yönelik yapılan yüksek lisans tezlerini incelemiş; bu tezlerle ilgili görüş, tespit ve eleştirilerine yer vermiştir. Çalışmada rastgele yöntemle belirlenmiş 100 adet yüksek lisans tezi konu dağılımlarına göre incelenmiş ve bu tezlerde en çok çalışılan konuların “öğretim yöntemleri” ve “öğretim programı” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tezlerde çalışılan konuların büyük ölçüde tekrar ettiği, basit veya yanlış analiz yöntemlerinin kullanıldığı, bilimsel çalışmalarda yer almaması gereken öznel anlatım dilinin kullanıldığı, Türkçe’nin istenilen nitelikte kullanılmadığı ve tezi oluşturan önemli kısımlar hakkında yeterli bilginin verilmediği eleştirilerinde bulunulmuştur (Oruç & Ulusoy, 2008). Bu alanda yapılan başka bir çalışmada ise Geçit ve Kartal (2010), 2000-2010 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri, hakemli dergileri ve bildiri kitaplarını konu dağılımlarına göre incelemiştir. 110 makale, 132 bildiri ve 414 lisansüstü tezin incelendiği araştırmada, ulaşılan bu çalışmaların sırasıyla; öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme, öğretim programları ile kitap incelemeleri, sosyal bilgiler eğitim

felsefesi, disiplinler arası ilişki, öğretmen yetiştirme, bilgisayar destekli sosyal bilgiler eğitimi ve sosyal bilgilere yönelik tutumlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Tarman, Acun ve Yüksel (2010), Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 1994-2010 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiştir. Çalışmada Yükseköğretim Kurulunun Ulusal Tez Merkezi taranarak ulaşılan 294 yüksek lisans ve 41 doktora tezi; “konu”, “yapılış yılı”, “üniversite” ve “araştırma yöntemleri” ölçütleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmacılar, sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan bu tezlerde konu bakımından genel bir çerçevenin dışına çıkılmadığını belirtmiş ve sosyal bilgiler eğitiminde araştırmacıların farklı konular üzerinde durmasının gerekli olduğunun altını çizmiştir. Şahin, Yıldız ve Duman (2011), Türkiye’de 1990-2010 yılları arasındaki 20 yıllık süreçte sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin farklı ölçütlere göre nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda incelenen 550 yüksek lisans ve 62 doktora tezi; “yapılış yılı”, “yapıldığı üniversite”, YÖK Ulusal Tez Merkezindeki erişim durumu” ve “araştırma temaları” kriterleri temel alınarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek lisans tezlerinde en çok “eğitim programı” temasının, doktora tezlerinde ise en çok “öğretim yöntem ve teknikleri” temasının çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tezlerin çoğunluğunun Gazi Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı, yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerinin sayısından yaklaşık 9 kat daha fazla olduğu ve tezlerin büyük çoğunluğunun YÖK Ulusal Tez Merkezinde okuyucuya açık bir statüde olduğu belirtilmiştir. Tarman, Güven ve Aktaşlı (2011), Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 2001-2010 yılları arasında yapılmış doktora tezlerini araştırmıştır. Çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranarak ulaşılan 40 doktora tezi; “ağırlıklı oldukları konu”, “yapılış yılı”, “yapıldıkları üniversite”, “araştırma teknikleri”, “tez danışmanlarının unvanı”, “enstitü” ve “anabilim dalı” kriterlerine göre incelenmiştir. Literatürdeki benzer çalışmaların aksine bu çalışmada 2001-2010 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin konu bakımından genelde birbirini tekrar etmediği, bazı çalışmaların kitap, makale ve bildiri gibi akademik yayınlara dönüştürülerek alana bilimsel katkılar verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Haçat ve Demir (2018), Türkiye’de 2002-2018 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini farklı kriterler açısından ele alarak incelemiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar, YÖK Ulusal Tez Merkezini tarayarak ulaştıkları 158 doktora tezini; “yayımlandıkları tarih”, “yapıldıkları üniversite”, “araştırmacı cinsiyeti”, “çalışılan alan”, “anahtar kelimeler”, “örneklem grubu”, “yöntem”, “veri toplama araçları” ve “araştırmada çalışılan ünite” olmak üzere 9 farklı kategoride analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, en fazla tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı, araştırmacıların çoğunluğunun erkek olduğu, en fazla çalışılan konuların “sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğeleri” ve “sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim yöntemleri” olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de son yıllarda sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri inceleyen araştırmalarda veri kaynaklarının konu veya yöntem kriterleri baz alınarak sınırlı tutulduğu; bu nedenle yapılan çalışmaların alandaki tezlerin tamamını kapsamadığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri olan Altıntaş ve Koçak (2021)’in çalışmasında, 2015-2020 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında sosyal bilgiler eğitimi alanında “eylem araştırması” olarak yürütülen lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmacılar bu çalışmaları; “yıl”, “tezin türü”, “yapıldığı üniversite”, “araştırma yaklaşımı”, “veri toplama araçları”, “çalışma grupları”, “veri analiz yöntemleri” ve “çalışılan konu” gibi farklı kategorilerde ele almıştır. Araştırmanın en çarpıcı sonucu olarak sosyal bilgiler eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinde eylem araştırmasına daha çok ağırlık verildiği fakat doktora tezlerinde eylem araştırmasının çok fazla tercih edilmediği bulgusu ön plana çıkmıştır. Eryılmaz (2022), 2002 ve 2020 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan 197 doktora tezini güvenilirlik yönünden analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen doktora tezlerinin yarısına yakınında herhangi

bir güvenilirlik stratejisi kullanılmadığı veya belirtilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Uygun (2020), 2004-2018 yılları aralığında Türkiye’de “sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan zorluklar” konulu tezleri incelediği çalışmasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanını tarayarak 28 yüksek lisans ve 2 doktora tezine ulaşmıştır. Çalışmada incelenen tezler; amaç, yıl, üniversite, tez türü, örneklem, araştırma deseni, yöntem, sonuçlar ve öneriler kategorileri altında analiz edilmiştir. Gez Çinpolat (2022), Türkiye’de 2006-2021 yılları aralığında yapılmış “sosyal bilgiler dersi programı” konulu lisansüstü çalışmaları incelemiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan 64 tez; yıl, üniversite, tez türü, danışman, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz türleri, anahtar kelimeler ve amaçlar kategorileri altında ele alınmıştır. ABD ve Türkiye’de son yıllarda yapılmış çalışmaları karşılaştırmalı olarak ele alıyor olmasıyla farklılaşan bu çalışmanın amacı ise 2018-2024 yılları arasında ABD ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış doktora tezlerini karşılaştırarak bu alandaki akademik eğilimleri ve gelişmeleri ortaya koymaktır. Bu bağlamda, çalışmanın literatüre katkısı, iki ülke arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulamak ve sosyal bilgiler eğitimi alanındaki araştırmalara yeni bir perspektif kazandırmaktır.

Araştırmanın Amacı

Lisansüstü tez çalışmaları, farklı alanlarla ilgili yeni kavramsal ve kuramsal bakış açıları kazandırmanın yanı sıra yeni yöntem, yaklaşım ve öğretim materyallerinin işlevselliğini ortaya koyar. Bu bakımdan, eğitim programcıları için bir pusula niteliği taşır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının güncel takibi önemli görülmektedir. Türkiye’deki sosyal bilgiler programının da ABD’deki gelişmeler ışığında ilerlediği bilinmektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)’nin ABD’de sosyal bilgiler öğretimi için belirlediği standartlar sadece Türkiye’nin değil ABD dışındaki birçok ülkenin sosyal bilgiler programına yön vermiştir (Doğanay, 2008). Bu araştırmada da 2018-2024 yılları aralığında sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili ABD ve Türkiye’de hazırlanmış doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada ele alınan tezler;

- Yıl
- Üniversite
- Araştırma yaklaşımı
- Araştırma deseni
- Çalışma grubu/örneklem
- Veri toplama araçları
- Konu

olmak üzere 7 farklı kategoride incelenmiştir.

YÖNTEM

2018-2024 yılları arasında ABD ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve veri toplamak için doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu makale insan veya hayvan deneklerle yapılan herhangi bir çalışma içermediğinden, bu çalışma için etik izni alınmamıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Çalışma kapsamında 176’sı Türkiye, 144’ü ABD menşeli olmak üzere toplam 320 doktora tezi analiz edilmiştir. Proquest ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında 2018 ve 2024 yıllarını kapsayan detaylı bir arama gerçekleştirilmiştir. Bu arama sonucunda izinli olan ve ulaşılabilen tezlerin konu alanları “eğitim” kelimesi ile sınırlandırılarak araştırmanın kapsamı çizilmiştir.

Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmanın veri kaynağını 2018-2024 yılları arasında ABD ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış doktora tezleri oluşturmaktadır. ABD’de hazırlanan doktora tezlerine ProQuest veri tabanında "social studies education" anahtar kelimeleri ile yapılan arama sonucunda ulaşıırken Türkiye’de yapılan doktora tezlerine YÖK Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada ele alınan tezler; “yıl”, “üniversite”, “araştırma yaklaşımı”, “araştırma deseni”, “çalışma grubu/örneklem”, “veri toplama araçları” ve “konu” olmak üzere 7 farklı kategoride bibliyometrik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz yöntemi, akademik bir alanda yapılmış çalışmaların belirli özelliklerinin analiz edilerek çeşitli bulgulara ulaşmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Barca & Hızıroğlu).

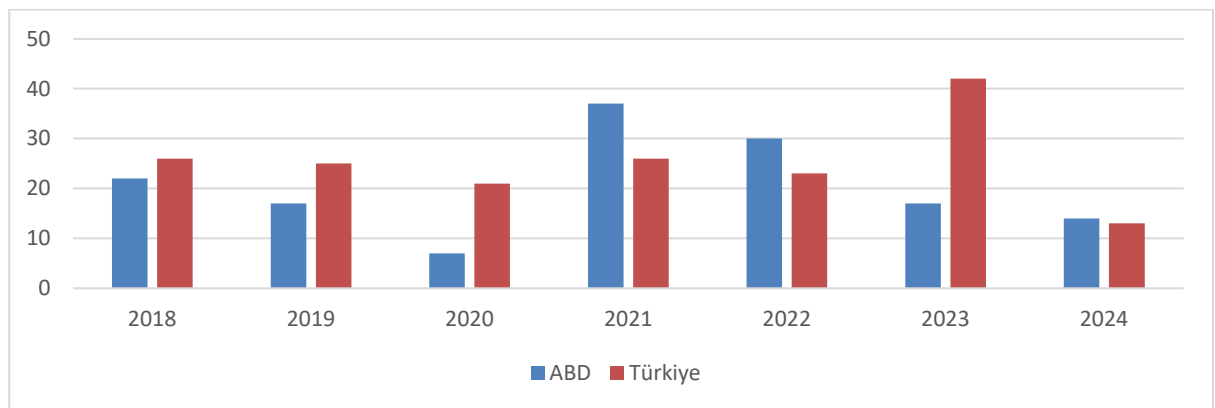
Etik Kurul İzin Bilgisi

Etik Kurul Kararından muafır.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu başlık altında 2018-2024 yılları arasında “sosyal bilgiler eğitimi” alanında ABD ve Türkiye’de yapılan doktora tezlerinin; yıl, üniversite, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, çalışma grubu/örneklem, veri toplama araçları ve konu değişkenlerine göre analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



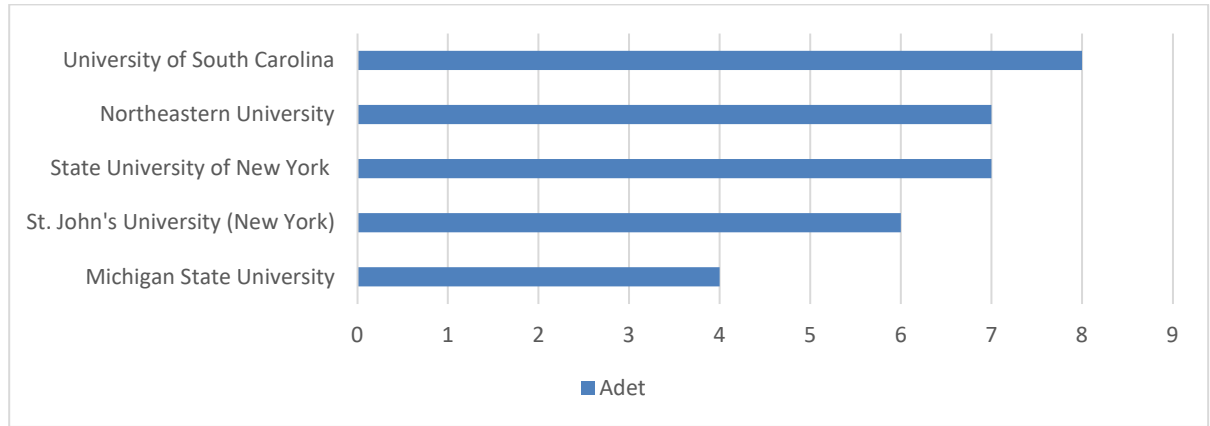
Şekil 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde 2018, 2019 ve 2020 yıllarında Türkiye’deki tezler sayıca fazlayken 2021 ve 2022 yıllarında sosyal bilgiler eğitimi alanında ABD’de hazırlanan doktora tezlerinin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. 2023 yılında Türkiye’de üretilen tez sayısı ABD’de üretilen tezlerin iki katından fazladır. 2024 yılında ise bu sayı birbirine daha yakındır. 2020 yılı

her iki ülke için de en az tezin üretildiği yıl olurken 2021 yılı ABD’de en fazla tezin hazırlandığı yıl olmuştur. Bu durumun sebebinin büyük ölçüde Covid 19 pandemisi etkisinde geçen 2020 yılında tamamlanamayan çalışmaların yığılarak 2021 yılına sarkmasının olduğu düşünülmektedir. Ancak yine de 2020 yılı verisi yakından incelendiğinde ABD’de tamamlanan 7 doktora tezine karşılık Türkiye’de 21 tezin tamamlandığı görülmektedir. ABD’de pandemi döneminde tez çalışması için belirlenen konu, deneysel uygulamalar ve örneklem seçimlerinden taviz vermekten kaçınıldığı ve bu nedenle çalışmaların daha çok ertelendiği çıkarımı yapılabilir. Nitekim bu dönemde ABD’de yapılan 7 doktora tezinde de doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiş; bu çalışmalardan 3’ü “eğitim politikaları”, 2’si “durum tespiti” ve diğer 2’si de “eğitim programı” konularında hazırlanmıştır.

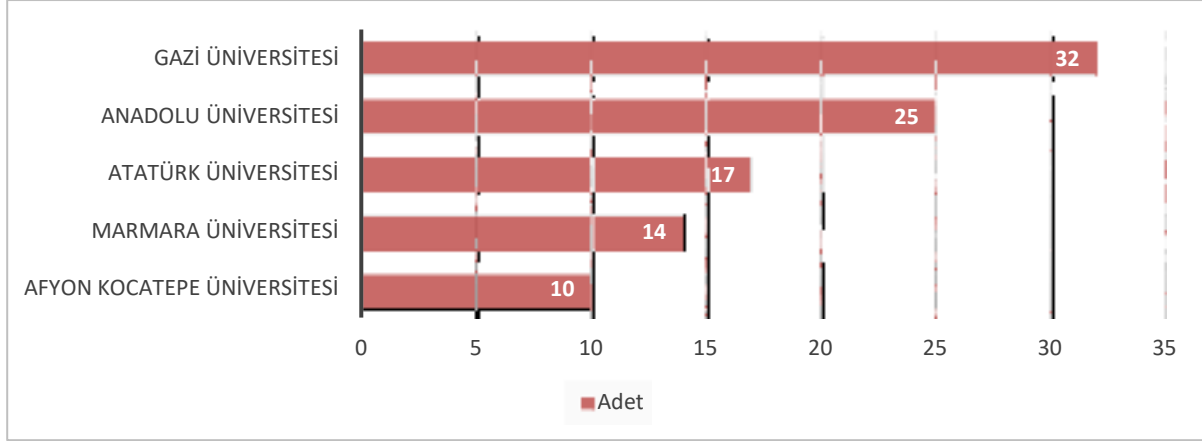
Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Her iki ülkede de tezlerin hazırlandığı üniversiteler sayıca fazladır. Bu nedenle bu bölümde sadece alanda ön plana çıkan üniversitelere yer verilmiş; bu doğrultuda Şekil 2’de ABD’de en çok tezin hazırlandığı ilk 5 üniversite, Şekil 3’te ise Türkiye’de en çok tezin hazırlandığı ilk 5 üniversite gösterilmiştir.



Şekil 2. ABD’de hazırlanan doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı

Şekil 2’de ABD’de 2018-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin hazırlandığı ilk 5 üniversite gösterilmiştir. Buna göre “University of South Carolina (8)”, “Northeastern University (7)”, “State University of New York (7)”, “St. John’s University (6)”, ve “Michigan State University (4)” en çok tezin hazırlandığı üniversiteler olarak ön plana çıkmaktadır.



Şekil 3. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı

Şekil 3’te Türkiye’de 2018-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin hazırlandığı ilk 5 üniversite gösterilmiştir. Buna göre “Gazi Üniversitesi (32)”, “Anadolu Üniversitesi (25)”, “Atatürk Üniversitesi (17)”, “Marmara Üniversitesi (14)” ve “Afyon Kocatepe Üniversitesi (10)” en çok tezin hazırlandığı üniversiteler olarak ön plana çıkmaktadır.

Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Tablo 1. ABD’deki Doktora Tezlerinin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Yaklaşım	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Toplam
Nitel	15	11	6	27	20	12	12	103
Karma	5	2	1	8	6	4	2	28
Nicel	2	4	-	2	4	1	-	13
Toplam	22	17	7	37	30	17	14	144

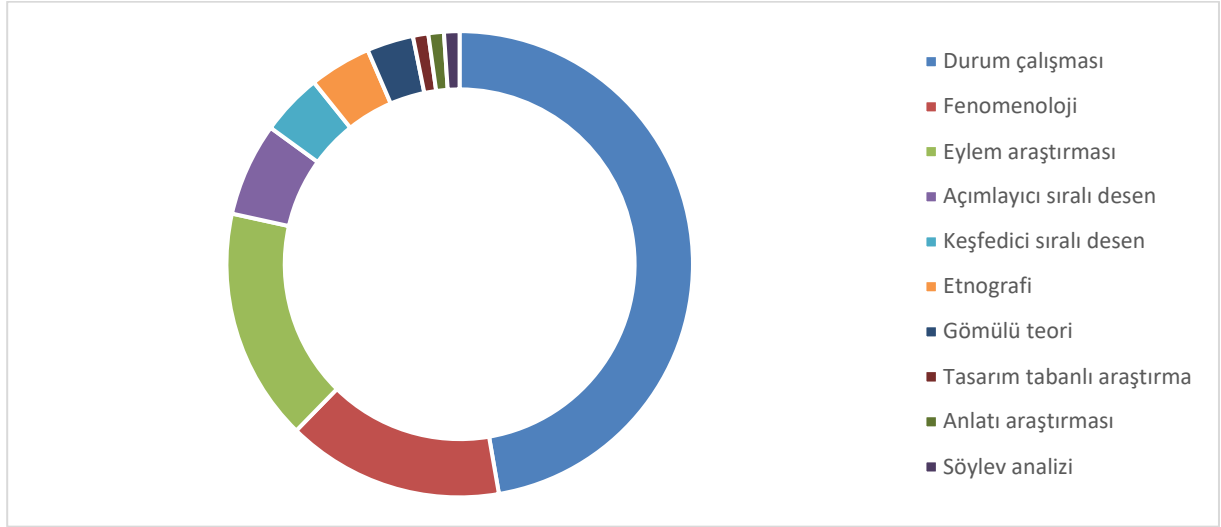
Tablo 1’de ABD’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki doktora tezlerinde tercih edilen araştırma yaklaşımları ve bunların 2018-2024 yılları aralığındaki dağılımı gösterilmiştir. Buna göre ProQuest veri tabanından ulaşılan toplam 144 doktora tezinin; 103’ünün nitel, 28’inin karma ve 13’ünün nicel araştırma yaklaşımı ile tasarlandığı söylenebilir.

Tablo 2. Türkiye’deki Doktora Tezlerinin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Yaklaşım	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Toplam
Karma	10	11	10	14	11	23	5	84
Nitel	12	7	10	7	11	15	7	69
Nicel	4	7	1	5	1	4	1	23
Toplam	26	25	21	26	23	42	13	176

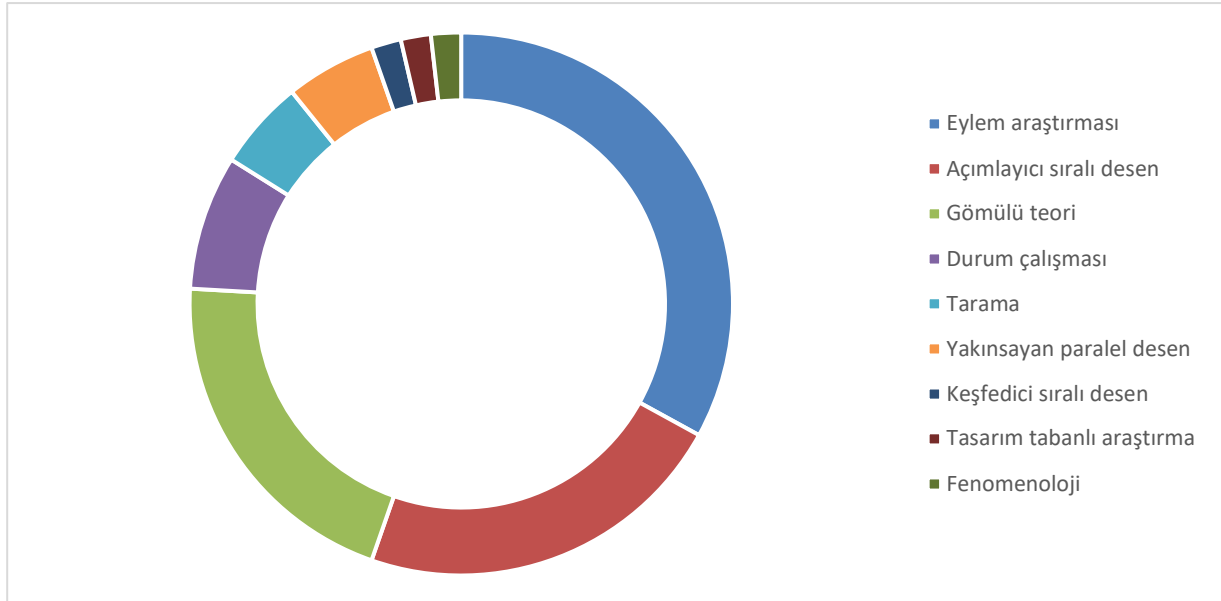
Tablo 2’de Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki doktora tezlerinde tercih edilen araştırma yaklaşımları ve bunların 2018-2024 yılları aralığındaki dağılımı gösterilmiştir. Buna göre YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan toplam 176 doktora tezinde en çok tercih edilen araştırma yaklaşımları sırasıyla; karma (84), nitel (69) ve nicel (23) araştırma yaklaşımlarıdır.

Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı



Şekil 4. ABD'de hazırlanan tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde 2018-2024 yılları arasında ABD’de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezleri çoğunlukla durum çalışması, fenomenoloji ve eylem araştırması desenlerinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmaların fazla sayıda olması nitel araştırma desenlerini ön plana çıkarmaktadır.



Şekil 5. Türkiye’de hazırlanan tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde Türkiye’de 2018-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde ağırlıklı olarak; eylem araştırması, açımlayıcı sıralı desen ve gömülü teori desenleri tercih edilmiştir.

Tezlerin Araştırma Örneklem/ Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 3 ve Tablo 4’te ABD ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki doktora tezlerinde tercih edilen örneklem-çalışma grupları ve bunların 2018-2024 yılları aralığındaki dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3. ABD’deki Doktora Tezlerinin Araştırma Örneklemlerine Göre Dağılımı

Örneklem/Çalışma grubu	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Toplam
Öğretmen	7	7	4	18	18	7	8	69
Öğrenci	10	8	1	8	5	2	1	35
Öğretmen-öğrenci	2	-	2	6	1	4	1	16
Öğretmen adayı	2	1	-	2	1	-	1	7
Akademisyen	-	-	-	1	2	1	-	4
Öğretmen-öğretmen adayı	-	-	-	1	1	-	1	3
Meclis üyesi	1	-	-	-	-	-	-	1
Okul yöneticisi	-	-	-	-	-	1	-	1
Toplam	22	16	7	36	28	15	12	136

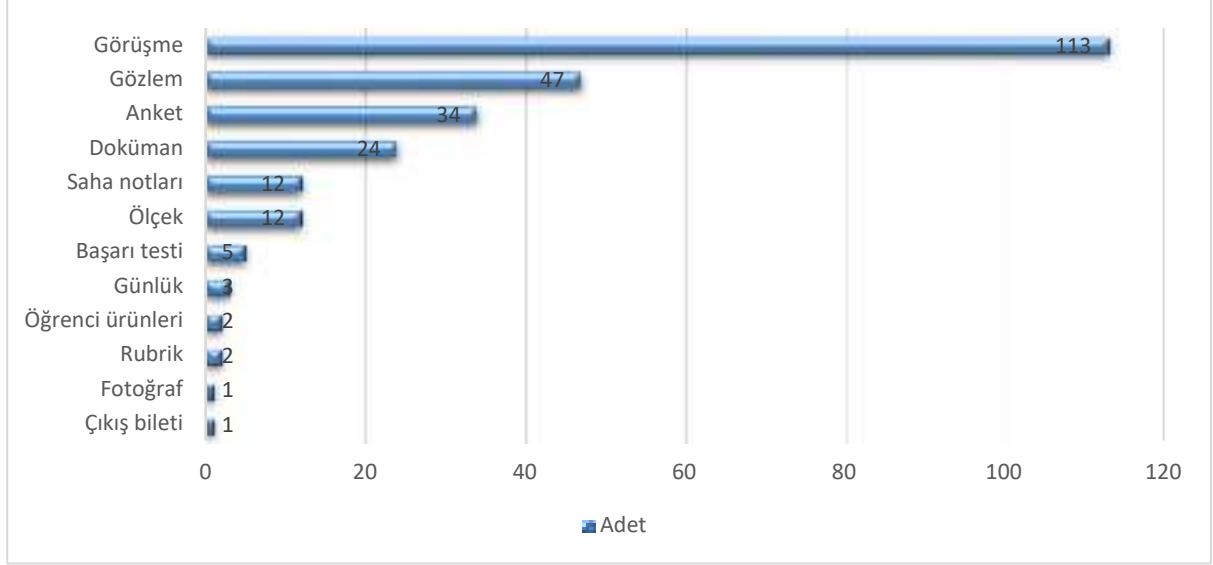
Tablo 3 incelendiğinde ABD’de hazırlanan araştırmalarda örneklem-çalışma grubu olarak en çok öğretmenler (69), öğrenciler (35), öğretmenler ve öğrenciler (16) tercih edilmiştir. Öğretmen adayı ve akademisyenler gibi daha kolay ulaşılabilir örneklem türlerinin doktora tezlerinde çok fazla tercih edilmemiş olması saha çalışmalarına daha çok önem ve ağırlık verilmesi ile açıklanabilir. Ayrıca sadece 1 çalışmada tercih edilmiş olsalar da “meclis üyesi” ve “okul yöneticisi” örneklem-çalışma grupları tabloda dikkat çekmektedir.

Tablo 4. Türkiye’deki Doktora Tezlerinin Araştırma Örneklemlerine Göre Dağılımı

Örneklem/Çalışma grubu	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Toplam
Öğrenci	12	14	14	14	15	24	6	99
Öğretmen-öğrenci	2	3	4	2	4	5	2	22
Öğretmen adayı	4	4	-	4	1	4	1	18
Öğretmen	4	2	2	1	2	4	1	16
Öğretmen-öğretmen adayı	-	-	-	2	-	-	-	2
Akademisyen	-	-	-	1	-	-	-	1
Toplam	22	23	20	24	22	37	10	158

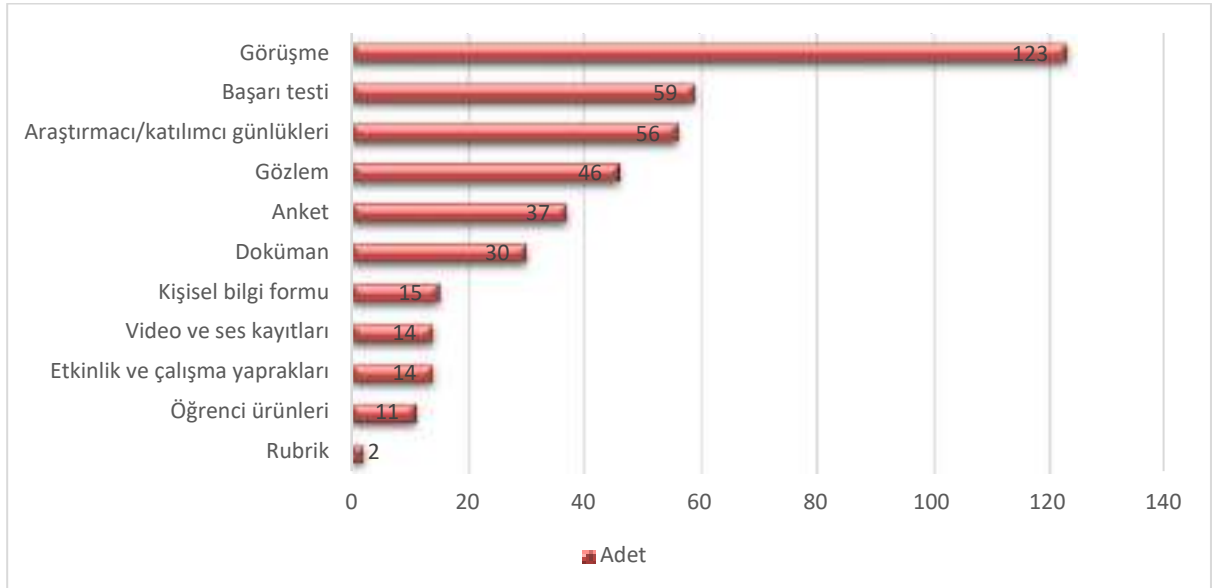
Tablo 4 incelendiğinde Türkiye’de hazırlanan araştırmalarda örneklem-çalışma grubu olarak en çok öğrenciler (99), öğretmenler ve öğrenciler (22), öğretmen adayları (18) ve öğretmenler (16) tercih edilmiştir.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Şekil 6. ABD’de hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Şekil 6’da ABD’de 2018-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Şekil incelendiğinde en çok tercih edilen veri toplama araçlarının sırasıyla; görüşme (113), gözlem (47), anket (34), doküman (24), saha notları (12), ölçek (12), başarı testi (5), günlük (3), öğrenci ürünleri (2), rubrik (2), fotoğraf (1) ve çıkış bileti(1) olduğu görülmektedir. Bu veriler Tablo 1’deki verilerle birlikte yorumlandığında; özellikle görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama araçlarının öne çıkmasının ABD’de hazırlanan doktora tezlerinde daha çok nitel araştırma yaklaşımının tercih edilmesinin bir sonucu olduğu söylenebilir.

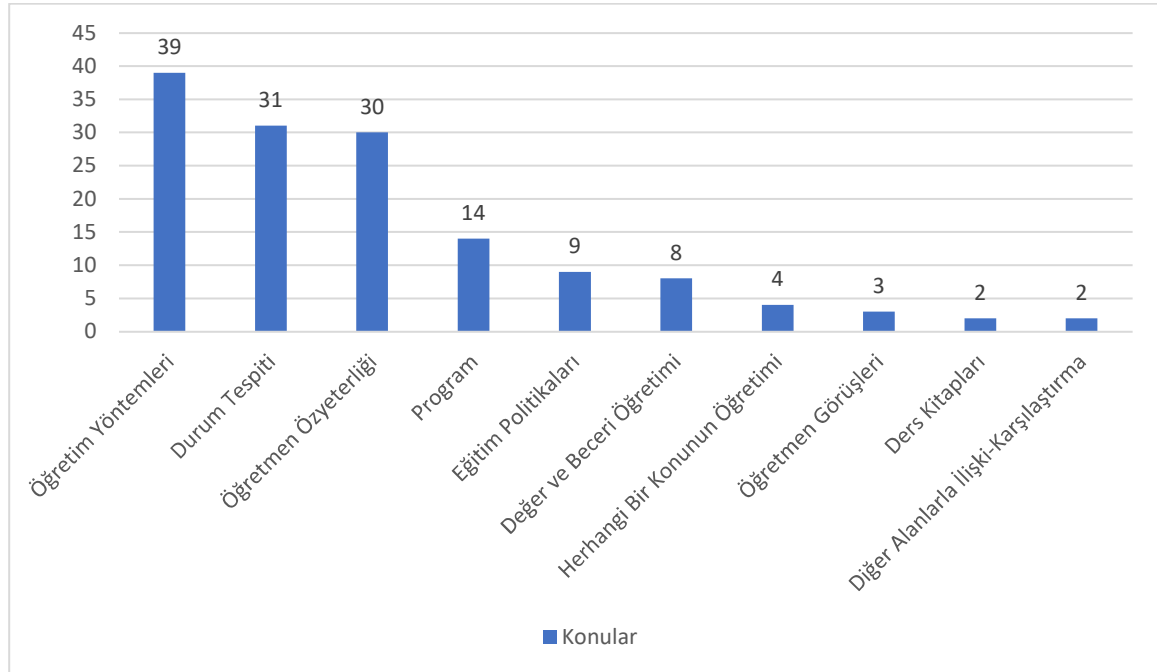


Şekil 7. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Şekil 7’de Türkiye’de 2018-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçları gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde görüşme (123), başarı testi (59), araştırmacı/katılımcı günlükleri (56), gözlem (46) ve anket (37) gibi veri toplama araçlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda doküman (30), kişisel bilgi formu (15), video ve ses kayıtları (14), etkinlik ve çalışma yaprakları (14), öğrenci ürünleri (11) ve rubrik (2) gibi araçlar vasıtasıyla da veriler toplanmıştır. Tablo 2’deki veriler ışığında görüşme ve başarı testinin en çok tercih edilen veri toplama araçları olmasında Türkiye’de karma araştırma yaklaşımıyla hazırlanan çalışmaların sayıca daha fazla olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda genellikle ön test-son test olarak uygulanan başarı testlerine öğrencilerle yapılan nitel görüşmeler eşlik etmektedir.

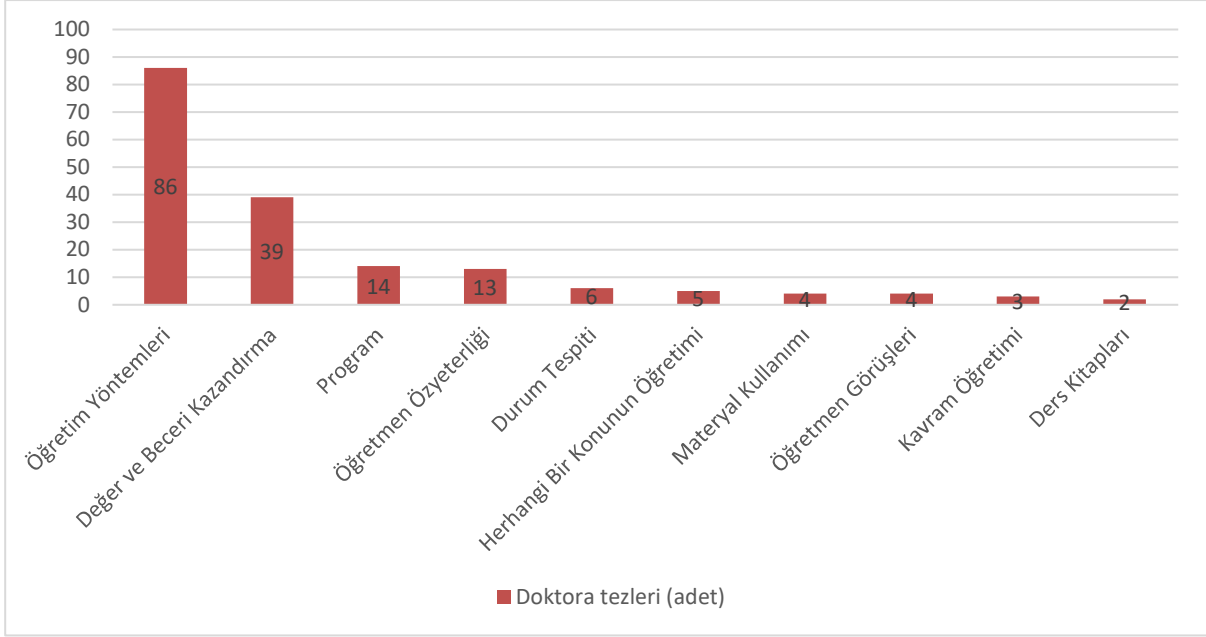
Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Şekil 8 ve Şekil 9’da 2018-2024 yılları aralığında sırasıyla ABD ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanmış doktora tezlerinin araştırma konularına göre dağılımına yer verilmiştir.



Şekil 8. ABD’de hazırlanan tezlerin araştırma konularına göre dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde ABD’de hazırlanmış doktora tezlerinde en çok; öğretim yöntemleri (39), durum tespiti (31), öğretmen öz-yeterliliği (30), program (14) ve eğitim politikaları (9) konularının tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra değer ve beceri öğretimi (8), herhangi bir konunun öğretimi (4), öğretmen görüşleri (3), ders kitapları (2) ve diğer alanlarla ilişki-karşılaştırma (2) konularında da hazırlanan tezler bulunmaktadır.



Şekil 9. Türkiye’de hazırlanan tezlerin araştırma konularına göre dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde Türkiye’de hazırlanmış doktora tezlerinin daha çok; öğretim yöntemleri (86), değer ve beceri kazandırma (39), program (14), öğretmen öz-yeterliliği (13) ve durum tespiti (6) konularında hazırlandığı görülmektedir. Az sayıda olsa da materyal kullanımı (4), öğretmen görüşleri (4), kavram öğretimi (3) ve ders kitapları (2) konulu çalışmalar da bulunmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 2018-2024 yılları arasında ABD ve Türkiye’de “sosyal bilgiler eğitimi” alanında yapılan doktora tezleri; yıl, üniversite, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, çalışma grubu/örneklem, veri toplama araçları ve konu değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda ProQuest veri tabanından ulaşılan 144 doktora tezi ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan 176 doktora tezi araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. 2018-2024 yıl aralığı incelendiğinde 2020 yılının en az tezin üretildiği, 2021 yılının ise en çok tezin üretildiği yıllardan biri olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin 2020 yılının Covid-19 pandemisinin etkisi altında geçmesi olduğu düşünülmektedir. Ertelenmek zorunda kalan çalışmalar ise 2021 yılında bir yığılmaya sebep olmuş olabilir. ABD’de en çok tezin üretildiği üniversite “University of South Carolina” olurken onu “Northeastern University”, “St. John’s University”, “State University of New York” ve “Michigan State University” takip etmektedir. 2018-2024 yılları için oluşan bu sıralama Saxe, Jackson ve Mraz (1994)’in 1934-1991 yıllarını kapsayan ve “Teachers College Columbia University”, “Stanford University”, “Indiana University”, “New York University” ve “Ohio State University”nin ilk 5’i oluşturduğu sıralama ile örtüşmemektedir. Türkiye’de ise “Gazi Üniversitesi” bu anlamda ilk sırada gelmektedir. Haçat ve Demir (2018)’in araştırmasında da Gazi Üniversitesinin Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında en çok doktora tezinin üretildiği üniversite olduğu belirtilmiştir. Ayrıca “Atatürk Üniversitesi” ve “Marmara Üniversitesi” her iki çalışmada da ilk 5 içinde yer almaktadır. Tezlerde tercih edilen araştırma yaklaşımlarına yakından bakıldığında ABD’de en çok tercih edilen araştırma yaklaşımının nitel araştırma yaklaşımı olduğu görülmektedir. ABD’de nitel araştırma ile yürütülen tezler incelenen bütün tezlerin yaklaşık %70’ini oluşturmaktadır. Bu durum Canpulat ve diğerleri

(2016)’nin ABD ve Kanada’daki doktora tezlerini incelediği ve tarama türünde yapılan tezlerin 97’sinin nitel, 35’inin karma ve sadece 2’sinin nicel araştırma yaklaşımıyla yapıldığı bulgusuna ulaşılan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Türkiye’de ise karma araştırmalar ilk sırada gelmekte fakat ikinci sıradaki nitel araştırma ile aralarında çok büyük bir fark bulunmamaktadır. Tarman ve diğerleri (2011) de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yaklaşımın benimsendiğini belirtmiştir. Nicel araştırmalar ise her iki ülkedeki doktora tezlerinde de çok fazla tercih edilmemiştir. Özellikle doktora tezlerinde araştırmacıların sayısal verilerden ziyade durumun niteliğini ortaya koyma ve daha derinlemesine analizlerle sonuca varma isteği bunun sebebi olarak görülebilir. Özellikle Türkiye’de nicel araştırma yöntemlerinin yüksek lisans seviyesi için “kabul edilebilir” fakat doktora seviyesi için “yetersiz” görüldüğü ve danışmanların da araştırmacıları nitel veya karma araştırma yaklaşımlarına yönlendirdiği bilinmektedir.

ABD’de 2018-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen araştırma desenleri durum çalışması, fenomenoloji ve eylem araştırmasıdır. Bu desenleri; açımlayıcı sıralı desen, etnografi, gömülü teori, tasarım tabanlı araştırma ve anlatı araştırması takip etmektedir. Türkiye’de ise aynı dönemde sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde ağırlıklı olarak; eylem araştırması, açımlayıcı sıralı desen ve gömülü teori desenleri tercih edilmiştir. Durum çalışması, tarama araştırmaları, yakınsayan paralel desen, tasarım tabanlı araştırma, keşfedici sıralı desen ve fenomenoloji tercih edilen diğer desenlerdir. Fenomenolojik araştırmalar ABD’de oldukça tercih edilirken Türkiye’de sadece 2 araştırma bu desende tasarlanmıştır. Ayrıca ABD’de etnografi ve anlatı araştırması desenlerinde çalışmalar bulunurken Türkiye’de bu araştırma desenlerine yer verilmemiştir.

Araştırmada tezlerin değerlendirilmesinde belirlenen bir diğer ölçüt tercih edilen örneklem veya çalışma gruplarıdır. Bu anlamda ABD’de hazırlanan doktora tezlerinde örneklem-çalışma grubu olarak en çok öğretmenler ve öğrenciler tercih edilirken öğretmenler ve öğrencilerin aynı anda yer aldığı çalışmalar üçüncü sırada gelmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise örneklem-çalışma grubu olarak en çok öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler tercih edilmiştir. Haçat ve Demir (2018) de Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 2002-2018 yılları arasında hazırlanan doktora tezlerinde örneklem-çalışma grubu olarak öğrencilerin tercih edildiği çalışmaların ağırlıkta olduğunu belirtmiştir. Özellikle ABD’de sadece 1 çalışmayla sınırlı olsalar da “meclis üyesi” ve “okul yöneticisi” örneklem gruplarının varlığı dikkat çekici bir veridir. Bu anlamda Türkiye’deki çalışmalarda çalışılan örneklem-çalışma grupları çeşitlendirilebilir.

ABD ve Türkiye’de hazırlanan doktora tezleri veri toplama araçları bakımından karşılaştırıldığında büyük ölçüde benzer araçlardan yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. ABD’de hazırlanan doktora tezlerinde; görüşme, gözlem, anket, doküman, ölçek, saha notları, başarı testi, rubrik, fotoğraf ve günlük gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçları ise; görüşme, başarı testi, araştırmacı/katılımcı günlükleri, gözlem, doküman, kişisel bilgi formu, video ve ses kayıtları, etkinlik ve çalışma yaprakları, öğrenci ürünleri, anket ve rubrik gibi araçlardır. ABD’de, Türkiye’den farklı olarak saha notları ve fotoğraf gibi araçlardan yararlandığı görülmektedir. Buna karşın Türkiye’deki çalışmalarda veri toplama aracı olarak yer verilen video ve ses kayıtları, etkinlik ve çalışma yaprakları, kişisel bilgi formu ve öğrenci ürünleri gibi araçlara ABD’deki çalışmalarda rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında ABD’de hazırlanmış doktora tezlerinde en çok; öğretim yöntemleri, durum tespiti, öğretmen özyeterliliği, eğitim politikaları ve program konularının tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Öğretim yöntemleri” olarak kategorize edilen başlık incelendiğinde bu öğretim yöntemlerinin; sorgu temelli öğretim, kültürel değerlere duyarlı öğretim, probleme dayalı öğrenme, sözlü tarih ve oyun temelli öğrenme gibi yöntemler olduğu görülmektedir. “Durum tespiti” başlığı altında yer alan çalışmalarda; cinsiyetçilik, çok kültürlülük, iklim krizi, eleştirel vatandaşlık, göçmen eğitimi, ırkçılık ve sınıf iklimi gibi konular ele alınmıştır. “Öğretmen özyeterliliği” başlığı altında öğretmenlerin mesleki yeterliliğiyle ilgili olarak teknolojiyi kullanma durumları, karar verme süreçleri, ders planlamaları, yabancı dil yeterliliği ve kişilik özellikleri gibi konular çalışılmıştır. ABD’de “eğitim politikaları” konusunda yapılan çalışmalar çoğunlukla eğitimde öğrenci, öğretmen, veliler, okul yöneticileri ve politika yapıcılar gibi tüm paydaşların üzerine düşen sorumlulukla ilgilenen “hesap verebilirlik” kavramı ile ilgilidir. Türkiye’de ise sosyal bilgiler eğitimi alanında 2018-2024 yılları arasında bu konuda yapılmış bir doktora tezine rastlanılmamıştır.

Türkiye’de hazırlanmış doktora tezlerinde ise çoğunlukla; öğretim yöntemleri, değer ve beceri kazandırma, program, öğretmen özyeterliliği ve durum tespiti konularına yer verildiği görülmektedir. Haçat ve Demir (2018) 2002 ve 2018 yılları arasını kapsayan dönem için tezlerde en çok “sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğeleri” ile “sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim yöntemleri” konularının çalışıldığını belirtmiştir. Bu anlamda öğretim yöntemlerinin doktora tezleri için hala popülerliğini koruduğu fakat öğretim programı öğelerinin daha az çalışmaya konu olduğu söylenebilir. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine konu olan öğretim yöntemlerine yakından bakıldığında bu yöntemlerin; kanıt temelli öğrenme, güncel olay öğretimi, kapsayıcı eğitim, probleme dayalı öğrenme ve iş birlikli öğretim gibi yöntemler olduğu görülmektedir. Türkiye’de de farklı etnik gruplara ait göçmen öğrencilerin sayısının bir hayli fazla olduğu dikkate alındığında ABD’de tercih edilen “kültürel değerlere duyarlı öğretim” yönteminin daha çok çalışmada kullanılması yerinde bir tercih olabilir. “Değer ve beceri kazandırma” kategorisi altındaki çalışmalar incelendiğinde daha çok okuryazarlık becerileri, karar verme becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sorumluluk değeri ve adalet değeri gibi konuların çalışıldığı görülmüştür. Bu anlamda çalışılan konularda araştırmacıların tekrara düştüğü gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları Oruç ve Ulusoy (2008)’un çalışması ile de benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmalar yapan araştırmacılara, sosyal bilgiler kavramının temellerinin atıldığı ve kuramsal çerçevesinin şekillendirildiği ülke olması nedeniyle başta ABD olmak üzere farklı ülkelerde yapılan güncel çalışmaların takip edilmesi ve incelenmesi önerilmektedir. Böylece alanda belli bir doygunluğa ulaşılmış konuların tekrar edilmesi yerine, gerçekten alandaki boşlukları dolduracak, yeni fikir ve bakış açılarını ülke iklimine uyarlayarak ele alacak çalışmaların sayısı ve niteliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, İ. N., & Koçak, Z. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki eylem araştırması tezlerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(2), 129-141. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejte/issue/64664/885731>
- Barca, M., & Hızıroğlu, M. (2009). 2000’li yıllarda Türkiye’de stratejik yönetim alanının entellektüel yapısı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4(1), 113-148. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oguiibf/issue/56499/785688>

- Canbulat, T., Avcı, G. & Sipahi, S. (2016). Abd ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 351-370. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59426/853581>
- Chapin, J. R. (1974). *Social Studies Dissertations: 1969-1973*. Publication No. 168.
- Çinpolat, A. G. (2022). Academic dissertations on the Social Studies course curriculum in Turkey: A review of the literature (2006-2021). *Pedagogical Perspective*, 1(1), 55-67. <https://doi.org/10.29329/pedper.2022.448.4>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4379/60037>
- Eryılmaz, Ö. (2021). Are Dissertations Trustworthy Enough? The case of Turkish Ph. D. Dissertations on Social Studies Education. *Participatory Educational Research*, 9(3), 344-361. <https://doi.org/10.17275/per.22.70.9.3>
- Geçit, Y., & Kartal, A. (2010). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11(13)* 101-107.
- Gross, R. E., & De La Cruz, L. (1971). *Social Studies Dissertation 1963-1969*.
- Hepburn, M. A., & Dahler, A. (1983). *Social Studies Dissertations, 1977-1982*.
- Jorgensen, C. G. (2014). Social studies curriculum migration: confronting challenges in the 21st century. In E. W., Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*.
- McPhie, W. E. (1964). *Dissertations in Social Studies Education: A Comprehensive Guide*. Research Bulletin Number 2.
- National Council for the Social Studies (2008). A vision of powerful teaching and learning in the social studies. *Social Education*, 72(5), 277-280.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26. 121-132.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem Akademi.
- Safran, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Şahin, M., Yıldız, D. G., & Duman, R. (2011). An evaluation of the theses on social studies education in Turkey. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 96-121.
- Saxe, D. W. (1994). *Dissertation Research in Social Studies, 1982-1991*.
- Shoob, S., & Stout, C. (2008). *Teaching social studies today*. Shell Education.
- Sunal, C. S., and M. E. Haas. (2005). *Social studies for the elementary and middle grades*. Allyn and Bacon.
- Tarman, B., Acun, Ç., & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 725-746.
- Tarman, B., Güven, C., & Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410.
- Uygun, K. (2020). Examination of the academic dissertations related to the problems encountered in social studies teaching: meta-synthesis study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 135-147. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.013>
- Wrubel, P. R., & Ratliff, R. (1978). *Social Studies Dissertations. 1973-1976*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Evaluation of PhD Theses in the Field of Social Studies Education in the USA and Turkey (2018-2024)

The concept of social studies was first introduced by a commission convened in the USA. The content of social studies was outlined in three different reports published consecutively by this commission in 1913, 1915, and 1916. These reports emphasized history, geography, moral and vocational education, as well as citizenship education (Jorgensen, 2014). Indeed, it can be argued that social studies education has been considerably successful in fostering national consciousness and producing "American citizens" in the USA, which has a multicultural structure. However, social studies education in Turkey has not yet reached the desired level, particularly in terms of creating citizenship consciousness (Safran, 2011). Therefore, it is important to highlight the academic studies conducted in the field of social studies education over the years and to identify the trends in current research.

In this study, the aim was to analyze doctoral dissertations in the field of social studies education in the USA and Turkey between 2018 and 2024 across various categories. For this purpose, 144 doctoral dissertations accessed through the ProQuest database and 176 doctoral dissertations accessed through the YÖK Thesis Center database were analyzed using document analysis, one of the qualitative research methods. The dissertations were examined in terms of seven categories: year, university, research approach, research design, study group/sample, data collection tools, and subject.

In this study, 144 doctoral dissertations accessed from the ProQuest database and 176 doctoral dissertations accessed from the YÖK National Thesis Center database constituted the data source. The findings of the research show that between 2018 and 2024, the least number of theses in the field of social studies education in both countries was prepared in 2020, while the most theses were prepared in 2021 in the USA and 2023 in Turkey. Analyzing the period from 2018 to 2024, this situation is likely due to the impact of the Covid-19 pandemic in 2020, which may have caused delays and subsequent accumulation of studies in 2021. In the USA, the "University of South Carolina" had the highest number of theses, followed by "Northeastern University," "St. John's University," "State University of New York," and "Michigan State University." This ranking for the years 2018-2024 differs from the ranking by Saxe, Jackson, & Mraz (1994), which covered the years 1934-1991 and listed "Teachers College Columbia University," "Stanford University," "Indiana University," "New York University," and "Ohio State University" in the top five. In Turkey, "Gazi University" ranks first. Haçat & Demir (2018) also identified Gazi University as the institution with the most doctoral dissertations in social studies education in Turkey. Additionally, "Atatürk University" and "Marmara University" are among the top five in both studies.

A closer examination of the research approaches preferred in these dissertations shows that qualitative research is the most common in the USA, constituting approximately 70% of all analyzed theses. This aligns with the findings of Canpulat et al. (2016), who studied doctoral dissertations in the USA and Canada, finding 97 qualitative, 35 mixed-methods, and only two quantitative research approaches. In Turkey, mixed research methods are the most common, though not significantly more so than qualitative research, which ranks second. Tarman et al. (2011) also noted that mixed methods, combining quantitative and qualitative approaches, are predominantly used in doctoral dissertations in social studies education. Quantitative research

approaches were not favored in doctoral dissertations in either country. This preference may be due to researchers' desire to explore the nature of situations more deeply and reach conclusions through in-depth analysis rather than numerical data. Particularly in Turkey, it is known that quantitative research methods are considered suitable for master's level but viewed as insufficient for doctoral studies, leading supervisors to direct researchers towards qualitative or mixed research approaches.

The most preferred research designs in doctoral dissertations in the field of social studies education in the USA between 2018-2024 were case study, phenomenology, and action research. These were followed by exploratory sequential design, ethnography, grounded theory, design-based research, and narrative research. In Turkey, during the same period, action research, exploratory sequential design, and grounded theory were predominantly preferred in doctoral dissertations in social studies education. Other preferred designs included case study, survey research, convergent parallel design, design-based research, and phenomenology. While phenomenological research was highly favored in the USA, only two studies in Turkey utilized this design. Furthermore, although there were studies employing ethnography and narrative research designs in the USA, these designs were not used in Turkey.

Another criterion evaluated in the dissertations was the preferred sample or study groups. In the USA, teachers and students were the most common sample-study groups in doctoral dissertations, followed by studies involving both teachers and students. In Turkey, students were the predominant sample-study group, followed by studies involving both teachers and students, pre-service teachers, and teachers. Haçat & Demir (2018) also noted that in doctoral dissertations prepared in the field of social studies education in Turkey between 2002-2018, studies with students as the sample-study group were predominant. Notably, in the USA, there was a unique instance involving a "parliament member" as the sample group, highlighting the potential for more diverse sample-study groups in Turkey.

Based on the results of this study, it is recommended that researchers in the field of social studies education in Turkey should follow and examine current studies conducted in different countries, particularly in the USA, where the foundations of the concept of social studies were established and its theoretical framework was shaped. By doing so, the number and quality of studies that genuinely address gaps in the field and introduce new ideas and perspectives, adapted to the country's context, can be increased. This approach would help avoid redundancy in topics that have already reached a certain level of saturation in the field.





International Journal of New Approach in Social Studies

Makale Bilgileri:	ABD ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi (2018-2022)
Makale Türü:	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi:	24.06.2024
Kabul Tarihi:	23.08.2024
Yayın Tarihi:	30.12.2024
Sorumlu yazar	Mert Mustafa Ak , mertak213@gmail.com
Değerlendirme:	Çift Taraflı Kör Hakemlik
Etik Beyan:	* Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Taraması:	Yapıldı / Turnitin
Etik Kurul Kararı:	Etik Kurul Kararından muafır.
Katılımcı Rızası:	Katılımcı yoktur.
Mali Destek:	Çalışma için herhangi bir kurum ve projeden mali destek alınmamıştır.
Çıkar Çatışması:	Çalışmada kişiler ve kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.
Yazar Katkısı	Bütün yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.
Telif Hakları & Lisans:	Dergi, dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License altında yayımlanmaktadır.

Education in Kastamonu According to Education Yearbooks and Province Yearbooks (1869-1903)

Tarık Sağlam  saglamtarik12@gmail.com
Erciyes University 

Erol Çiydem  eciydem@kastamonu.edu.tr
Kastamonu University 

Abstract:

Bu çalışmada, 2018-2024 yılları arasında ABD ve Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi Yearbooks, which are first-hand sources, are essential for obtaining information about the Ottoman education system. This study aims to reveal the educational status in Kastamonu province between 1869 and 1903, which aligns with the data in the Kastamonu Province Yearbooks and Education Yearbooks. In this sense, it aimed to understand the educational situation in Kastamonu, a provincial city in the last periods of the Ottoman Empire, from a holistic perspective through statistics. Although some studies address the reflections of the Ottoman educational reforms in the provinces, none of them address the educational situation in Kastamonu from a holistic perspective, at least in the context of statistics. The first publication of the Kastamonu Province Yearbook was in 1869, and the last was in 1903. Education Yearbooks were published between 1899 and 1903. It is known that Kastamonu province yearbooks were not published every year. Although they occur at different intervals, twenty-one Kastamonu province yearbooks and five education yearbooks, excluding the Education Yearbook of 1902, are the primary data sources in the study. Historical research was used as the study method. Data in the study was collected using the document review method and subjected to descriptive analysis. In the years examined, educational institutions understood to exist in Kastamonu province are primary schools, rüşdiye schools, high schools, industrial schools, and schools for non-Muslims. The change in the number of students and teachers in educational institutions over the years is also among the study's significant findings.

Keywords: Kastamonu, education, yearbook.

Sağlam, T., & Çiydem, E. (2024). Education in Kastamonu according to education yearbooks and province yearbooks (1869-1903). *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(2), 164-184. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1533581>

Submission Date:	15.08.2024
Acceptance Date:	12.11.2024
Publication Date:	30.12.2024



INTRODUCTION

The reform movement in the Ottoman Empire, initiated for several practical reasons and strategically since the eighteenth century, first focused on the educational institutions in the military field. In this process, some new military educational institutions were opened. Among these educational institutions, Mühensihane-i Bahri Hümayun and Mühendishane-i Berri Hümayun are among the ones particularly emphasised in the literature. Changes in this reform programme, which continued for many years, emerged in the 19th century. Especially from the last year of Mahmud II's reign, the scope of educational reforms was extended to the civilian sphere. In the new period that started in 1839 with the Tanzimat Edict proclaimed in 1839, schools at different levels were opened, and steps were taken towards establishing an institutional structure in the field of education. However, one of the critical deficiencies during the Tanzimat period was the failure to extend the educational reforms outside the centre (capital city), except for the rüşdiye schools. After the Tanzimat Period (1839-1876), this deficiency was tried to be overcome during the periods of Abdülhamid II (1876-1909) and Constitutional Monarchy II (1908-1920). Modern civil schools were opened in the provinces and the centres during these periods. Institutionalisation in the field of education was also extended to the provinces.

One of the primary sources through which we can concretely see the transformation in education, both in the centre and the provinces during the last periods of the Ottoman Empire, is yearbooks (salnâme). The word was formed from the Persian words "sâl" (year) and "nâme" (written thing, letter); these works are also called "nev-sâl". The official yearbooks, roughly divided into official and private yearbooks, can be divided into three categories: those belonging to the state, ministry and provinces (Aydın, 2009). The first province yearbook in the Ottoman Empire was the Bosna Yearbook, published in 1866 (h. 1283) (Gerçek, 1963). The last yearbook published in the Ottoman Empire was the Bolu Livası Yearbooks, published in 1921 (Duman, 2000).

Kastamonu Province Yearbooks, which are analysed within the scope of the study, were published for the first time in 1869 (h. 1286). Kastamonu Province Yearbooks were published uninterruptedly between 1869 and 1882. It was not published from 1882 until 1889. In 1890 and 1891, it was understood that Kastamonu Province Yearbooks were not published. In 1892, 1893 and 1894, the yearbook was published. In 1895, Kastamonu Province Yearbooks were not published again. The last printed Kastamonu Province Yearbook was in 1903.

When the literature is examined, it is seen that many studies have been carried out by using the yearbooks published in the last periods of the Ottoman Empire. However, some studies also centred on the data in Kastamonu Province Yearbooks. One of these is the study titled "Girls (Inas) Rüştiye Schools in Kastamonu Province Yearbooks (1875-1903)" by Selman Tunay Kamer. Another study is Ercan Çelebi's article titled "Education in Tosya (1869-1903) According to Kastamonu Province Yearbookeleri". In this study, Çelebi gave numerical data about the sıbyan primary and rüşdiye schools in Tosya District between 1869 and 1903. In addition, in the study conducted by Çevik (2021), the education situation in Kastamonu during the reign of Abdulhamid was to be explained through yearbooks.

No study holistically analyses the educational situation in Kastamonu in the last period of the Ottoman Empire in the context of available statistics. In this sense, this research will contribute

to the field. This study is limited to the years between 1869 and 1903. This limitation is because the first and last years of the publication of the yearbooks in which the study data were collected were considered. The first Kastamonu Province Yearbook was published in 1869 and the last in 1903.

Purpose of the Study

The primary purpose of this study is to explain the developments in the field of education in Kastamonu province between 1869 and 1903 in line with the data in the provincial and educational yearbooks. In the history of Turkish education, a significant part of the studies focus on periods or institutions. However, most of the studies do not focus much on the reflections of the educational reforms in the provinces. Although some studies deal with the reflections of the Ottoman educational reforms in the provinces, no studies deal with the educational situation in Kastamonu holistically, at least in terms of statistics. In line with the primary purpose of the study, answers to the following questions were sought:

- 1) What were the primary education developments in Kastamonu between 1869-1903?
- 2) What were the developments in secondary education in Kastamonu province between 1869-1903?
- 3) What were vocational education developments in Kastamonu province between 1869-1903?
- 4) What was the situation regarding traditional educational institutions in Kastamonu province between 1869-1903?
- 5) What was the situation regarding minority or foreign schools in Kastamonu province between 1869 and 1903?
- 6) What was the situation regarding other educational institutions in the province of Kastamonu between 1869 and 1903?

METHOD

Research Methodology

In this study, the historical research method was used. The historical research method analyses the researcher's relevant sources and publications. Each research topic and problem has a history, and the researcher has to analyze this history (Kaptan, 1991). A historical model is used in research to collect and develop data by reconsidering the past (Azar, 2008, p. 39). In this research model, hypotheses are formed after determining the problem situations, and data are collected in light of these hypotheses. Hypotheses are then tested based on these data (Çepni, 2009). A comprehensive literature review is conducted during this type of research. All kinds of written or oral sources constitute the literature. The sources obtained from the literature review are analyzed, and the information is presented in a systematic structure. Then, the researcher's notable findings are compared with the findings in the literature and similarities and differences are determined (Çepni, 2009).

Data Collection

The data in the study were collected using a document analysis method. The primary data sources in this study are Kastamonu Province Yearbooks published between 1869-1903, and Education Yearbooks published between 1898-1903. The reason for choosing these years is that Kastamonu Province Yearbooks and Education Yearbooks were published in these years. Kastamonu Province Yearbooks were first published in 1869, and 21 were published until 1903.

These yearbooks were accessed through the digital archives of the Kastamonu Manuscript Library and some libraries (National Library, Atatürk Library, ISAM, etc.).

Analysing the Data

The document analysis technique aims to create relational structures by dividing the sources, called documents, into codes and themes per the researcher's purpose (Fraenkel & Wallen, 2009). It has been stated that if codes and themes are predetermined in research, it will be a descriptive analysis (Bogdan & Biklen, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, the data collected using the document analysis method were subjected to descriptive analysis.

Ethics Committee Approval

Exempt from Ethics Committee Approval.

FINDINGS

The findings of our research are organised under six main headings. These titles are developments in the field of primary education, developments in the field of secondary education, developments in the field of vocational education, schools belonging to non-Muslim subjects, traditional educational institutions, and other educational institutions, which we have created based on the data in Kastamonu Province Yearbooks and education yearbooks. In addition, these main headings were divided into sub-headings due to the data analysis. Under these headings, statistical information on education in Kastamonu province is presented in tables. However, it is seen that the tables do not contain continuous data for all years within the scope of the study. This is because there is information about any school at any level of education in Kastamonu province in certain yearbooks. In other words, if there is no information about an educational institution in the yearbook examined, the yearbook for that year is not reflected in the table.

Developments In the Field of Primary Education

This central section of our research contains information about the first, secondary and military rüşdiye schools in Kastamonu province. Although the ibtidai schools constituted the first part of the education system in the Ottoman Empire, rüşdiye schools were opened earlier than the ibtidai schools for various reasons (Ahmed Cevdet Paşa, 1991, p. 41). For this reason, the data on the ibtidai schools in the Kastamonu province yearbook are more recent.

Sıbyan schools: The sıbyan schools were traditional in the Ottoman Empire, which were transformed into modern primary schools. The first example of ibtidai schools was the "sample school" opened adjacent to the Nuruosmaniye Mosque in order to provide education in the new method (usul-ı cedit) (Ergin, 1977; Kodaman, 1988). This school, which was opened in the mid-1860s, was followed by new ones. In the following years, the number of ibtidai schools increased rapidly. "Number of ibtidai schools in the 1913-1914 academic year reached 3536" (Çiydem, 2021, p. 9).

The information on the ibtidai schools in Kastamonu Province Yearbooks is from 1889 onwards. The EducationYearbooks has no information about the ibtidai schools in Kastamonu province. There is minimal information about the gender of the students studying in ibtidai schools or whether the school was for girls or boys in Kastamonu Province Yearbooks. Since it was impossible to identify the male and female students in the schools in line with the

information provided, such a distinction was not made. In our research: Kastamonu, İnebolu, Tosya, Taşköprü, Safranbolu, Araç, Daday, Cide, İskilip, Kargı, Bolu, Ereğli, Bartın, Amasra, Gerede, Mudurnu, Düzce, Devrek (Hamidiye), Göynük, Çankırı, Çerkeş, Kalecik, Sinop, Gerze, Boyabat, Ayancık.

Table 1. Data on İbtidai Schools in Kastamonu Province According to Kastamonu Province Yearbooks

Year	İbtidai school	Student	Teacher
1889	41	3234	53
1892	36	1785	62
1893	35	1939	54
1894	27	1906	49
1896	41	3184	62
1899	39	3246	65
1903	61	3604	97

Table 1 presents information about the ibtidai schools in the district and towns in Kastamonu province in line with the information in the Province Yearbooks of Kastamonu. The number of schools in Kastamonu province was recorded as 41 in 1889. In 1903, this number increased by 48.78% and reached 61. The lowest number of schools was recorded in 1894. The variability in the number of schools is due to the absence of data on ibtidai schools in some places over the years. According to the province yearbooks, the table in question includes information on the number of students studying in ibtidai schools in all districts and towns in Kastamonu. In 1889, the number of students studying in all ibtidai schools in Kastamonu province was 3234, while this figure increased by 11.44% to 3604 in 1903. In the 1892 province yearbook, it is seen that the number of students decreased by 44.80% compared to the data in the previous year's yearbook. One of the main reasons for this situation is the absence of data on some centres in this yearbook. In addition, in light of the information in the yearbooks, it is observed that there was an increase of 48.78% in the number of schools in the years in question, but the number of students did not increase at the same rate. The same table also includes data on the number of teachers working in ibtidai schools. According to these data, while the number of teachers was 53 in 1889, it increased by 83.0 per cent to 97 in 1903.

Rüşdiye (Middle) Schools: Considering Kastamonu province yearbooks, the first information about the rüşdiye school is found in the 1869 Province Yearbook. Information about rüşdiye schools is in all Kastamonu province yearbooks.

Table 2. Data on the Rüşdiye Schools in Kastamonu according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Rüşdiye school	Student	Teacher
1869	6	346	13
1870	7	422	15
1871	9	503	18
1872	10	421	24
1873	11	414	25
1874	13	669	27
1875	17	773	39
1876	18	914	46
1877	17	998	48
1878	19	1168	50
1879	21	1218	51
1880	20	1303	55
1881	21	1393	58
1882	21	1337	59

1889	24	1748	65
1892	22	643	56
1893	20	881	46
1894	17	845	42
1896	17	956	48
1899	21	1021	50
1903	21	1030	48

Table 2 provides information on the number of rüşdiye schools in the province of Kastamonu between 1869 and 1903. When Kastamonu Province Yearbooks were examined, the following centers within the province were found to have rüşdiye schools: Kastamonu Centre, Daday, Bolu, Ereğli, Sinop, Çankırı, İnebolu, Boyabat, Safranbolu, Tosya, Çerkeş, Düzce, Göynük, Gerze, Akçaşehir, Taşköprü, Bartın, Devrek, Abana, Çaycuma, Arac, Mudurnu, İskilib, Çarşamba, Cide. It was also found that there were both boys' and girls' rüşdiye schools in the centers of Kastamonu and Sinop. In 1869, there were six rüşdiye schools in Kastamonu Province. By 1903, this number had increased by 250 percent to 21.

Table 2 explains the total number of students in rüşdiye schools in Kastamonu province in terms of years. 1869, when the first yearbook was published, the number of students in the province was 346. The number of students was 643 in 1892 because the number of students in 11 of the 22 rüşdiye schools in the province was not given in that year's yearbook. The highest number of students was recorded in 1889, and the number of students was 1748. In addition, the number of teachers working in the rüşdiye schools in Kastamonu province is shown in table 2 by year. According to this data, while the number of teachers was 13 in 1869, it increased to 48 in 1903, with an increase of 269%.

Table 3. Data on Rüşdiye Schools in Kastamonu Province According to Education Yearbooks

Year	Rüşdiye school	Student	Teacher
1898	23	1393	55
1899	22	1337	62
1900	22	1412	63
1901	23	1352	57
1903	23	1308	56

Table 3 shows the number of rüşdiye schools in the province of Kastamonu in 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903, according to the data in the education yearbooks. According to the data, while the number of schools was recorded as 23 in 1898, 1901, and 1903, it was shown as 22 in 1899 and 1900. The number of rüşdiye schools in the 1899 Kastamonu Province Yearbook was 21, and 22 in the 1899 Education Yearbook. Although Sinop Male Rüşdiye School is included in the 1903 Education Yearbook, it is not included in the Kastamonu Province Yearbook. In the 1903 Kastamonu Province Yearbook, the number of rüşdiye schools was listed as 21, while it was listed as 23 in the Education Yearbook of the same year. Although Küre Rüşdiye School and Ayancık Rüşdiye School were included in the 1903 Education Yearbook, it is seen that these schools were included in the Kastamonu Province Yearbook of the same year.

As seen in table 3, there was no significant change in the number of students in the rüşdiye schools in Kastamonu province. In the 1899 Kastamonu Province Yearbook, the total number of students in rüşdiye schools was stated as 1021, while in the Education Yearbook of the same year, this number was 1352. Therefore, the difference between the two yearbooks is 331.



Similarly, while the number of rüşdiye school students was 1030 in the 1903 Kastamonu Province Yearbooks, it was 1308 in the Education Yearbook. In this case, the difference in the number of students between the 1903 Education Yearbook and the Kastamonu Province Yearbook is 278.

The table above shows the number of teachers working in the rüşdiye schools in the province of Kastamonu based on data from the education yearbooks of 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903. Accordingly, there were 55 teachers in 1898, 62 in 1899, 63 in 1900, 57 in 1901, and 56 in 1903. While the number of teachers was 50 in the 1899 Kastamonu Province Yearbook, the Education Yearbook of the same year stated that there were 62 teachers. In the 1903 Kastamonu Province Yearbook, the number of teachers was recorded as 48, while in the Education Yearbook published in the same year, this number was 56.

Military Rüşdiye schools: In the province of Kastamonu, it was observed that there was a military secondary school only in the central district of Kastamonu province. The first information about the military rüşdiye school in Kastamonu Province Yearbooks was included in the 1889 yearbook. It is understood from the yearbook data that the school's education period was four years. The education yearbooks also include information about the Kastamonu military secondary school.

Table 4. Data on Military Rüşdiye Schools in the Central District of Kastamonu According to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Teacher	Student				
		1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year	Total
1889	10	24	42	34	27	127
1892	11	-	-	-	-	180
1893	11	-	-	-	-	180
1896	11	40	49	45	23	157
1899	11	40	37	35	35	147
1903	12	44	41	16	15	116

Table 4 contains information about the military rüşdiye schools in the central district of Kastamonu according to the Kastamonu Province yearbooks of 1889, 1892, 1893, 1896, 1899, and 1903. Based on this information, the number of teachers working in the rüşdiye schools was 10 in 1889, 11 in 1892, 1896 and 1899, and 12 in 1903. According to the data in the yearbooks, the rüşdiye school education period was four years. In 1889, the number of students studying at this school was as follows: 24 in the first year, 42 in the second year, 34 in the third year, 27 in the fourth year, and 127 in total. In 1892 and 1893, only the number of students in the first year is 180. In 1896, the number of students was as follows: 40 in the first year, 49 in the second year, 45 in the third year, and 23 in the fourth year. In 1899, it is understood that there were 40 students in the first year, 37 in the second year, 35 in the third year, 35 in the fourth year, and 147 in total. In 1903, 44 students in the first year, 41 students in the second year, 16 in the third year, and 15 in the fourth year were enrolled in the military secondary school. As can be seen from the table, the number of students in the school in 1892 and 1893 was not given on a class basis. In those years, 180 students were enrolled in the school.

Table 5. Data on Military Rüşdiye schools in the Central District of Kastamonu, according to the Education Yearbooks

Year	Teacher	Student
1898	10	141
1899	11	315
1900	11	315
1901	10	120
1903	10	-

The data in table 5 provide information about the military rüşdiye schools in the Kastamonu district in the 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903 education yearbooks. According to this information, the number of teachers was 10 in 1898, 1902, and 1903, and 11 in 1899 and 1900. The number of teachers in the 1899 Kastamonu Province Yearbook and 1899 Education Yearbook is 11. The number of teachers in the 1903 Kastamonu Province Yearbook was 12, while in the Education Yearbook of the same year, it was 10. The number of students was 141 in 1898, 315 in 1899 and 1900, and 120 in 1901. There is no data for the 1903 year. While the number of students in 1899 was 147 in the Kastamonu Province Yearbook, this figure was 310 in the Education Yearbook of the same year.

Developments In the Field of Secondary Education

Under the heading of developments in secondary education, we examined the idadi school in Kastamonu province, i.e., the institutions accepted at the high school level today (2024). The Kastamonu Province Yearbook and the Education Yearbook included information about the highs.

High (İdadi) School: In light of the information in the yearbooks, it has been determined that there were only four high schools in Kastamonu province. These are the Kastamonu Center, Bolu District, Sinop District, and Çankırı District. The first information about the high school in Kastamonu province yearbooks was in 1889. Although there is information about Kastamonu High School in the same yearbook, it is known from other sources that this school was opened in 1885 (Eski, 2024, p. 30). The first information about Bolu High School is found in the Kastamonu Province Yearbook in 1892, Sinop High School in 1893, and Çankırı High School in 1894. Information about Kastamonu High School, Bolu High School, Sinop High School and Çankırı High School is found in the education yearbooks.

Table 6. Data on the High School in the Central District of Kastamonu, according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Teacher	Student
1889	10	98
1892	12	32
1893	11	55
1896	15	137
1899	16	118
1903	16	122

As seen in table 6, the Kastamonu province yearbooks for 1889, 1892, 1893, 1896, 1899, and 1903 contain data on the high school. While there were ten teachers in the school in 1889, this number increased to 16 in 1903. In terms of the number of students, while there were 98 students in the school in 1889, this number increased to 122 in 1903, with an increase of 124.48%. The

year with the lowest number of students was 1892, with 32 students, while the year with the highest was 1896, with 137.

Table 7. Data on the High School in Bolu District according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Teacher	Student
1892	10	-
1893	7	66
1894	6	66
1896	6	88
1899	5	88
1903	7	95

In table 7, information about the high school in the province of Bolu is given in the Kastamonu province yearbooks for 1892, 1893, 1894, 1896, 1899, and 1903. According to these data, while the number of teachers was 10 in 1892, it was 7 in 1903. As for the number of students, there is no record in 1892. However, it is understood that 66 students studied at this school in 1893 and 1894, 88 students in 1896 and 1899, and 95 students in 1903.

Table 8. Data on the High School in Sinop, according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Teacher	Student
1893	7	67
1894	5	70
1896	6	80
1899	5	80
1903	6	89

Table 8 shows the data on the high school in Sinop in the Kastamonu province yearbooks for the years 1893, 1894, 1896, 1899, and 1903. According to these data, the number of teachers working at the school was 7 in 1893, 5 in 1894 and 1899, and 6 in 1896 and 1903. While the number of students was 67 in 1893, it increased to 89 in 1903, with an increase of 32.83%. In addition, the number of students was recorded as 70 in 1894 and 80 in 1896 and 1899.

Table 9. Data on the High School in Çankırı according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Teacher	Student
1894	6	79
1896	4	98
1899	5	89
1903	5	100

In table 9, the data on the high school in Çankırı district are given in line with the data in the Kastamonu Province Yearbooks. According to this information, the number of teachers working at the school is indicated. At the same time, there were six teachers in 1894, 4 in 1896, and 5 in 1899 and 1903. While the number of students was 79 in 1894, it increased to 100 in 1903, with an increase of 26.58%. In addition, the number of students was recorded as 98 in 1896 and 89 in 1899.

Table 10. Data on the High Schools in the Central District of Kastamonu according to the Education Yearbooks

Year	Teacher	Student
1898	15	1161
1899	11	146
1900	12	146
1901	11	149
1903	11	119

Table 10 shows information about Kastamonu High School in the education yearbooks from 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903. The education circulars above contain information about Kastamonu High School. According to the data, it is understood that there were 15 teachers in the school in 1898, 11 teachers in 1899, 1901 and 1903, and 12 teachers in 1900. The number of students was 116 in 1898, 146 in 1899 and 1900, 149 in 1901 and 119 in 1903. While the number of teachers was 16 in the 1899 Kastamonu Province Yearbook, it is seen as 11 in the Education Yearbooks of the same date. Similarly, while the number of teachers was 16 in the 1903 Kastamonu Province Yearbook, it was given as 11 in the Education Yearbook of the same year. While the number of students was 98 in the 1899 Kastamonu Province Yearbook, it was 146 in the Education Yearbook of the same year. Finally, according to the 1903 Kastamonu Province Yearbook, there were 122 students in the school, while the number of students was 119 in the Education Yearbook of the same year.

Table 11. Data on the High School in Bolu, according to the Education Yearbooks

Year	Teacher	Student
1898	-	-
1899	5	110
1900	6	110
1901	6	101
1903	8	90

Table 11 shows information about the high school in Bolu's 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903 education yearbooks. In the 1898 yearbook, there is no information about the high school. While the number of teachers was 5 in 1899, this number was 8 in 1903. As for the number of students, it is recorded that there were 110 students in 1899 and 1900, 101 in 1901, and 90 in 1903. However, while the 1899 Kastamonu Province Yearbook lists the number of students studying at Bolu High School as 88, the Education Yearbook states that the number of students studying at this High School was 110. Similarly, in the 1903 Kastamonu Province Yearbook, the number of students studying at Bolu High School was 95, while in the Education Yearbook of the same year, the number of students studying at this high school was 90.

Table 12. Data on the High Schools in Sinop according to the Education Yearbooks

Year	Teacher	Student
1898	-	-
1899	5	72
1900	5	72
1901	6	68
1903	6	96

¹ It is understood from the information in the yearbook that 12 of these students were non-Muslims.

Table 12 shows findings about the high school in Sinop in the education yearbooks of 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903. According to the findings, there is no information about high school in Sinop in 1898. However, the number of teachers was stated as 5 in 1899 and 1900, and the number of teachers was recorded as 6 in 1901 and 1903. The number of students was 72 in 1899 and 1900, 68 in 1901 and 96 in 1903. According to the Kastamonu Province Yearbook, the number of students was 80 in 1899, while 72 in the Education Yearbook of the same year. Similarly, while the number of students was 89 in the 1903 Kastamonu Province Yearbook, this number was 96 in the Education Yearbook of the same year.

Table 13. Data on the High School in Çankırı according to the Education Yearbooks

Year	Teacher	Student
1898	-	-
1899	5	98
1900	5	98
1901	5	85
1903	6	89

As seen in table 13, the education yearbooks for 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903 contain data on the high school in Çankırı. The data determined that in 1898, Çankırı High School was included in the Education Yearbook only by name. While the number of teachers in the high school was given as 5 in 1899, 1900, and 1901, it was recorded as 6 in 1903. The number of students was 98 in 1899 and 1900, 85 in 1901 and 89 in 1903. According to the Kastamonu Province Yearbook, the number of teachers at Çankırı was rated 5 in 1899; however, it was shown as 6 in the Education Yearbook of the same year. Regarding the number of students, while it was stated that there were 89 students in the 1899 Kastamonu Province Yearbook, it was given as 98 in the Education Yearbook of the same year. In 1903, the number of students was 100 in the Kastamonu Province Yearbook; however, it was given as 89 in the Education Yearbook of the same year.

Developments In the Field of Vocational Education

In light of the information in the yearbooks, among the institutions providing vocational education in the province of Kastamonu are Darülmualimin-i Sıbyan (Male et al. School) and Kastamonu Industrial School.

Teacher Training School: The first information about the Darülmualimin-i Sıbyan School in Kastamonu Province Yearbooks was found in the yearbook 1889. In the 1889 yearbook, it was seen that there was one darülmualimin in Kastamonu center and Bolu. In the education yearbooks, there is only information about the darülmualimin in the center of Kastamonu.

Table 14. Data on the Darülmualimin-i Sıbyan in the Central District of Kastamonu, according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Teacher	Student
1889	2	-
1896	1	-
1899	1	-
1903	1	-

As can be seen in Table 14, there is information about Darülmualimin-i Sıbyan in Kastamonu province yearbooks for the years 1889, 1896, 1899, and 1903. According to these data, in 1889,

there were two instructors in Kastamonu Darülmualimin, while there was only one instructor in the other years. There is no data on the number of students.

Table 15. Data on Darülmualimin-i Sıbyan in Kastamonu Province, according to the Education Yearbooks

Year	Teacher	Student
1898	1	8
1899	1	8
1900	1	8
1901	1	7
1903	1	7

Table 15 gives information about the Darülmualimin-i Sıbyan in the province of Kastamonu in the education yearbooks of 1898, 1899, 1900, 1901, and 1903. As can be seen, the number of teachers is shown as 1 in the education yearbooks of the relevant years. The number of students studying at the school was 8 in 1898, 1899 and 1900, and 7 in 1901 and 1903.

Table 16. Data on the Darülmualimin-i Sıbyana in Bolu District, according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Teachers	Students
1889	1	-

As can be seen in table 16, there was a school called Darülmualimin-i Sıbyan in Bolu in 1889. According to this data, it is understood that there was only one teacher in the school. There is no information about the number of students. There is no information on whether there was another school named Darülmualimin in Bolu in the following years.

Industrial School (Mekteb-i Sanayi). The first information about the industrial school in Kastamonu province yearbooks was found in the yearbook in 1892.

Table 17. Vocational Departments in Kastamonu Mekteb-i Sanayi, according to Kastamonu Province Yearbooks

1892	1893	1896	1899	1903
Carpentry	Carpentry	Carpentry	Carpentry	Carpentry
Shoemaking	Shoemaking	Shoemaking	Shoemaking	Carpet weaving
Ropery	Tailoring	Typesetting	Weaving	Shoemaking
			Typesetting	Weaving
				Typesetting

In line with the data in Kastamonu province yearbooks, information on the vocational programs at the Kastamonu Industrial School between 1892 and 1903 is given in table 17. According to this information, in 1892, Kastamonu Industrial School had carpentry, shoemaking, and ropery programs, while in 1903, it is understood that vocational education was provided in the fields of carpentry, carpet weaving, shoemaking, weaving, and typesetting.

Table 18. Number of Students, Teachers and Administrators in Kastamonu Mekteb-i Sanayi according to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Number of Students	Number of Teachers
1892	95	11
1893	31	13
1896	47	16
1899	50	162
1903	49	103

Table 18 provides information on the number of students studying at the Kastamonu Industrial School and the number of teachers working there in light of the information in the Kastamonu Province Yearbooks from 1892 to 1903. In 1892, while there were 95 students in the industrial school, this number decreased by 48.42% to 49 in 1903. In the same period, the number of teachers working at the industrial school was as follows: 11 in 1892, 13 in 1893, 16 in 1896 and 1899, and 10 in 1903.

Schools For Non-Muslims

The first information about non-Muslim schools in Kastamonu Province Yearbooks is found in the yearbooks 1889. Both Kastamonu Province Yearbooks and education yearbooks determined that there were schools belonging to the Greek and Armenian nations.

Table 19. Number of Non-Muslim Schools in the Province of Kastamonu According to Kastamonu Province Yearbooks

Year	School	
	Armenian	Greek
1889	1	2
1892	1	5
1893	1	3
1894	-	3
1896	1	4
1899	1	4
1903	1	6

As can be seen in Table 19, there is information about non-Muslim schools in the Kastamonu province in the Kastamonu Province Yearbooks for the years 1889, 1892, 1893, 1894, 1896, 1899, and 1903. According to this information, three non-Muslim schools were in the center of Kastamonu in 1889. Two of these schools belonged to the Greek nation and one to the Armenian nation. In 1892, the number of non-Muslim schools doubled. This is due to the inclusion of three non-Muslim schools in the Sinop District in the yearbook.

Table 20. Number of Teachers in Non-Muslim Schools in Kastamonu Province According to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Armenian	Greek	Total
1889	3	4	7
1892	3	12	15
1893	2	8	10
1894	-	8	8
1896	3	12	15
1899	3	11	14

² A total of 6 administrative and teaching positions are indicated as vacant.

³ In total, 2 administrative and teaching positions are indicated as vacant.

1903	4	17	21
------	---	----	----

Table 20 presents data on the number of teachers teaching in non-Muslim schools in the province of Kastamonu according to the Kastamonu Province Yearbooks for 1889, 1892, 1893, 1894, 1896, 1899, and 1903. According to these data, there were seven teachers in non-Muslim schools in 1889, 15 in 1892, 10 in 1893, eight in 1894, 15 in 1896, 14 in 1899 and 21 in 1903. Considering these dates, by 1903, the number of teachers in non-Muslim schools had increased by more than 200 percent. This increase is in line with the increase in the number of schools.

Table 21. Number of Students in Non-Muslim Schools in the Province of Kastamonu According to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Armenian ⁴		Greek		Total
	Male	Girl	Male	Girl	
1889	45	27	145	70	287
1892	-	-	240	-	240
1893	50	30	112	95	287
1894	-	-	352	160	512
1896	55	27	333	282	697
1899	78	52	387	405	922
1903	1105		554	264	928

As seen in Table 21, according to the Kastamonu Province Yearbooks for the years 1889, 1892, 1893, 1894, 1896, 1899, and 1903, information on the number of students studying in non-Muslim schools in Kastamonu is given. According to this information, there were 287 students in 3 non-Muslim schools in 1889. Of these students, 72 were studying in Armenian schools and 215 in Greek schools. In 1892, although the number of schools increased, the number of students decreased. By 1903, the increase in the number of students in non-Muslim schools was 223.34 percent, considering the data of 1889.

Table 22. Names of Non-Muslim Schools in the Province of Kastamonu and the Congregations They Belong to According to the Education Yearbooks⁶

City	County	School	Congregation
Kastamonu	Kastamonu	Rum Male School	Greek
Kastamonu	Kastamonu	Rum Girl School	Greek
Kastamonu	Kastamonu	Vartanas	Armenian
Kastamonu	İnebolu	Petriyos	Greek
Kastamonu	İnebolu	Petriyos	Greek
Kastamonu	İnebolu	Karaca	Greek
Kastamonu	İnebolu	Acı Tavus	Greek
Kastamonu	Safranbolu	Rum School	Greek
Bolu	Ereğli	Rum School	Greek
Sinop	Sinop	Rum School	Greek

Table 22 provides information on the number of non-Muslim schools in the province of Kastamonu and the community to which the school belonged in light of the information in the education yearbooks. In the center of Kastamonu are two schools belonging to Greeks and one

⁴ Considering the number of Armenian schools, it is understood that male and female students received coeducation.

⁵ The number of male and female students is not given separately.

⁶ This table is the same as the 1898, 1900, 1901, and 1903 education yearbooks.



to Armenians. There were also four Greek schools in Inebolu: one Greek school in Safranbolu, one in Ereğli, and one in Sinop.

Traditional Educational Institutions

This research section contains numerical data about our traditional educational institutions, such as sıbyan schools and madrasahs.

Sıbyan Schools: Sıbyan schools constitute the first step of our traditional educational institutions in the Ottoman Empire. The first information about sıbyan schools is found in the 1869 Kastamonu Province Yearbooks. In addition, the information about the schools was also found in the asar-ı mamure ruler section of the Kastamonu Province Yearbooks. There is no information about the sıbyan schools in the province of Kastamonu in the education yearbooks.

Table 23. The Number of Sıbyan Schools in Kastamonu Province According to Kastamonu Province Yearbooks

	1869	1870	1871	1872	1873	1874	1875	1876	1877
Kastamonu	624	624	574	574	581	598	857	951	891
Sinop	221	221	221	221	221	208	334	299	300
Bolu	834	834	834	834	834	1011	925	975	979
Çankırı	276	276	279	233	233	165	153	153	153

Table 23 shows the data on the sıbyan schools in Kastamonu, Sinop, Bolu, and Çankırı between 1869 and 1877. When we look at these data, while there were 624 sıbyan schools in Kastamonu in 1869, this number was 891 in 1877. While there were 221 sıbyan schools in Sinop in 1869, this number increased to 300 in 1877. While there were 834 sıbyan schools in Bolu in 1869, this number reached 979 in 1877. While there were 276 sıbyan schools in Çankırı in 1869, this number was 153 in 1877.

Madrasahs: The first information about madrasahs is found in the 1869 Kastamonu Province Yearbooks. In 1869, there were 95 madrasahs in Kastamonu province. The Education Yearbooks found information about madrasahs in Kastamonu province in 1899, 1900, 1901, and 1903.

Table 24. The Number of Madrasahs in Kastamonu Province According to Kastamonu Province Yearbooks

Year	Madrasah	Students
1869	95	2542
1873	14	664
1874	15	821
1875	18	751
1876	19	593
1877	19	593
1878	19	593
1879	19	596

Table 24 provides information on the number of madrasahs in Kastamonu between 1869 and 1879 and the number of students studying in these madrasahs according to Kastamonu Province Yearbooks. In 1869, there were 95 madrasahs in the province. In the same year, 2542 students were studying in madrasahs. In 1869, there were 16 madrasahs in the central district of Kastamonu and 468 students in these madrasahs. The reason for the higher number of madrasahs and students in 1869 compared to other years is that in that year, madrasahs in all sanjaks and kazas in Kastamonu province were given. In the yearbooks for the following years,



only the number of madrasahs in the central district and the number of students in these madrasahs are included. In 1873, there were 14 madrasahs and 664 students in the center of Kastamonu, while in 1874, the number of madrasahs increased to 15, and the number of students was 821. In 1875, the number of madrasahs increased to 18, but the number of students decreased to 751. In 1874, the number of students studying in madrasahs increased compared to the previous year, while in the following years, the number of students decreased.

Table 25. Number of Madrasahs, Muderris, and Students in Kastamonu Province according to Education Yearbooks

Year	Madrasah	Muderris	Students
1899	114	116	6342
1900	114	123	6816
1901	125	125	9387
1903	119	117	9552

Table 25 provides information on the number of madrasahs in Kastamonu province, the number of muderris teaching in madrasahs, and the number of students receiving education, which aligns with the information in the education yearbooks. In 1899, the number of madrasahs in Kastamonu province was 114, which increased to 119 in 1903. In the same period, the number of muderris taught in madrasahs was 116 in 1899, and the number of students was 6342. In 1900, the number of muderris was 123, and the number of students increased to 6816. In 1903, the number of muderris decreased to 117, and the number of students increased to 9552. According to these data, there was a 50% increase in students in four years.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study identified ibtidai schools, rüşdiye schools and high schools, vocational schools, military schools, and traditional educational institutions in Kastamonu province.

Considering the developments in primary education in Kastamonu province in 1889, there were 3234 students in 41 ibtidai schools. When we divide the number of students by the number of schools, we see that there were 78.87 students per school on average. In 1903, 61 ibtidai schools were established in Kastamonu province, and 3604 students studied there. According to these data, the number of students per school in 1903 was 59.08. Based on these data, it is seen that the number of primary schools increased by 48.78% from 1889 to 1903. Considering the number of teachers in ibtidai schools in Kastamonu province, it is understood that there were approximately 1.2 teachers per school in 1889. This ratio increased to 1.59 in 1903. Considering the number of teachers and students in ibtidai schools, there were 61.01 students per teacher in 1889. This ratio decreased to 37.15 in 1903. According to these data, it can be said that there has been an improvement in the number of teachers working in ibtidai schools in recent years. This improvement was realized in parallel with schooling. These years coincide with the reign of Abdülhamid II. This increase is also in line with the education policy pursued during the reign of Abdülhamid II. The literature states that the construction of ibtidai schools and the improvement of general schools were among the steps to be taken in education during the reign of Abdülhamid II (Türk, 2015).

Sıbyan schools, which are among the traditional education institutions in the Ottoman Empire, represent the first stage of education. In the 1860s, the sıbyan schools began to transform into ibtidai schools, which continued until the Second Constitutional Monarchy period. According



to the 1877 Kastamonu Province Yearbook, the total number of sıbyan schools in the province of Kastamonu was 2323. In this year, there were more sıbyan schools than ibtidai schools. In the Ottoman Empire, the transformation of sıbyan schools into ibtidai schools continued from the 1870s onwards. In the same period, there was an increase in the number of ibtidai schools in Kastamonu. This situation shows that the modernization process of Ottoman education did not occur at the desired pace.

The second stage of the primary education section of our research consists of rüşdiye schools. The number of students studying in 6 rüşdiye schools in Kastamonu province in 1869 was 346. In this case, each school had an average of 57.66 students. In 1903, the number of students studying in 21 rüşdiye schools increased to 1030. In this case, there were 49 students per school on average. When we look at the years mentioned above, it is seen that the number of rüşdiye schools, which were modern, and the number of students in these schools increased. In 1869, the number of students per teacher in Kastamonu province was 26.61, while this ratio decreased to 21.45 in 1903. Similarly, while the number of teachers per school was 2.16 in 1869, it increased to 2.28 in 1903. Considering the military schools, while there were ten teachers in 1889, this number increased to 12 in 1903. In the province of Kastamonu, there has been an increase in the number of schools, students, and teachers in the context of rüşdiye schools. Based on this increase, it can be said that schooling and the number of teachers increased positively and parallelly. In the process of Ottoman educational modernization, policies to increase the number of rüşdiye schools were pursued, and the effects of these policies were seen in Kastamonu. The literature stated significant progress in increasing the number of rüşdiye schools, but it was insufficient for the Ottoman Empire (Altınova, 2010). One of the rüşdiye schools in Kastamonu province belonged to girls, which shows that girls' education was important. However, it was determined that the teachers of this girls' rüşdiye school were not graduates of Darülmualimat (Girls' Teacher Training School) (Çevik, 2022).

It is understood that there was only one high school in the provincial center of Kastamonu in the Kastamonu Province Yearbooks of 1889. Later, in the 1892 yearbook, there is data on Bolu High School, in the 1893 yearbook on Sinop High School, and in the 1894 yearbook on Çankırı High School. In the 1903 Kastamonu Province Yearbooks, it is recorded that there were 440 students in total in these four high schools. The number of teachers working in these schools was 34. In the Education Yearbooks of the same year, the number of students was 394, and the number of teachers was 31. It was observed that the first highs in Kastamonu province were opened during the reign of Abdülhamid II. Abdülhamid II's reign was a symbolic period in which highs began to be opened in provincial provinces. "It was stated that the total number of highs reached 109 during the reign of Abdülhamid II" (Kodaman, 1988, p. 167). However, it is also a fact that high faced problems such as a lack of buildings and teachers in this process. In 1892, it is understood that the duration of education in Kastamonu High School was seven years (Sağlam, 2023). This is because, in those years, four-year high schools in large provinces were included in high. "In the Kastamonu Yearbooks of the years when the education period in Kastamonu High School was seven years, there is no information about the central secondary" (Sağlam, 2023, p. 120).

Kastamonu Industrial School had shoemaking, weaving, upholstery, blacksmithing, and tinsmithing departments. In 1905, an ironworks was opened. Pianos were made in the school, which has a wide range of production, and large carpets were woven (Kaya & Öztürk, 2018). The first information about Darülmualimin in the province of Kastamonu was found in the Kastamonu Province Yearbooks of 1889. The opening of Darülmualimat in the center of

Kastamonu took place in 1915 (Arslanoğlu, 1998). Although the name Darümuallimin is mentioned in the Province Yearbooks examined, there is no information about the number of students. According to the data in the education yearbooks, Darümuallimin-i Sıbyan was located in the centers of Kastamonu and Bolu. According to the 1903 Education Yearbooks, the number of students in Kastamonu Darümuallimin-i Sıbyan was 7. Considering the number of sanbyan schools in Kastamonu province, it can be understood that the number of Darümuallimin students was far from meeting the need for teachers in primary schools. “Emrullah Efendi, the minister of education in those years, stated that 70,000 teachers were needed to work in primary schools” (Ergün, 2021, p. 225). This shows us that the need for teachers in primary schools was met from sources other than Darümuallimin.

In 1889, the data in Kastamonu Province Yearbooks provided us with the first information about non-Muslim schools. These schools were determined to belong to the Greek and Armenian communities primarily. In 1889, 287 students were receiving education in three non-Muslim schools. While Greeks opened separate schools for boys and girls, Armenians preferred co-education. In 1903, six non-Muslim schools in Kastamonu province had 21 teachers and 928 students. Considering the number of non-Muslim schools, it is observed that there was a significant increase in the Kastamonu province in 1903 compared to previous years. Documents show that the number of Greek girls attending school was higher than that of Muslim girls (Namal & Şahin, 2023). It has been revealed in some of the studies in the literature that the schooling rates and the number of students among non-Muslims were higher than among Muslims (Birbudak, 2007). This situation is essential in showing the importance of non-Muslim subjects attached to education.

It is understood that the number of madrasahs in Kastamonu has increased over the years. In addition, there was a significant increase in the number of students in madrasahs in 1903. One of the reasons for this significant increase may be that madrasah students were exempted from military service in those years, which increased the demand for madrasahs. It is also stated in the sources that during the reign of Abdulhamid II, madrasahs turned into places where deserters gathered (Yıldız, 2020).

REFERENCES

- Ahmed Cevdet Paşa. (1991d). *Tezâkir (40-Tetimme)*, (Yayımlayan: Cavid Baysun), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 tâlimatı. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (5), 1-47.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000- m.s. 2020*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Al, U. & Taşkın, Z. (2015). *Prof. dr. İrfan Çakın'a armağan*. Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Yayını.
- Altınova, A. (2010). *Osmanlı modernleşmesinde rüşdiye mektepleri*. [Published doctoral dissertation]. Gazi Üniversitesi.
- Arslanoğlu, İ. (1998). *Kastamonu öğretmen okulları (1884-1977)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Azar, A. (2008). Bilim ve araştırma. İçinde O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Editörler). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 11-50). Lisans yayıncılık.
- Bayraktar, M. (1988). *Kaysirili Davud:(Davudu'l-Kaysiri)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Birbudak, T. S. (2007). Sâlnâmelere göre Sivas vilayeti'nde eğitim-öğretim 1898–1903. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 303-316.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007) *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods*. (5th Edition), Allyn & Bacon, Boston.
- Boztepe, M. (2013). Osmanlı Devleti'nin taşra yönetimini şekillendiren "merkeziyetçilik" yaklaşımı ve günümüze etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 1-14.
- Çelebi, E. (2017). Kastamonu vilayet salnamelerine göre Tosya'da eğitim (1869-1903). *Tarih ve Gelecek Dergisi*. 3(1), 57-74.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ofset yayıncılık.
- Çevik, N. (2021). *II. Abdülhamid dönemi eğitimdeki gelişmeler: Kastamonu örneği*. [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Çiydem, E. (2021). Policies and practices for the professionalization of the teaching profession in the late Ottoman Empire (1839-1920). *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.1983620
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.
- Doğanay, F. K. (2011). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e rüşdiye mektepleri*. [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk Üniversitesi.
- Duman, H. (2000). *Osmanlı sâlnâme ve nevsâlleri*. (Cilt I). Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi (1. ve 2. Cilt)*. Eser Matbaası.
- Ergün, M. (2000). Medreseden mektebe Osmanlı eğitim sistemindeki değişme. *Yeni Türkiye Dergisi*, 6(32), 735-753.
- Ergün, M. (2021). *İkinci Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Pegem Akademi.
- Eski, M. (2024). Kastamonu abdurrahmanpaşa lisesi tarihi. Servi yayınları.
- Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. McGraw-Hills.
- Gerçek, S. N. (1963). Vilâyet ve nezaret sâlnâmeleri. *Kitap Belleten*, 1(25), 7-9.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*, Pegem Akademi Yayıncılık
- Işık, H. & Çevik N. (2022). 19. yüzyıl sonlarında Osmanlı Kastamonu'sunda eğitim ve öğretimin izdüşümü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 236-248
- İnci, G. & Özdemir, B. (2021). XIX. yüzyıl sonlarında Osmanlı İmparatorluğu'nda ilköğretimle ilgili gelişmelerin Manisa'ya yansımaları. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 258-273.
- Kamer, S. T. (2009). Kastamonu vilayet salnamelerinde kız (inas) rüştiye mektepleri (1875-1903). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(14), 278-284
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekışık Web Ofset.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1286). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1287). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1288). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1289). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1290). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1291). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1292). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1293). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1294). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1295). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1296). Kastamonu Vilâyet Matbaası.



- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1297). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1298). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1299). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1306). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1310). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1311). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1312). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1314). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1317). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi. (1321). Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kodaman, B. (1988). *Abdulhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu
- Köçer, M. & K, E. (2020). *Eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Namal, Y. & Şahin, M.T., (2023). Kastamonu’da kız çocuklarının eğitimi (1876-1914). *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 14(66), 121-159.
- Önsoy, R. (1988). *Tanzimat dönemi Osmanlı sanayi ve sanayileşme politikası*. İş Bankası Yayınları.
- Özcan, A. & Buzpınar, G. T. (1997). Church missionary society İstanbul’da tanzimat, ıslahat ve misyonerlik 1858-1880. *İstanbul Araştırmaları*, (1), 63-67.
- Özkan, S. H. (2017). Osmanlı Devleti’nde eğitim dili ve yabancı dil meselesi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(29), s.53-59
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Sağlam, T. (2023). Kastamonu vilayet salnamelerine göre kastamonu idadisi ve sanayi mektebi (1889-1903). *Dicle Akademi Dergisi*, 3(1), 98-123.
- Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye. (1316). Mabaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye. (1317). Mabaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye. (1318). Mabaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye. (1319). Mabaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye. (1321). Mabaa-i Âmire.
- Siddiqi, J. (2014). Mescitten medreseye dönüşümün kurumsal ve düşünsel açıdan incelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 147-163.
- Şakir, M. H. (1964). Bursa sâlnâmeleri. *Kitap Belleten*, 7(31), 6.
- Türk, İ. C. (2015). Osmanlı memleketlerinde ilkokullar ve umumi mektepler açılarak bu mekteplerin çoğaltılmaları ve ıslah edilmelerine dair II. Abdülhamid’e sunulan bir layiha. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, (54), 713-726
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Milli Eğitim Basımevi.
- Yapıcı, A. (2012). *Türkiye’de tekke ve zaviyelerin kapatılmasının sosyolojik sonuçları*. [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara Üniversitesi.
- Yazıcı, A. (2010). *Türkiye’de azınlık, yabancı ve Türk özel okulları (1950-1960)*. [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara Üniversitesi
- Yıldız, H. (2020). Osmanlı’da medrese talebelerinin kur’a imtihanlarından muaf tutulmalarının sebep ve sonuçları üzerine bir değerlendirme. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1074-1125.



International Journal of New Approach in Social Studies

Article Information:	<i>Education in Kastamonu According to Education Yearbooks and Province Yearbooks (1869-1903)</i>
Article Type:	<i>Research Article</i>
Submission Date:	<i>15.08.2024</i>
Acceptance Date:	<i>12.11.2024</i>
Publication Date:	<i>30.12.2024</i>
Corresponding Author:	<i>Erol iydem / eciydem@kastamonu.edu.tr</i>
Review:	<i>Double-Blind Peer Review</i>
Ethical Statement:	<i>* This study is based on the master's/doctoral thesis titled ""Education in Kastamonu according to Maarif and Vilayet Yearbooks (1869-1903)" which was completed under the supervision of Erol iydem in 2022. * It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.</i>
Similarity Check:	<i>Conducted Turnitin</i>
Ethics Committee Approval:	<i>Exempt from Ethics Committee Approval.</i>
Participant Consent:	<i>Not applicable.</i>
Financial Support:	<i>No financial support was received from any institution or project for this study.</i>
Conflict of Interest:	<i>There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.</i>
Author Contribution:	<i>All authors contributed equally.</i>
Copyright & License:	<i>The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License..</i>

Examination of Secondary Students Who Educate in Private Schools on Digital Game Addictions and Opinions on Digital Games

Çağla Eryol  caglayuruten@hotmail.com
Ministry of National Education 

Fikret Alıncak  alincakfikret27@gmail.com
Gaziantep University 

Abstract:

This research is a descriptive study conducted to examine the digital game addictions of secondary school students studying in private schools and their views on digital games. The population of the research consists of middle school students studying in private schools affiliated to Gaziantep Provincial Directorate of National Education, and the sample group consists of 350 (178 female, 172 male) students selected on the basis of volunteerism. The "Digital Game Addiction Scale for Children" developed by Hazar and Hazar (2017) was used as a data collection tool. SPSS 22.0 program was used to analyze the data. It was determined that the data in the study showed normal distribution and parametric tests were applied. Descriptive statistical calculations and percentage frequency analyzes were performed. Independent samples t-test and One Way Anova analyzes were used to determine the differences between independent variables and numerical data were interpreted in tables. The significance level was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference in terms of gender variable and that the addiction of boys to playing digital games was higher than girls. While it was seen that there was a significant difference in terms of the grade of education, it was stated that the game addiction of those studying in the 6th grade was higher than those in the 5th grade. In addition, when we look at the educational level of the parents, it was seen that there was a significant difference and the digital game addictions of the children of parents with higher educational level were higher. In addition, it was found that there was a significant difference in terms of family income level, children with high family income level had higher digital game addictions, while children's digital game addictions increased as academic achievement decreased. At the same time, it was concluded that children's digital game addictions increased as the duration of daily digital games increased, and those who had a computer as their gaming platform scored higher than those who used game consoles, tablets and cell phones.

Keywords: Secondary school, student, digital game, addiction.

Eryol, Ç., & Alıncak, F. (2024). Examination of secondary students who educate in private schools on digital game addictions and opinions on digital games. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(2), 185-197. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1397938>

Submission Date:	30.11.2023
Acceptance Date:	18.12.2024
Publication Date:	30.12.2024

INTRODUCTION

The use of technology and digital games has positive and negative effects on children and adolescents. When we look at the positive effects; benefits such as supporting the development of many useful and developing aspects can be seen. In terms of internet and digital game addiction, negative features can be seen after excessive and pathological use of the internet by individuals in the pre-adolescence period. Looking at the negative effects; it can be seen that it can lead to many bad addictions and problems. In terms of mental problems, there may be situations such as lost learning ability and a decrease in academic studies. In social problems, aggressive behavior, loss of social relationships, social distancing, sexual behavior disorder, deterioration of bilateral relationships are some of the visible negative effects (Wanajak, 2011). In addition to internalizing the right behaviors in the child's social life, the game also helps the child is the most important element that prepares and guides him/her in his/her life (Alıncak & Tuzcuoğulları, 2016). Games that can be played remotely online with many people at the same time have led children to turn to virtual relationships rather than tangible relationships. This social aspect provided by virtual digital spaces has caused many people to increase their interest and desire for virtual games (Griffiths et al., 2004; Say & Bağ, 2017). Technological gaming addiction is when an individual continues to use computer or video games excessively and excessively even though it causes social, sensory and mental problems (Lemmens et al., 2009). Regardless of the terminology used, it has been stated that playing too many technological games can lead to behavioral addiction (Griffiths, 2005). Educational with the game, motoric characteristics develop more quickly and social behaviors reach a better level (Ayan et al., 2015). It is seen that games are effective in terms of a strong organism, a healthy body structure, and the development of various motor skills (Alıncak, 2017).

In our age, excessive use of digital technology and insufficient control and protective measures have led to an increase in problems. Digital games are most preferred by individuals in the age range of 10-14 years, thus in adolescence (Akçayır, 2013). It is stated that people use the Internet to counter deficiencies in their lives such as lack of friends, physical appearance, relationships and coping (Griffiths, 2005). Adolescence is a period of development in which individuals change in areas such as socialization, body perception and identity development (Dinçel, 2006). Physical activities and play are of great importance for the physical and mental development of children is of great importance. In terms of preventing the risk of obesity and healthy growth in children the importance of play and physical activities has also been scientifically proven (Alıncak, 2016; Vural et al., 2017; Vural et al., 2019). From the beginning of human history until today, games have always existed and have undergone certain developments and changes (Şahin & Tuğrul, 2012).

Game addiction, which has started to take place in the lives of individuals, has led to a number of consequences. At the same time, it is aimed to determine whether digital game addiction of secondary school students creates a change in students' social activities, behaviors of avoiding banned substances, behaviors of avoiding violence, academic achievement and family relationships, goals and ideals. The main purpose of this research is to examine the digital game addictions of secondary school students studying in private schools and their views on digital games; to examine in terms of different variables such as age, gender, grade level, daily digital game playing time, mother's education level, father's education level, type of social media used. As a result, making some suggestions about the levels of digital game addiction of middle school students and pioneering new studies to be conducted on this subject can be considered as the reason for conducting the research. As it is known, internet addiction and digital game

addiction are quite high in almost every age group and regardless of the work our people do. In this sense, it is thought that it would be beneficial to conduct more comprehensive research on this subject in order for our children and young people, who are the guarantee of our future, to be healthy, psychologically and socially more comfortable and more concentrated on their education life. For this purpose, the aim of this study is to examine the digital game addictions of middle school students studying in private schools and their views on digital games. Thus, it is thought that our research will contribute in the light of scientific data.

METHOD

This research is a descriptive study that aims to examine the digital game addictions of secondary school students studying in private schools and their views on digital games in terms of different variables such as gender, grade level, father's education level, mother's education level, family economic level, academic achievement level, digital game playing time and game playing environment.

Population And Sample

The population of the research consists of students studying in private secondary schools affiliated to Gaziantep Provincial Directorate of National Education, and the sample group consists of 350 people selected on the basis of volunteerism. The necessary permissions have been obtained. Parental consent documents have been obtained. The personal characteristics of the research group are given in Table 1.

Table 1. Distribution of personal characteristics of the research group

Variables	Groups	n	%
Gender	Woman	178	50.9
	Male	172	49.1
Class Level	Grade 5	198	56.6
	Grade 6	152	43.4
Father's Education Level	Illiterate	27	7.7
	Primary School	113	32.3
	Middle School	110	31.4
	High School	63	18.0
	University	37	10.6
	Illiterate	41	11.7
Mother Education Level	Primary School	141	40.3
	Middle School	98	28.0
	High School	50	14.3
	University	20	5.7
Family Economic Level	8500 and below	113	32.3
	8501 tl - 13500 tl	123	35.1
	13501 tl-18500 tl	56	16.0
	18501 tl and above	58	16.6
Academic Success	Low	14	4.0
	Middle	68	19.4
	Good.	161	46.0
	Very good	107	30.6
Digital Game Playing Time (Daily)	Less than 1 hour	183	52.3
	1-3 hours	110	31.4
	4-5 hours	38	10.9
	More than 5 hours	19	5.4
Game Play Environment	Computer	22	6.3
	Game Console	18	5.1

Tablet	139	39.7
Cell Phone	171	48.9

Data Collection Tools

In order to collect data in the study, an 8-item personal information form prepared by the researchers and the "Digital Game Addiction Scale for Children" developed by Hazar and Hazar (2017) to measure the game addiction of individuals aged 10-14 years were used. The scale consists of 24 items and a 5-point Likert-type rating was used to evaluate the statements in the scale (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Disagree, 4=Agree, 5=Strongly Agree). The cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.90. The lowest score that can be obtained from the scale is "24" and the highest score is "120". In the evaluations to be made according to the total score of the scale, it is stated that it should be evaluated as "1-24: Normal group, 25-48: Low-risk group, 49-72 Risky group, 73-96 Dependent group, 97-120 Highly dependent group".

Data Collection Process

In order to collect the data in the study, the data were collected during the spring semester of the 2021-2022 academic year by providing one-to-one access to the participants. During the data collection process, 382 participants were reached, but 350 scales were included in the data analysis process. After the data collection tools were distributed, the participants were informed about the subject and purpose of the study and the content of the data collection tools. The completion of the measurement tools took 20-25 minutes depending on the respondents, and during this time, the questions from the participants were explained by giving the necessary feedback. No participant was forced to participate in the study, and the principle of confidentiality was carefully observed during the application and collection of the questionnaires.

Data Analysis

SPSS 22.0 program was used for statistical analysis of the data. It was determined that the data in the study showed normal distribution and parametric tests were applied. Descriptive statistical calculations and percentage frequency analyzes were performed. In determining the differences between independent variables, independent samples t-test and One Way Anova analyzes were used and the numerical data were interpreted in tables. Significance level was taken as $p < 0.05$.

Ethics Committee Approval

This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Gaziantep University, dated 09/11/2022 and numbered 257264.

FINDINGS AND DISCUSSION

Table 2. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of gender variable

	n	Ort.	ss.	t	p
Female	178	51.01	17.96560	-3.119	.002
Male	172	56.74	16.41124		



Table 2 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of gender variable. Accordingly, as a result of the analysis, a significant difference was found in favor of boys in terms of gender variable ($p < 0.05$). In other words, we can say that the play addiction of the boys in the research group is higher than that of the girls. Considering the mean scores obtained from the scale (girl=51.01, boy=56.74), it can be said that the research group is in the risky group.

Table 3. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of class variable

	n	Ort.	ss	t	p
5th Grade	178	51.71	17.03	-2.602	0.01
6th Grade	172	56.58	17.60		

Table 3 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of class variable. Accordingly, as a result of the analysis, a significant difference was found in favor of 6th graders in terms of class variable ($p < 0.05$). In other words, we can say that the game addiction of 6th grade children in the research group is higher than 5th grade children.

Table 4. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of father's education level

	KT	sd	KO	F	p	Difference
Between groups	3948,170	4	987,042	3,335	,011	5-1, 5-2,
Within Group	102110,847	345	295,973			4-1, 3-1,
Total	106059,017	349				2-1

Groups: 1st group: Illiterate, 2nd group: Primary school, 3rd group: Secondary school, 4th group: High school, 5th group: University

Table 4 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of father's education level. Accordingly, as a result of the analysis, significant differences were found between the groups in terms of father's education level ($p < 0.05$). LSD test was performed to determine which groups the difference was between. It was found that those whose fathers' education level was university had higher scores than those whose fathers' education level was illiterate and primary school, and those whose fathers' education level was high school, secondary school and primary school had higher scores than those whose fathers' education level was illiterate. In other words, it can be said that children with higher levels of father education also have higher levels of digital game addiction.

Table 5. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of mother's education level

	KT	sd	KO	F	p	Difference
Between Groups	3265,183	4	816,296	2.740	.029	5-1, 4-1,
Within Group	102793,834	345	297,953			3-1
Total	106059,017	349				

Groups: 1st group: Illiterate, 2nd group: Primary school, 3rd group: Secondary school, 4th group: High school, 5th group: University

Table 5 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of mother's education level. Accordingly, as a result of the analysis, significant differences were found between the groups in terms of mother's educational status ($p < 0.05$). LSD test was performed to determine which groups the difference was between. It was determined that those whose mother's education level was university, high school and



secondary school obtained higher scores than those who were illiterate. In other words, it can be said that children with higher levels of maternal education also have higher levels of digital game addiction.

Table 6. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of family income level variable

	KT	sd	KO	F	p	Difference
Between Groups	2326,065	3	775,355	2,586	,041	4-1, 3-1,
Within Group	103732,952	346	299,806			4-2, 3-2
Total	106059,017	349				

Groups 1st group: 8500 tl and below, 2nd group: 8501-13500 tl, 3rd group: 13501-18500 tl, 4th group: 18501 tl and above

Table 6 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of family income status. Accordingly, as a result of the analysis, significant differences were found between the groups in terms of family income status ($p < 0.05$). LSD test was performed to determine which groups the difference was between. It was determined that the family income level was higher for those whose family income level was above 13501 TL than for those whose family income level was 13500 TL and below. In other words, it can be said that children with higher family income levels also have higher digital game addictions.

Table 7. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of academic achievement status

	KT	sd	KO	F	p	Difference
Between Groups	4409,892	3	1469,964	5,004	,002	1-2, 1-3,
Within Group	101649,125	346	293,784			1-4, 2-4,
Total	106059,017	349				3-4

Groups: 1st group: low, 2nd group: moderate, 3rd group: good, 4th group: very good

Table 7 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of academic achievement status. Accordingly, as a result of the analysis, significant differences were found between the groups in terms of academic achievement status ($p < 0.05$). LSD test was performed to determine which groups the difference was between. It was found that those with low academic achievement obtained higher scores than the average, good and very good groups, and those with average and good academic achievement obtained higher scores than the very good group. In other words, it can be said that children's digital game addiction increases as academic achievement decreases.

Table 8. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of daily game playing time

	KT	sd	KO	F	p	Difference
Between Groups	15802,004	3	5267,335	20,192	,000	4-1, 4-2,
Within Group	90257,013	346	260,858			4-3, 3-1,
Total	106059,017	349				3-2, 2-1

Groups: 1st group: less than 1 hour, 2nd group: 1-3 hours, 3rd group: 4-5 hours, 4th group: more than 5 hours

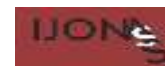


Table 8 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of daily digital game playing time. Accordingly, as a result of the analysis, significant differences were found between the groups in terms of daily digital game playing time ($p < 0.05$). LSD test was performed to determine between which groups the difference was between. It was determined that the scores obtained by those with more than 5 hours of daily digital game time were higher than the other groups, and those with 4-5 hours were higher than those with 1-2 hours. In other words, it can be said that as the daily digital game time increases, children's digital game addiction increases.

Table 9. Comparison of the scores obtained by the research group from the scale in terms of game playing platform

	KT	sd	KO	F	p	Difference
Between Groups	5899,301	3	1966,434	6,793	,000	1-2, 1-3, 1-
Within Group	100159,716	346	289,479			4, 3-2,
Total	106059,017	349				3-4

Groups: 1st group: Computer, 2nd group: Game Console, 3rd group: Tablet, 4th group: Cell Phone

Table 8 shows the comparison of the total scores obtained by the research group from the digital game addiction scale in terms of game playing platform. Accordingly, as a result of the analysis, significant differences were found between the groups in terms of game playing platform ($p < 0.05$). LSD test was performed to determine which groups the difference was between. It was determined that those who use a computer as their gaming platform scored higher than those who use a game console, tablet and cell phone, and those who use a tablet scored higher than those who use a game console and cell phone.

DISCUSSION AND CONCLUSION

When we look at the comparison of the participants' total scores obtained from the digital game addiction scale in terms of gender variable, it was seen that there was a significant difference in favor of boys. Accordingly, we can say that the game addiction of boys in the research group is higher than that of girls. In addition, when we look at the average score obtained from the scale, it can be said that the research group is in the risky group. In this sense, we can say that the reason for this is that male students are more likely to use the places that provide the opportunity to play outside and spend more time outside than girls.

Aksel (2017), in his study with secondary school students, stated that the digital game addiction levels of male students were statistically significantly higher than those of female students. Horzum (2011), in his study investigating the digital game addiction status of primary school students, found that male students used digital games more and neglected their duties, and also concluded that the total scores of digital game addiction were higher than female students.

When the studies conducted both in Turkey and abroad are examined, it is found that boys have higher levels of digital game addiction in many studies. Chang and Kim (2020) examined the effect of school and individual factors on game addiction among elementary, middle and high school students in Korea and found that boys were more addicted than girls. Rosyid et al. (2019) examined the online game addiction of engineering students in Indonesia and found that male students dominate female students in terms of addiction. Deniz (2021), in his thesis study, looked at digital game playing habits and parental attitudes in middle and high school students and examined their effects on digital game addiction. In her study, she found that the mean

score of the Digital Game Addiction Scale was higher in male students than in female students. It can be said that the high difference in the gender variable of male students compared to female students is related to their greater interest and curiosity in technological arguments. It is thought that the fact that boys are more prone to digital games than girls, and that men are less restricted in society due to the orientations and indoctrination of gender perception makes it easier for them to access these games and spend long periods of time in front of their devices. It can be stated that raising awareness of parents about the fact that this privileged situation increases addiction even more will be beneficial in reducing digital game addiction.

When we look at the comparison of the total scores obtained by the participants from the digital game addiction scale in terms of the class variable, it was seen that there was a significant difference in favor of the 6th graders. Accordingly, we can say that 6th grade children in the research group have higher game addiction than 5th grade children. Kurtbeyoğlu (2018), in his study on secondary school students, revealed that 5th graders had higher digital game addictions than 7th and 8th graders and 6th graders had higher digital game addictions than 8th graders. Sherry et al., (2003) found that the digital game playing time of the research group increased from the fifth grade to the 8th grade, but this increase decreased with university life. Çakıcı (2018), in a study conducted with 300 high school students, stated that the level of digital game addiction of 9th and 10th grade students was higher than that of 11th and 12th grade students. Barut (2019), in his research with high school students, stated that digital game addictions did not differ in terms of class variable. Looking at the literature, it was determined that similar and different findings were found.

When we look at the comparison of the total scores obtained by the participants from the digital game addiction scale in terms of the father's education status variable, it was seen that there was a significant difference between the groups. Accordingly, it was seen that those with a bachelor's degree obtained higher scores than those who were illiterate and primary school, and those with high school, secondary school and primary school obtained higher scores than those who were illiterate. In this sense, it can be said that children with high levels of father's education also have high levels of digital game addiction. When we examine the studies conducted in the literature, it is seen that different results have emerged between the education levels of parents and digital game addictions (Smith, 2004). Gökçearsan and Durakoğlu (2014) concluded in their study that as the level of father's education increases, the level of computer game addiction of students increases.

When we look at the comparison of the total scores obtained by the participants from the digital game addiction scale in terms of the mother's education status variable, it was seen that there was a significant difference between the groups. In this sense, it can be said that the digital game addiction of children with high mother education level is also high. Ayhan and Köseliören (2019), in their study titled "Internet, Online Gaming and Addiction", stated that there was an increase in online game addiction scores with the decrease in the mother education level of the research group. Erboy (2010), in the study examining the factors affecting the computer game addiction levels of 4th and 5th grade students, stated that the addiction levels of the students of mothers with low education level were higher than the students with high mother education level.

When we look at the comparison of the total scores obtained by the participants from the digital game addiction scale in terms of family income level status variable, it was seen that there was a significant difference in terms of family income status. According to this; It was seen that the

family income was higher than those whose family income was over 13501 tl and 13500 tl and below. In other words, it can be said that the digital game addictions of children with high family income levels are also high. Çavuş et al., (2016), in their research, concluded that there is a significance between the income levels of families and digital game addictions and that there is an increase in digital game addictions with the increase in the economic status of familie.

Kestane (2019) found that there was a significant relationship between the income level of families and students' gaming addictions in his middle school level study. He stated that the higher the income level of the families, the higher the student's game addiction. Demirbozan (2019) determined that digital game addiction showed a significant difference according to the monthly income of the family in his high school level study. He found that participants whose families had a high monthly income were significantly higher in digital game addiction compared to families with low monthly income. Based on the results of these studies, it can be considered that the increase in the income level of families is one of the main reasons why students can more easily access the devices necessary to play digital games.

Contrary to our research finding, there are also studies in the literature that do not find a relationship between digital game addiction and family income level. Found a significant difference between household income and the mean addiction scores in his middle school level study. She determined that the participants with the lowest mean digital game addiction scores were students from families with the highest level of income (Aydın Özgür, 2019).

When we look at the comparison of the participants' total scores obtained from the digital game addiction scale in terms of academic achievement status variable, it was seen that there was a significant difference. Accordingly, it was determined that those with low academic achievement obtained higher scores than the medium, good and very good groups, and those with medium and good academic achievement obtained higher scores than the very good group. In other words, it can be said that children's digital game addiction increases as their academic achievement decreases. In the literature, there are many studies that have found a decrease in students' academic achievement due to spending too much time on digital games (Nazlıgöl, 2018). On the contrary, it is seen that there are studies in which playing digital games does not affect academic achievement (Torun, 2015). Öztürk Eyimaya et al. (2020) stated in their research that digital game addiction brings academic failure and a number of health problems.

When we look at the comparison of the total scores obtained by the participants from the digital game addiction scale in terms of the variable of daily digital game playing time, it was seen that there was a significant difference. According to this; it was determined that the scores obtained by those whose daily digital game time was more than 5 hours were higher than the other groups, and those with 4-5 hours were higher than those with 1-2 hours. In other words, as the daily digital game time increases, it can be said that children's digital game addiction increases. Gökçearsan and Durakoğlu (2014), in a study conducted with secondary school students, stated that those who play games more than 3 hours once a day have higher game addiction than those who play games up to 1 hour once a day. In different studies on the subject, it was stated that addiction increased with the increase in game playing time (Lemmens et al., 2009). Similarly, it was observed that addiction occurred in individuals with the increase in game playing time (Bilge, 2012).

When we look at the comparison of the total scores obtained by the participants from the digital game addiction scale in terms of the game playing platform variable, it was seen that there was a significant difference. Accordingly, it was determined that those who use computers as their gaming platform obtained higher scores than those who use game consoles, tablets and cell phones, and those who use tablets obtained higher scores than those who use game consoles and cell phones.

Güllü et al. (2012) found that the levels of computer game addiction of the participants in their study differed significantly according to the presence of a digital game playing tool at home. Şahin and Tuğrul (2012) stated that individuals who do not have a computer at home have lower digital game addiction than individuals who have a computer at home. In the study conducted by Delebe (2020), it was found that the average digital game addiction scores of individuals with a game tool were higher than those without a game tool, in Göldağ's (2018) study, it was found that the average game addiction scores of students with computers were higher than those without computers; the average game addiction scores of those with mobile phones were higher than those without mobile phones. In another study, it was found that the digital game addictions of those who play games with computers are significantly higher than those who play games with tablets and mobile phones; those who play games with game consoles have significantly higher digital game addiction scores than those who play games with tablets and mobile phones (Kaymak, 2020).

As a result, it was determined that there was a significant difference in terms of gender variable and that the addiction of boys to playing digital games was higher than girls. While it was seen that there was a significant difference in terms of the grade of education, it was stated that the game addiction of those studying in the 6th grade was higher than those in the 5th grade. In addition, when we look at the educational level of the parents, it was seen that there was a significant difference and the digital game addictions of the children of parents with higher educational level were higher. In addition, it was found that there was a significant difference in terms of family income level, children with high family income level had higher digital game addictions, while children's digital game addictions increased as academic achievement decreased. At the same time, it was concluded that children's digital game addictions increased as the duration of daily digital games increased, and those who had a computer as their gaming platform scored higher than those who used game consoles, tablets and cell phones.

SUGGESTIONS

- This study can be applied to different age groups and comparisons can be made.
- Comparisons can be made between school types by applying this study to secondary school students.
- Some seminars can be organized for parents and children about technology and digital game addiction.
- Comparisons can be made between parents. The development of children can be ensured through activities such as peer solidarity etc.
- Culture can be preserved by directing them to traditional games.
- In order to minimize the society's addiction to digital games, playgrounds where children can spend time should be developed.
- Different studies can be applied to different provinces and comparisons can be made.
- Different activities can be organized to direct the society to sportive activities.

REFERENCES

- Akçayır, G. (2013). Dijital oyunların sağlığa etkisi. In M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar: Kuram, tasarım ve uygulama* (pp. 263-273). Pegem Akademi.
- Aksel, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi
- Alıncak, F. (2016). Attitudes of secondary school students including physical activity involving playing games. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2(3), 1-14.
- Alıncak, F. (2017). Attitudes of primary school teachers towards playing games that involve physical activity. *European Journal of Education Studies*, 3(1), 202-215.
- Alıncak, F., & Tuzcuoğulları, T. (2016). The evaluation of violent content games for children's development. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2(5), 61-67.
- Ayan, S., Güler, M., & Seferoğlu, S. S. (2015). Video games and learning: Teaching participants to learn from the context. *Computers in Human Behavior*, 55, 456-466.
- Aydın-Özgür, E. (2019). *2018 yılında Edirne merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerde 10-14 yaş arası ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, buna etki eden faktörler ve sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Ayhan, B., & Köseliören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Bilge, F. (2012). Bir grup ilköğretim öğrencisinde bilgisayara yönelik bağımlılık eğilimi değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 96-105.
- Chang, E., & Kim, B. (2020). School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12645>
- Çakıcı, G. (2018). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve öfkeyi ifade etme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 265-289.
- Delebe, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile bazı fiziksel parametreler ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Demirbozan, N. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının anne baba tutumu ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Deniz, G. (2021). *Ankara il merkezinde bulunan ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve anne baba tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Diñçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Gökçearsan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(14), 419-435.
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.
- Griffiths, M. (2005). Components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.

- Griffiths, M. D., Davies, M. N. O., & Chappell, D. (2004). Demographic factors and playing variables in online computer gaming. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(4), 479-487.
- Güllü, M., Arslan, C., Dündar, A., & Murathan, F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *ADYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-100.
- Hazar, Z. & Hazar, M. (2017). Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *International Journal of Human Sciences*, 14 (1), 204-216.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kaymak, B. (2020). *Liselerde öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Kestane, M. (2019). *Dijital oyun bağımlılığının ilköğretim ikinci kademe çağındaki öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi] Bahçeşehir Üniversitesi.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95.
- Nazlıgül, M., Baş, S., Akyüz, Z., & Yorulmaz, O. (2018). İnternette oyun oynama bozukluğu ve tedavi yaklaşımları: sistematik bir gözden geçirme. *The Turkish Journal on Addictions*, 5, 13-35.
- Öztürk-Eyimaya, A., Uğur, S., Sezer, T. A., & Tezel, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Uyku Tıbbı Dergisi*, 2, 83-90.
- Rosyid, H. A., Fajariani, E., Adhilaga, H., & Amalia, A. (2019). The online game addiction psychology and interpersonal relationship of the engineering students. *Bulletin of Social Informatics Theory and Application*, 3(2), 75-79.
- Say S., & Bag H. (2017). The evaluation of the effect of a newly designed computer game on 7th grade students' motivation towards science and aggression. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5379-5393.
- Sherry, J. L., deSouza, R., Greenberg, B. S., & Lanchlan, K. (2003). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference among different age cohorts. Paper presented at the Mass Communication Division, International Communication Association Conference.
- Smith, G. (2004). How do computer games affect your children? *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 17(9), 72-80.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Torun, F., Akçay, A., & Çoklar, A. N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Vural, M., Karademir, T., & Kayabaşı, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilim durumlarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 243-255.
- Vural, M., Özdal, M., & Öztütüncü, S. (2017). The effect of 4-week two different strength training programs on body composition. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(7), 1-10.
- Wanajak, K. (2011). *Internet use and its impacts on secondary school students in Chiang Mai, Thailand* [Doctoral thesis]. Cowan University.



International Journal of New Approach in Social Studies

Article Information:	<i>Examination of Secondary Students Who Educate in Private Schools on Digital Game Addictions and Opinions on Digital Games</i>
Article Type:	Research Article
Submission Date:	30.11.2023
Acceptance Date:	18.11.2024
Publication Date:	30.12.2024
Corresponding Author:	Fikret Alıncak / alıncakfikret27@gmail.com
Review:	Double-Blind Peer Review
Ethical Statement:	* This study is based on the master's/doctoral thesis titled "Digital Game Addiction" which was completed under the supervision of Fikret Alıncak in 2023. * It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.
Similarity Check:	Conducted Turnitin
Ethics Committee Approval:	This research was carried out with permission obtained by the Ethics Committee decision. It was taken with the approval of the Ethics Committee of Gaziantep University Institute of Social Sciences, dated 09.11.2022, numbered 257264.
Participant Consent:	Voluntary Participation Consent Form was obtained from the participants.
Financial Support:	No financial support was received from any institution or project for this study.
Conflict of Interest:	There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.
Author Contribution:	All authors contributed equally.
Copyright & License:	The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Digital Transformation and Digital Leadership in Higher Education Institutions: Insights from the Literature

Gaye Onan  gayeonan@mersin.edu.tr
Mersin University 

Abstract:

Digital transformation is a critical continuum that significantly reshapes higher education institutions (HEIs) management processes, operational functions, and educational methods. As such, effectively managing digital transformation processes in these institutions is crucial. This study aims to investigate the challenges faced during digital transformation in HEIs and the role of digital leadership in addressing these challenges. Data for this research were collected from articles on digital leadership and digital transformation in HEIs indexed in the Web of Science (WOS) and Scopus databases, utilizing the systematic literature review method. The findings reveal that the main obstacles to digital transformation in HEIs include deficiencies in technological infrastructure, lack of digital skills and competencies, financial limitations, and resistance to change. Moreover, it was found that digital leadership plays an essential role in navigating the digital transformation process. The study also highlights several strategies that can be employed to overcome these challenges, such as improving internal communication, fostering a culture of innovation, and enhancing digital literacy training. By providing insights into the effective management of digital transformation in HEIs, this study aims to assist these institutions in adapting more effectively to emerging technological, managerial, and educational needs.

Keywords: Digital transformation, digital leadership, higher education.

Onan, G. (2024). Digital Transformation and digital leadership in higher education institutions: Insights from the literature. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(2), 198-213. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1587587>

Submission Date:	18.11.2024
Acceptance Date:	25.12.2024
Publication Date:	30.12.2024



INTRODUCTION

Universities and educational institutions today are developing various strategies to accelerate digital transformation. As of 2020, 13% of universities in the United States were undergoing digital transformation, 32% were developing strategies for it, and 38% were in the planning phase (Deloitte Digital Transformation Index, 2019). Digital transformation requires higher education institutions (HEIs) not only to adopt new technologies but also to reevaluate their organizational culture and strategic approaches (George & Wooden, 2023). In this transformation process, it is crucial for educational institutions to implement cultural and structural changes, adopt effective change management practices, and embrace a collaborative approach (Alenezi, 2021). Despite the opportunities offered by digital technologies, HEIs face various challenges in their adoption (Gkrimpizi, 2023). One way to overcome these challenges is through the application of digital leadership practices (Habeeb & Eyüboğlu, 2024).

The concept of digital transformation, particularly in the context of Industry 4.0, underscores the need for leaders to be regarded as "digital leaders" during this strategic transition process (Özmen et al., 2022). Digital leadership plays a critical role in effectively managing digital transformation processes in HEIs, as in other sectors. By guiding technological advancements and fostering innovation, digital leaders contribute significantly to institutional digital transformation. Effective digital leaders simplify the complexities of digital transformation by facilitating the integration of new technologies and driving strategic initiatives in this area (Anwar & Saraih, 2024).

Building on this, this study aims to examine the challenges and obstacles encountered during digital transformation processes in HEIs and to explore the role and impact of digital leadership practices in this. Specifically, it aims to identify the primary barriers and challenges faced by HEIs during digital transformation and to explore the role and impact of digital leadership in facilitating this process. Understanding these challenges and the influence of digital leadership is crucial for HEIs as they navigate the complexities of digital transformation. To achieve this, articles focusing on digital leadership and digital transformation in HEIs, indexed in the Web of Science (WOS) and Scopus databases, were identified and analyzed using the systematic literature review method. As a result of the analysis, it aims to identify the difficulties and obstacles encountered in the digital transformation process in higher education institutions, reveal the impact of digital leaders in this process, and determine the necessary strategies to manage this process successfully. It is expected that this study will serve as a guide for HEIs to adopt more effective and strategic approaches in their digital transformation processes. The findings of this research are expected to provide valuable insights into the strategies and practices that can help HEIs overcome obstacles and achieve successful transformation. This study, which explores the intersection of leadership and technological transformation, is expected to contribute to the formulation of effective strategies for managing digital transformation in higher education institutions, ultimately guiding these institutions toward more efficient and innovative educational environments.

Digital Transformation and Its Significance in HEIs

Digital transformation can be defined as an evolutionary process aimed at creating value by transforming business models, operational processes, and customer experiences through the power of digital technologies and competencies (Morakanyane et al., 2017). In other words, digital transformation involves the restructuring of organizational business processes, business



models, and customer interactions using digital technologies. This process is built on three core components: technological, organizational, and social. From a technological perspective, the focus is on adopting new digital tools; at the organizational level, it involves changes in business processes and models; and on the social dimension, it enhances user experience and service quality (Coral et al., 2022). Thus, digital transformation is not merely about technological innovation; it is a broader concept encompassing organizational culture and strategic orientation (Bharadwaj et al., 2013). By fundamentally altering ways of doing business, digital transformation enables organizations to increase efficiency, foster innovation, and gain competitive advantage (Westerman et al., 2014). The process integrates technologies such as data analytics, cloud computing, and artificial intelligence, optimizing both internal operations and interactions with external stakeholders (Kane et al., 2015; Fitzgerald et al., 2013).

The digital transformation of HEIs began in the late 20th century with the introduction of computers and the Internet. Initially, these technologies were used to automate administrative tasks and improve communication through emails and online portals. The primary focus during this early period was to enhance efficiency and communication within academic environments (George & Wooden, 2023). Digital transformation in HEIs can be described as a comprehensive process aimed at integrating technology across all aspects of educational institutions to improve learning outcomes, operational efficiency, and student engagement (Gkrimpizi, 2023; Alenezi, 2021). Despite the opportunities presented by digital technologies, HEIs have encountered various challenges in adopting these innovations. Research highlights those strategic barriers, such as increased operational costs, complicate the integration of digital technologies into existing processes (Klein, 2020). Furthermore, issues like a lack of technology management, resistance to change, integration difficulties, and cultural barriers are significant obstacles (Fahey, 2021). Specifically, resistance to change and deficiencies in technology management can disrupt transformation processes (Alenezi, 2021).

Coral and Bernuy (2022) classified the primary challenges encountered during the digital transformation process in HEIs into six categories: digital skills, technological infrastructure, transformation models, economy, investment, and university readiness. *Digital Skills*: This category highlights the lack of digital competencies and the limited capacity of faculty members and students to adapt to new technologies. *Technological Infrastructure*: It refers to barriers within technological infrastructure, such as high costs and slow procurement processes. *Transformation Models*: This emphasizes the absence of digital transformation models tailored specifically for the education sector. *Economy*: Economic challenges faced by students, faculty members, and staff, including low-income levels and infrastructure costs, fall under this category. *Investment*: Uncertainties in technological investment policies and bureaucratic obstacles are included in this category. *University Readiness*: This pertains to the misalignment of university business processes and educational models with technological advancements and their overall preparedness for digital transformation.

Resistance to change is also commonly cited as a significant barrier in digital transformation processes. The higher education environment is often characterized by traditional practices and hierarchies resistant to change. Academic professionals may perceive new teaching methods or learning environments as threats to their job security (Alenezi, 2023). This culture of resistance can be mitigated through the efforts of digital leaders who inspire and promote a digital vision (Chandler, 2013).

The Role of Digital Leadership in the Digital Transformation Process in HEIs

The concept of digital leadership encompasses the leadership skills and approaches necessary for effectively managing technological innovations and digital transformation processes (Habeeb & Eyüboğlu, 2024). Digital leaders play a pivotal role in organizational digital transformation by combining traditional leadership competencies with modern digital proficiencies. These leaders are essential drivers of digital evolution across various organizations (Nita & Gutu, 2023). By adopting a collaborative leadership approach, digital leaders emphasize flexibility and adaptability during transformation processes, aligning organizational structures with the demands of the digital era (Khurniawan & Irmawaty, 2024). Moreover, they balance short-term operational needs with long-term strategic objectives by fostering both flexibility and innovation (Karaköse et al., 2022). These leaders promote innovation, improve organizational performance, and cultivate cultures receptive to change while adapting to rapid technological advancements and educational needs (Brunner et al., 2023; Habeeb & Eyüboğlu, 2024).

In HEIs, digital leaders strategically integrate digital tools and methods into both educational and administrative processes, developing and encouraging innovative approaches (Brunner et al., 2023). They play a critical role in addressing the "digital divide," which reflects inequalities in access to and use of technological resources among students, faculty, and staff (Laufer et al., 2021). In this context, digital leaders are not only tasked with implementing technologies and innovations but also ensuring their alignment with institutional goals and sustainability (Habeeb & Eyüboğlu, 2024).

METHOD

In this study, a systematic literature review methodology has been employed. This method allows for the examination of a large number of academic articles. With the increasing number of academic studies, methodologies such as systematic literature review have become more effective in examining research from a broad perspective, saving time for researchers while providing in-depth information (Yıldız, 2022).

Purpose of the Study and Research Questions

This study aims to identify the challenges encountered during the digital transformation process in HEIs and to determine the role played by digital leaders in this process. Based on this objective, the following research questions have been formulated:

1. What are the main barriers and challenges encountered during the digital transformation process in HEIs?
2. How can the role and impact of digital leaders be defined in the digital transformation processes within HEIs?

This study analyzes data obtained from articles focused on digital leadership and digital transformation in HEIs, available in the Web of Science (WOS) and Scopus databases. Academic articles with titles or keywords containing terms such as "digital transformation," "digital leadership," "higher education," and "university" were included in the review. Additionally, concepts referring to digital transformation (e.g., technological transformation, Industry 4.0) and digital leadership (e.g., technological leadership, e-leadership) were incorporated into the scope of the study. Research such as book chapters, conference papers, theses, and reports were excluded. While studies on digital transformation in higher education

have been conducted in Turkiye, none relevant to digital leadership in higher education were detected. Therefore, the aforementioned databases were chosen. As a result of the review, nine articles on digital transformation and seven articles on digital leadership in HEIs were identified that met the specified criteria. The studies available in these databases provide broad international literature on digital transformation and digital leadership, which enhances the generalizability of the study's findings.

Ethics Committee Approval

Exempt from Ethics Committee Approval

FINDINGS

In particular, over the past decade, it has been emphasized that leaders must possess the ability to manage both the transformation process and new digital organizations in the digital transformation process (Klein, 2020). Based on this, studies from the last 10 years were included in the review. As a result of this examination, 9 articles on digital transformation and 7 articles on digital leadership were selected for analysis. Table 1 classifies the articles on digital transformation, and Table 2 summarizes the articles on digital leadership in HEIs. Also, both tables include their objectives, methods, samples, and key findings, derived from the articles. Additionally, the findings from the results and conclusion sections of these articles are summarized.

Table 1: Digital Transformation Articles

Number	Article Name	Author/S& Year	Research Type	Sampling, Data Collection And Analysis Methods	Sample	Purpose	Findings
1	Categories for Barriers to Digital Transformation in Higher Education: An Analysis Based on Literature	Aditya et.al., (2021)	Qualitative	Overview		Identifying barriers to digital transformation in HEIs.	In higher education, a total of 22 specific barriers to effective digital transformation have been identified. These barriers are categorized into nine key areas, which include issues related to vision, institutional strategy, and the economic environment.
2	Future-Shaping Themes: Digital Age Foresight In Turkish University Strategic Plans	Aytar & Aslan, (2023)	Qualitative	Content Analysis		To determine how the elements of the digital age are referenced through the digitalization features and components emphasized in the strategic plans of universities, as well as their future intentions regarding these elements.	Five main themes have been identified regarding the digital future of higher education: digital transformation, digital campus, digital education, digital infrastructure, and future-focused units.
3	The Barriers and Readiness to Deal With Digital Transformation in Higher Education	Budiyanto et.al., (2024)	Qualitative	Interview with semi-structured interview questions	Stakeholders of higher education institutions (students, faculty and management staff)	To identify the barriers to digital transformation as perceived by students, educators, and HEIs, particularly in the context of the changes brought about by the COVID-19 pandemic.	The key findings indicate that for students, the main challenges include a lack of IT equipment, insufficient digital literacy, passive learning, and fear of data loss. For faculty members, challenges such as a lack of digital literacy and adjustment time are prominent. At the management level, difficulties in managing IT infrastructure and insufficient IT staff are highlighted.
4	What Research Tells Us About Leadership Styles, Digital	Carvalho et.al., (2022)	Qualitative	Overview		To examine the relationships between leadership, digital transformation, and	The most common leadership style is transformational leadership, the most frequently examined dimension of performance is related to teaching



	Transformation and Performance In State Higher Education				performance in state-owned HEIs.	and learning activities, and the most discussed aspects of digital transformation are online learning systems and various types of technologies.
5	Managing Digital Transformation: A Case Study In A Higher Education Institution	Díaz-García et.al., (2023)	Qualitative	Interview with semi-structured interview questions and direct observation	To identify the key factors that can guide and facilitate the digital transformation of HEIs from the perspective of internal stakeholders.	Five factors that facilitate the digital transformation process have been identified: the teaching process, internal communication, cultural change, data-driven management, leadership, and the work environment.
6	Evaluate The Drivers For Digital Transformation in Higher Education Institutions In The Era Of Industry4.0 Based On Decision-Making Method	Wang et.al., (2023)	Qualitative	Empirical case study with q-Rung Orthopair Fuzzy-MEREC-SWARA-CoCoSo methods	To identify the main drivers for the implementation of digital transformation.	The most important driving forces for the implementation of digital transformation are the development, updating, and adaptation of the curriculum, the integration of digital technologies for universal education, and cloud computing.
7	Classification Of Barriers To Digital Transformation In Higher Education Institutions: Systematic Literature Review	Gkrimpizi et.al., (2023)	Qualitative	Overview	To identify the barriers faced by HEIs in implementing digital transformation.	The most common barriers found are the lack of digital literacy, resistance to change and risk aversion, insufficient IT infrastructure, and budget constraints.
8	Managing For Competency With Innovation Change In Higher Education: Examining The Pitfalls And Pivots Of Digital Transformation	Jackson, (2019)	Qualitative	Overview	To examine how digital transformation technologies can impact the effectiveness of HEIs.	To understand the challenges and opportunities of digital transformation, proactive change management should be implemented.



9	Assessing Digital Transformation In Universities	Rodríguez-Abitia and Bribiesca-Correa, (2021)	Qualitative	Overview		To propose the implementation of an integrated digital transformation model for evaluating the maturity levels of educational institutions in their digital transformation processes and compare these with other industries.	It has been observed that universities lag behind other sectors, which is likely related to a lack of effective leadership and challenges in adapting to cultural changes. This situation is further negatively reinforced by insufficient innovation and financial support.
---	--	---	-------------	----------	--	---	--

Table 2: Digital Leadership Articles

Number	Article Name	Author/S &Year	Research Type	Sampling, Data Colection And Analysis Methods	Sample	Purpose	Findings
1	Digital Leadership In The Digital Era Of Education: Enhancing Knowledge Sharing and Emotional Intelligence	Anwar & Saraih, (2024)	Quantitative	Structural Equation Model (SEM) of data collected through survey	320 faculty members in private universities	To investigate how the elements of digital leadership enhance technical knowledge sharing and emotional intelligence among the teaching staff in HEIs.	The elements of digital leadership have a positive and significant impact on knowledge sharing and emotional intelligence.
2	E-Leadership Analysis During Pandemic Outbreak to Enhanced Learning In Higher Education	Chang et.al., (2022)	Qualitative	Interview with semi-structured questions content analysis	24 rectors and deans	To identify the digital leadership processes used by leaders in higher education during the COVID-19 pandemic and to ensure the enhancement of effective learning..	highlighted the importance of digital leadership practices for the quality and continuity of education in the pandemic.
3	Digital Leadership In Higher Education	Ehlers,(2021)	Qualitative	Overview		To identify the challenges of digital leadership practices and digital transformation processes in HEIs.	In HEIs, a coherent strategy for digital transformation should be established, and a new organizational culture aligned with digital transformation

4	A Typology For Digital Leadership In Higher Education: The Case Of A Large-Scale Mobile Technology Initiative (Using Tablets)	Ghamrawi & Tamim, (2023)	Qualitative	Interview with semi-structured questions content analysis	State university administrators	to develop a typology for the digital leadership qualities of individuals in key management positions.	efforts should be developed for effective digital leadership. A 5D typology has been identified for digital leadership attributes: digital competence; digital culture; digital differentiation; digital governance; and digital advocacy.
5	A Systematic Review And Framework For Digital Leadership Research Maturity In Higher Education	Jameson, (2022)	Qualitative	Mixed Methods Assessment Tool (MMAT)	36 studies published between 1999 and 2022 focusing on digital leadership in higher education	To synthesize and examine the empirical literature on digital leadership in higher education.	The general quality of the studies has been found to be relatively low, and many studies lack clarity in the justification of research questions and the chosen methods.
6	Effect Of E-Leadership On Employees' Outcomes In The Higher Education Sector During COVID-19 And Beyond: A Case Study From Vietnam	Maheshwari et.al., (2024)	Quantitative	Frequency and variance analysis of data collected through survey	445 employees in the higher education sector working from home during the pandemic.	To investigate the effects of e-leadership on employees in the higher education sector, focusing on its impact on job engagement, well-being, and organizational citizenship behaviors..	Perceived e-leadership significantly impacts employees' job engagement, well-being, and organizational citizenship behaviors.
7	Leadership Types and Digital Leadership in Higher Education: Behavioural Data Analysis from University of Patras in Greece	Antonopoulou et.al., (2020)	Quantitative	Frequency and variance analysis of data collected through survey	28 Department Heads	To examine the leadership skills of university department heads in relation to digital leadership, analyze the leadership styles they adopt, and explore the relationships between these styles and leadership outcomes.	Higher levels of transformational leadership are associated with greater productivity and satisfaction among employees, and are significantly linked to the effective implementation of digital leadership. 4o mini

***Findings on Digital Transformation:***

- Digital transformation in higher education requires effective leadership, digital skills, flexibility, and technology integration. These factors directly impact the success of HEIs' digital transformation processes. Leadership, the adaptation of digital technologies, and strategic planning are key pillars of the transformation process. Educational institutions should adopt digital leadership qualities within their organizational structures and continuously follow technological innovations (Aditya et al., 2021).
- In Turkish universities' strategic plans, the components of digital transformation do not differ by university type. The term "innovation" is the most frequently used concept in digital transformation. Emphasis on aspects like smart access and digital infrastructure development reflects different facets of the digital transformation process. Research universities focus on technology transfer offices, while private universities prioritize continuous education centers (Aytar & Aslan, 2024).
- Students face barriers related to the applicability of digital transformation, such as lack of IT equipment, inadequate digital literacy, and challenges in independent learning. Faculty members encounter issues such as the need for digital literacy and long adaptation processes, but they manage the process through strategies like blended learning and data security preparations. Universities face challenges in managing IT infrastructure and digitalization policies but respond to these challenges through platform integration strategies. Preparation for the digital transformation process is shaped by strategies developed at both individual and institutional levels (Budiyanto et al., 2024).
- The relationships between leadership, digital transformation, and performance in public higher education institutions have been examined, with a particular emphasis on the impact of transformational leadership style on teaching and learning processes. It has been noted that digital technologies and online learning systems play a significant role in leadership processes, and this has been highlighted as contributing to enhancing institutional performance. Policymakers are advised to design performance-oriented plans while considering leadership styles and digital transformation processes (Carvalho et al., 2022).
- Technological innovations are radically changing the organizational processes of educational institutions. The COVID-19 pandemic has accelerated the pace of digital transformation, forcing educational institutions to adapt to technological innovations. For successful digital transformation, factors such as communication channels, cultural change, data-driven decision-making, and participatory leadership are crucial. Educational institutions should manage their transformation processes with these factors in mind (Díaz-García et al., 2023).
- Over the past decade, digital transformation has been regarded as a priority for HEIs. Digital transformation must redefine both the institutional structure and the business model. However, many universities continue to pursue their digital transformation processes within the framework of traditional approaches. For digital transformation to be successfully implemented in the higher education system, not only technological and structural changes but also managerial and cultural adaptations are necessary. Effective strategies and approaches must be established for successful management of digital transformation (Wang et al., 2023).

- The barriers to digital transformation in HEIs have been categorized into environmental, strategic, organizational, technological, human, and cultural. Among the barriers, the lack of digital literacy, resistance to change, and budget constraints stand out. It has been observed that these barriers evolve over time, and new barriers emerge with technological advancements. A better understanding of these barriers and the development of strategies will contribute to the successful implementation of digital transformation (Gkrimpzi et al., 2023).
- Digital transformation requires significant changes in the institutional structures of HEIs. In the process of digital transformation, higher education must address bidirectional capability gaps and adapt to external market demands. The ability of educational institutions to respond to technological innovations is critical for maintaining the relevance of higher education (Jackson, 2019).
- Digital transformation has gained significance with rapid advancements in technology and telecommunication networks. The education sector has been affected by digital transformation and must adapt to the demands of new generations. Leadership and cultural adaptation deficiencies in the digital transformation processes of educational institutions may hinder success. It is noted that the education sector is lagging behind other sectors and requires more innovative approaches (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021).

Findings on Digital Leadership

Various studies on digital leadership in higher education demonstrate the critical role of digital leaders in managing digital transformation processes and providing significant strategies to enhance their effectiveness.

- Digital leadership is considered an important tool in overcoming the challenges encountered in digital transformation. Digital leadership, including visionary leadership, digital citizenship, and systematic improvement, can positively influence knowledge sharing and emotional intelligence in HEIs. However, challenges such as infrastructure deficiencies and resistance to change are encountered during digital transformation processes, and digital leaders need strategic leadership skills to overcome these barriers (Anwar & Saraih, 2024).
- It is noted that digital leaders successfully guided the process in remote education with both technical and crisis management skills. During this process, it was crucial for leaders to establish effective communication with faculty members and students working remotely and to ensure sustainability and quality in education. Especially during the pandemic, the e-leadership skills were critical in ensuring the continuity of the educational process (Chang et.al., 2022).
- Existing leadership approaches need to adapt to the cultural and structural changes specific to higher education, that is, to evolve into digital leadership. For digital transformation processes to succeed, it is emphasized that institutional cultures must be aligned with digitalization, and the organization of values and communication methods must be restructured (Ehlers, 2021).
- The five key features of digital leadership (digital competence, digital culture, digital differentiation, digital governance, and digital advocacy) have been identified as critical for successful leadership. Specifically, it is emphasized that leaders must adapt to digital technologies, support a digital culture in education, and increase digital awareness among employees and students. In this process, the advocacy role of digital leaders

stands out as an important factor in ensuring the adoption of digital technologies and the successful implementation of a digital transformation strategy (Ghamrawi & Tamim, 2023).

- Empirical studies on digital leadership in HEIs are noted to be limited in the literature, often containing methodological shortcomings. A study examining works between 1999 and 2022 highlighted the need for more comprehensive and rigorous research to enhance the research maturity of digital leadership. It was emphasized that digital leadership competencies should be studied in more depth, and the gaps in the literature should be addressed (Jameson et al., 2022).
- The critical role of digital leadership in remote working environments in the post-pandemic period has been emphasized. Digital leadership has a significant impact on employees' organizational commitment and citizenship behavior. It is also noted that digital leadership increases employees' motivation and that leaders' guiding and supportive roles during digital transformation processes positively influence organizational success (Maheshwari et al., 2024).
- Gender has been identified as an important factor in the application of leadership styles. Male participants, compared to females, report statistically higher levels of transformational, transactional, and digital leadership and are more satisfied with the outcomes of these leadership styles. Additionally, transformational and transactional leadership practices are found to have a positive and significant relationship with leadership outcomes. Digital leadership also shows a positive correlation with leadership outcomes; that is, as the effectiveness and satisfaction with leadership practices increase, the level of digital leadership also rises (Antonopoulou, 2020).

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study aimed to identify the primary barriers and challenges encountered in the digital transformation processes at HEIs, as well as to examine the role and impact of digital leadership practices in these processes. A literature review was conducted to gather data from articles on digital leadership and digital transformation in higher education from articles in the Web of Science (WOS) and Scopus databases. The limited number of studies indicates that the subject has not been sufficiently or deeply explored. Moreover, it is noteworthy that most of the studies have been conducted using qualitative methods. The research findings offer significant insights into understanding the primary barriers encountered in digital transformation processes and evaluating the impact of digital leaders in these processes.

Barriers Encountered in Digital Transformation

The barriers encountered in the digital transformation process within higher education are multifaceted, encompassing organizational, technological, and social dimensions. According to Coral and Bernuy (2022), 56% of the barriers are organizational in nature, 37% are technological, and 7% are attributed to social factors. These findings underscore the prevalence of several significant obstacles, with technological infrastructure deficiencies, limited digital skills and competencies, economic constraints, and resistance to change being the most commonly identified barriers. In particular, shortcomings in technological infrastructure, such as inadequate IT equipment and digital tools, impede the effective use of digital technologies by both students and faculty (Budiyanto et al., 2024). Organizational challenges, such as entrenched resistance to change and limited financial resources, further exacerbate these technological barriers, hindering the successful implementation of digital transformation

initiatives (Gkrimpzi et al., 2023). These multifaceted barriers illustrate the complexity of digital transformation in higher education, requiring comprehensive strategies to address both technological and organizational challenges.

The Role and Impact of Digital Leadership in Digital Transformation

The research findings emphasize the pivotal role of digital leadership in driving digital transformation within higher education. Key aspects of digital leadership, such as visionary leadership, digital citizenship, and systematic improvement, are fundamental in fostering transformation. These characteristics not only support the knowledge-sharing culture within institutions but also enhance emotional intelligence, which is crucial for smooth transitions during digital transformation (Anwar & Saraih, 2024). The importance of digital leadership becomes particularly evident during crisis situations, such as the COVID-19 pandemic, where its role in crisis management and maintaining organizational sustainability was underscored (Chang, 2022).

Furthermore, digital leaders' ability to adapt to emerging technological innovations and cultivate a digital culture within the institution is highlighted as a critical factor for successful transformation (Ghamrawi & Tamim, 2023). The integration of new digital technologies into educational practices is a crucial element of this leadership style, which contributes significantly to the long-term sustainability of educational institutions (Ququebeke & Gerpott, 2023). Additionally, digital leadership's influence extends to the management of virtual teams, ensuring seamless adaptation to digital tools and organizational processes, thereby reinforcing the stability and growth of the institution (Karaköse et al., 2022).

Strategies to Overcome Challenges in Digital Transformation

Diaz-Garcia et al. (2023) highlight effective internal communication and organizational cultural change as key strategies to overcome barriers in the digital transformation process. Effective internal communication accelerates innovative processes, enhances decision-making flexibility, and facilitates adaptation to change. Organizational cultural change based on values such as diversity, excellence, innovation, and stakeholder service contribute to the creation of a digital organizational culture. Additionally, the adoption of new leadership approaches is essential. A comprehensive management approach tailored to employees' needs, the creation of a comfortable work environment, and the attraction and retention of skilled digital talent are significant factors in achieving success in the transformation process.

Furthermore, to overcome the challenges encountered in the digital transformation process, strengthening digital infrastructure and increasing digital literacy training is necessary (Aditya et al., 2021). Successfully managing digital transformation requires understanding these challenges and developing effective strategies. Additionally, training programs designed for digital leaders will equip them with the strategic skills necessary to manage digital transformation processes effectively (Diaz-Garcia et al., 2023). To enhance the performance of higher education institutions (HEIs), the interaction between leadership styles, such as digital and transformational leadership, and digital transformation must be strengthened (Carvalho et al., 2022). Digital transformation should be considered a dynamic system that evolves through the interaction of technological, organizational, and social components, requiring continuous alignment between these components (Coral et al., 2022).

In conclusion, this study provides significant insights into the barriers encountered in the digital transformation processes of HEIs and the role of digital leadership in these processes. The

research findings indicate that digital transformation is a dynamic system that requires continuous interaction and alignment between technological, organizational, and social components (Coral et al., 2022). Challenges such as digital infrastructure deficiencies, inadequate digital skills, economic constraints, and resistance to change are among the prominent obstacles in the transformation processes (Budiyanto et al., 2024; Gkrimpzi et al., 2023). Digital leadership plays a critical role in overcoming these challenges. The ability of digital leaders to adapt to technological innovations and foster a digital culture emerges as a decisive factor for success in digital transformation (Ququebeke & Gerpott, 2023). In this context, it is essential to develop effective strategies to overcome the barriers encountered in digital transformation processes. Internal communication and organizational cultural change facilitate the adoption of innovative approaches in transformation processes, while enhancing digital literacy training and strengthening technological infrastructure are crucial for the sustainability of the transformation (Diaz-Garcia et al., 2023; Aditya et al., 2021). Consequently, it can be concluded that HEIs can improve their performance by addressing digital leadership and digital transformation processes from a holistic perspective.

One of the major limitations of this study is that the articles included in the research were sourced exclusively from the WOS and Scopus databases. Therefore, it should be considered that this limitation may have reduced the number of articles evaluated in this study. Future research is recommended to comprehensively examine the concepts of digital transformation and digital leadership in higher education, the barriers encountered, and the strategies to be implemented in the transformation process using both qualitative and quantitative research methods.

REFERENCES

- Aditya, B. R., Ferdiana, R., & Kusumawardani, S. S. (2021). Categories for barriers to digital transformation in higher education: An analysis based on literature. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(12), 658-664. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.12.1571>
- Alenezi, M. (2021). Deep dive into digital transformation in higher education institutions. *Education Sciences*, 11(12), 770. 2-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11120770>
- Alenezi, M. (2023). Digital learning and digital institution in higher education. *Education Sciences*, 13(1), 88.2-18. <https://doi.org/10.3390/educsci13010088>
- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2020). Leadership types and digital leadership in higher education: Behavioural data analysis from University of Patras in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(4), 110-129. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.8>
- Anwar, S., & Saraih, U. N. (2024). Digital leadership in the digital era of education: Enhancing knowledge sharing and emotional intelligence. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0091>
- Aytar, O., & Arslan, R. (2024). Future-shaping themes: Digital age foresight in Turkish university strategic plans. *Strategic Management-International Journal of Strategic Management and Decision Support Systems in Strategic Management*.
- Bharadwaj, A., El Sawy, O. A., Pavlou, P. A., & Venkatraman, N. (2013). Digital business strategy: Toward a next generation of insights. *MIS Quarterly*, 37(2), 471-482. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37.2.06>
- Brunner, C., Morphey, C., & Ruetz, A. (2023). Leading digital transformation in higher education: Strategies and best practices. *Journal of Educational Technology*, 20(3), 45-67.

- Budiyanto, C. W., Latifah, R., Saputro, H., & Prananto, A. (2024). The barriers and readiness to deal with digital transformation in higher education. *TEM Journal*, 13(1), 334-348.
- Carvalho, A., Alves, H., & Leitão, J. (2022). What research tells us about leadership styles, digital transformation and performance in state higher education? *International Journal of Educational Management*, 36(2), 218-232. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0378>
- Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, 3(5), 243-251. <https://doi.org/10.3390/educsci11120770>
- Chang, C. L., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). E-leadership analysis during pandemic outbreak to enhanced learning in higher education. *TEM Journal*, 11(2), 932-938.
- Coral, M. A., & Bernuy, A. E. (2022). Challenges in the digital transformation processes in higher education institutions and universities. *International Journal of Information Technologies and Systems Approach (IJITSA)*, 15(1), 1-14.
- Diaz-Garcia, C., Lopez, F., & Moreno, J. (2023). Strategic skills for digital leaders in higher education. *Leadership in Higher Education Quarterly*, 7(3), 75-90. <https://doi.org/10.1016/j.lehq.2023.100115>
- Ehlers, U. D. (2021). Digital leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 1(3), 6-14.
- Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D., & Welch, M. (2013). Embracing digital technology: A new strategic imperative. *MIT Sloan Management Review*.
- George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the strategic transformation of higher education through artificial intelligence. *Administrative Sciences*, 13(9), 196. <https://doi.org/10.3390/admsci13090196>
- Ghamrawi, N., & M. Tamim, R. (2023). A typology for digital leadership in higher education: The case of a large-scale mobile technology initiative (using tablets). *Education and Information Technologies*, 28(6), 7089-7110. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11079-1>
- Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: Systematic literature review. *Education Sciences*, 13(7), 746. <https://doi.org/10.3390/educsci13070746>
- Habeeb, Y. O., & Eyupoglu, S. Z. (2024). Strategic planning, transformational leadership and organization performance: Driving forces for sustainability in higher education in Nigeria. *Sustainability*, 16(11), 4348. <https://doi.org/10.3390/su16114348>
- Jackson, N. C. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*, 62(6), 761-772. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2019.08.001>
- Jameson, J., Rumyantseva, N., Cai, M., Markowski, M., Essex, R., & McNay, I. (2022). A systematic review and framework for digital leadership research maturity in higher education. *Computers and Education Open*, 3, 100115. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100115>
- Kane, G. C., Palmer, D., Phillips, A. N., & Kiron, D. (2015). Strategy, not technology, drives digital transformation. *MIT Sloan Management Review*.
- Karakose, T., Kocabas, I., Yirci, R., Papadakis, S., Ozdemir, T. Y., & Demirkol, M. (2022). The development and evolution of digital leadership: A bibliometric mapping approach-based study. *Sustainability*, 14(23), 16171. <https://doi.org/10.3390/su142316171>
- Khurniawan, M., & Irmawaty, D. (2024). Balancing innovation and flexibility in educational leadership. *Education and Technology Review*, 35(1), 210-229. <https://doi.org/10.1177/0892024223111234>
- Klein, M. (2020). Leadership characteristics in the era of digital transformation. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 883-902.
- Laufer, K., Terblanche, A., & Singh, N. (2021). Bridging the digital divide in higher education: The role of digital leadership. *Educational Technology & Society*, 24(4), 56-74.
- Maheshwari, G., Clarke, S., Nguyen, Q. A. N., McClelland, R., & Kunte, M. (2024). Effect of e-leadership on employees' outcomes in the higher education sector during COVID-19 and beyond: A case study from



- Vietnam. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432231222715>
- Nita, M., & Gutu, C. (2023). The digital evolution of universities: Leadership and innovation. *Journal of Innovation in Higher Education*, 18(2), 182-200. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-00789-9>
- Özmen, Ö., Eriş, E. D., & Özer, P. (2022). Dijital dönüşüm ve liderlik: Sanayi sektöründe bir inceleme. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(Kongre Özel Sayısı), 206-231.
- Quaquebeke, N. V., & Gerpott, F. H. (2023). The now, new, and next of digital leadership: How artificial intelligence (AI) will take over and change leadership as we know it. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(3), 265-275. <https://doi.org/10.1177/15480518231118756>
- Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G. (2021). Assessing digital transformation in universities. *Future Internet*, 13, 52. <https://doi.org/10.3390/fi13020052>
- Wang, K., Li, B., Tian, T., Zakuan, N., & Rani, P. (2023). Evaluate the drivers for digital transformation in higher education institutions in the era of industry 4.0 based on decision-making method. *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(3), 100364. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100364>
- Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). *Leading digital: Turning technology into business transformation*. Harvard Business Review Press.
- Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 367-386. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1056252>





International Journal of New Approach in Social Studies

Article Information:	<i>Digital Transformation and Digital Leadership in Higher Education Institutions: Insights from the Literature</i>
Article Type:	Compilation Article
Submission Date:	18.11.2024
Acceptance Date:	25.12.2024
Publication Date:	30.12.2024
Corresponding Author:	Gaye Onan, gayeonan@mersin.edu.tr
Review:	Double-Blind Peer Review
Ethical Statement:	This article is a developed and partially modified version of the presentation titled ". Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm ve Dijital Liderlik Üzerine Nitel Bir Çalışma" which was orally presented at the 4th International Symposium on Academic Studies in Education and Culture, September 19–21, 2024 but not published in full text. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.
Similarity Check:	Conducted Turnitin.
Ethics Committee Approval:	Exempt from Ethics Committee Approval.
Participant Consent:	Not applicable.
Financial Support:	No financial support was received from any institution or project for this study.
Conflict of Interest:	There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.
Author Contribution:	The author confirms sole responsibility for hole manuscript.
Copyright & License:	The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Sabahattin Ali'nin "Kurtarılamayan Şaheser" ve "Kırlangıçlar" Hikâyelerinin B2 Seviyeye Uyarlanması

Mesut Gün  mesutgun@mersin.edu.tr
Mersin University 

Elif Alkan  ealkaann@gmail.com
Mersin University 

Öz:

İnsanların toplumsallaşması yolunda nitelikli bir araç olan dil, geçmişten bugüne varlığını devam ettiren bir olgudur. Dil ile gelişen toplumlar zaman içerisinde yaptıkları dilsel üretimleri aktarma yolunda birçok yol kat etmişlerdir. Bu açıdan Türkçe içerisinde kültürel aktarımı ve edebi zevk amacıyla oluşturulan yazılı metinler dil ile insan iletişimini en iyi anlatan unsurlardan biridir. Bu açıdan toplumların birikimleriyle zaman içerisinde oluşturulan edebi metinler öğrenme ve öğretme süreci içerisinde hem ana dili öğretiminde hem de ana dil öğretiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreci içerisinde farklı kültürlerden bir araya gelmiş bireylere dil öğretiminde toplumun birikiminden ortaya çıkan edebi metinlerin süreç içerisinde kullanılması öğrenmeyi kalıcılaştıracaktır. Araştırma sadeleştirilmiş metinler kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı yapması hedeflenmiştir. Süreç içerisinde metnin vermiş olduğu anlam yapısı bozulmadan ana fikir korunmuştur. İlgili öyküler Sabahattin Ali'nin Yapı Kredi Yayınları'nın 2018 yılında basılan 33. baskı içerisinden alınmıştır. Bu açıdan temel amaç öğrencinin metni daha iyi anlamasını sağlamaktır. Araştırma bu görüşten yola çıkarak Sabahattin Ali'nin Değirmen adlı öykü kitabı içerisinde yer alan Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar adlı öykülerinin Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 seviye ölçütleri göz önüne alınarak uyarlaması yapılmıştır. İlgili öyküler sezgisel yaklaşımla, metin sadeleştirme yoluyla yeniden uyarlanmıştır. Süreç içerisinde metinsellik ölçütlerine dikkat edilerek sadeleştirme süreci metni koruma, metni değiştirme, metni özetleme ve silme yöntemlerinden uygun olanları kullanılarak yeniden düzenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve betimsel analiz yöntemlerini barındıran bu çalışmada ele alından öyküler, öğretim sürecinde okurda estetik bir zevk uyandırması ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi hedeflenmiş olup alan kapsamında önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, uyarlama metni, Sabahattin Ali, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Abstract:

Language, which is a qualified tool for the socialization of people, is a phenomenon that has continued its existence from past to present. Societies developing with language have come a long way in transferring their linguistic productions over time. In this context, written texts created for cultural transmission and literary pleasure in Turkish are one of the elements that best describe human communication with language. In this context, literary texts created over time with the accumulation of societies have an important place in both mother tongue teaching and mother tongue teaching in the learning and teaching process. In the process of teaching Turkish as a foreign language to individuals who have come together from different cultures in the process of teaching Turkish as a foreign language, the use of literary texts emerging from the accumulation of society in the process will make learning permanent. The research aims to contribute to the field of teaching Turkish as a foreign language within the scope of simplified texts. In the process, the main idea was preserved by preserving the meaning structure given by the text. The related stories were taken from the 33rd edition of Sabahattin Ali's Yapı Kredi Publications published in 2018. In this respect, the main purpose is to enable the student to understand the text better. Bulding on this perspective, the research is based on the adaptation of Sabahattin Ali's stories titled The Unrescuable Masterpiece and The Swallows, which are included in the story book called The Mill, taking into account the B2 level criteria of the Common European Framework of Reference. The related stories were adapted and restructured through text simplification. In the process, the simplification process was reorganized by paying attention to the textuality criteria and using the appropriate methods of text preservation, text modification, text summarization and deletion. This study, which includes document analysis and descriptive analysis methods from qualitative research methods, the stories discussed in this study are aimed to arouse an aesthetic pleasure in the reader and improve reading comprehension skills in the teaching process, and within the framework of the adapted text, various examples of practical activities to be used in the course are included.

Keywords: Language, adaptation text, Sabahattin Ali, teaching Turkish as a foreign language

GİRİŞ

Toplumlara özgü bir yapı olan dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi aktarımında bulunma, toplumsal alanda sosyalleşme ve kültürünü yansıtmaya bağlamında sözlü ve yazılı bir biçimde semboller ve sesler aracılığıyla kendisini oluşturarak dönüşüme açık bir yapıdır. Dil, düşünceden hareketle doğan ve oluşan fikirlerden yola çıkarak insanın ifade etme yeteneğini geliştiren, temelinde karşılıklı ilişkiyi, anlama ve anlatma eylemlerini içeren kültür ve insan kavramlarından hareketle bir döngü oluşturan eylem bütünüdür (Balkır, 2024). İnsanları diğer canlılardan ayıran dil, toplumların düşünce ve duygularını ifade etmede aracılık etmektedir. Anlam bakımında ortak öge ve kurallar bütünüyle çerçevelenen bu yapı iletişimi kolaylaştırmaktadır. İç dünyamızın bir dışa vurumu olan dil insana dair birçok olguyu aktarmada önemli bir işleve sahiptir. Aktaş (2009)'a göre dil, bireylerin kimliğini oluşturan kültürel alanlarında bütünlük kazandıran çok yönlü bir varlıktır. Dil insanların toplum içerisinde etkileşimde bulunması, bilgi ve birikimlerini kültür olgusu çerçevesinde nesiller boyu aktarmasında etkin bir rol oynamaktadır. Değirmencioğlu (2009), dilin bireyin doğduğu toprakları ve kültürünü içermekle birlikte sıkı bir ilişki içerisinde dir. Her topluma özgü olan bu unsur, milletlerin geçmişinden birer iz barındırarak her dönem yenilenerek gelişmektedir. Kendi iç yapısında belirli kurallar dâhilinde yapısal bağlantıları olan bir olgu olmasıyla birlikte toplum içerisinde birçok farklı kullanıma sahip olan toplumsal iletişim bağlamında işlevsel bir boyutu bulunmaktadır (Günday & Aycan, 2018). Bu açıdan her dilin kendine özgü belirli dil bilgisi kurallarını olduğunu söylemek mümkündür. Bu kurallar kullanıcılar için dilin nasıl kullanılacağına dair kapı açmaktadır. Seslerin bir araya gelmesiyle anlamlı birimler oluşturan dil, toplum tarafından kullanılmaktadır. Bu açıdan İşcan (2011)'e göre, toplumsal bütünün bir parçası olan dili kullanmak yalnızca dil bilgisel bilgi ile sınırlı kalmamakla birlikte o dile özgü kültürel yapılarla birlikte sözlü ve yazılı iletişim sürecinde iletişimsel yetiye sahip olma sürecidir.

Milletlerin kimliğini oluşturan dil, kültür kavramından bağımsız olarak düşünülemez. Bu açıdan geçmişten bugüne birbirlerini besleyen dil ve kültür kavramı karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenmektedir. Alpar (2013), insanın doğumuyla başlayan dilin, sosyalleşme ihtiyacıyla birlikte insana ait olan değer, inanç, gelenek, görenek ve sosyal ilişkiler gibi unsurları kültür olgusuyla destekleyerek varlığını sürdürmektedir. Kültürün hem taşıyıcısı hem de aktarıcısı görevinde olan dil, kültürün hem toplum içerisinde hem de toplumlararası anlam kazanmasına aracılık etmektedir. İletişim aracı olmasıyla birlikte bilim, hukuk, eğitim ve edebiyat gibi toplumsal dinamiklerin içerisinde varlık göstermektedir. Bu açıdan dil çok yönlü yapısıyla birlikte içerisinde birçok farklı özelliği barındıran, başlangıcından günümüze kadar olan süreçte gizemini koruyan, insana dair birçok alanda gelişim gösteren, insanı insan yapan bir unsurdur (Gül & Soysal, 2009). Doğuştan edinilen bu yetenek, doğal süreç içerisinde ana dili konuşurlarının kazanmış olduğu, derin anlam bağlantılarını bütünleyen karmaşık bir yapıdır. Belirtilen karmaşık yapı içerisinde sınırlı ses birimleri kullanılarak sonsuz üretimlerin yapılması dilin zenginliğinin bir göstergesidir. İnsan hayatında önemli bir yeri olan dil, milletler ve milletler arası ilişkilerde varlık göstermesiyle birlikte nesiller boyu oluşan bilgi ve birikimler dil yoluyla aktarılırken bu çatıda oluşan kültür kavramı toplumların somut ve soyut birçok olgusunu içerisinde barındıran, dil ile sosyal bağlamlarda canlılık gösteren, zaman ve mekân içerisinde yayılım gösteren, milletlere özgü, tamamlayıcı bir unsurlar bütünüdür (Yazoğlu, 2005). Ortak bir coğrafyada yaşayan ve etkileşimde bulunan insan topluluklarını bir arada tutan unsur dildir. Dil, kendine has özgün yapısıyla toplumla bir bütünlük oluşturarak toplumsallaşmanın önünü açan, milletlerin yaşam alanlarına göre şekillenen sistematik bir kurallar dizgesi çerçevesinde soyut bir inceleme alanıdır (Konig, 1991). Dilin kullanım alanını ve gelişimini etkilemesinde önemli bir yeri olan toplum kültürün bir taşıyıcısı görevindedir. Kuşaklar boyu kültür, dil ve toplum üçgeninde aktarımın sağlamında ve dilin yaşamasında milletleri bir araya getiren bütünsel bir yapıdır.

Sembol, kelime ve cümle gibi birçok yapısal unsurun bir araya gelmesiyle oluşan dil, sembolik bir iletişim sistemidir. Bu bağlamda Ertek Babaç & Yıldız (2018), dilin ses sistemi, sıra (sözdizimi) dizimi, anlam (içerik) sistemi biçiminde gruplandığını bu sıralamadan hareketle, ses sistemlerinin fonemler çerçevesinde şekillendiğini, sıra dizim ile sözcüklerin sıralandığını ve son olarak anlam sistemi ile sembollerin sözcükler aracılığıyla aktarım sürecine girdiğini belirtmiştir. Kültür kavramı dil ile her daim ilişki içerisinde olarak toplumların gelenek, görenek, ritüeller, sosyal yaşam, günlük hayat gibi ortak değerleri bir arada tutan temelde toplumun fertlerine özgü bir biçimde paylaşılan ve insanlık boyunca varlığını koruyan bir yapıdır. Etkileşim ve iletişim kurmada en önemli unsurlardan biri olan dil, toplumsal yaşamda zorunlu bir gereksinim olmakla birlikte dille birlikte toplumun ürettiği tüm kültürel birikimleri içerisinde barındırarak dil aracılığıyla anlatım da bulunmasıyla anlamsal boyutta kültürün biçimi ve biçimlendiricidir (Yıldız, 2012). Bu açıdan sesler aracılığıyla yapılan üretimlerinin nasıl ve neden yapıldı bilinmemektedir. Objenin kavram olarak bir karşılığı ses birimleri aracılığıyla ifade edilirken bu durumun her toplumda farklılık gösterdiğini ve dilsel bağlamda kültürel çeşitliği sağladığını söylemek mümkündür. Dil, toplumsal kültür tabanında insana dair soyut ve somut birçok unsuru içine alan ve bunları kendi içinde kültür ile harmanlayarak sunan uluslara özgü oluşumlardır (Özdemir, 2009).

Dil, konuşulduğu toplumun kültürel birikimlerini ve dünya görüşlerini yansıtarak dilin şekillenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan zengin bir dile sahip olan toplumların zengin bir kültürel birikime sahip olacakları vurgulanabilir (Tosun, 2005). Toplumsal değişimler, teknolojik gelişim ve kültürel dönüşümler doğrultusunda yaşanan dönüşümler dili devamlı olarak dönüştürerek kültürün gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu

kapsamda İpek (2019)'da, kültür kavramının ilk başlarda materyalist bir bağlamda hareket ettiğini zamanla tinsel bir unsura dönüştüğünü belirterek bu yaratma sürecinin dilde gerçekleştiğini, dile özgü olan yazılı/sözlü ürünlerin çeşitli semboller aracılığıyla gelecek nesillere aktarılacak milletlere kültürel bir kimlik kazandırdığını belirtmiştir. Toplumsal kültürün korunması dilin varlığının devam etmesiyle sağlanmakla birlikte her toplumun farklı kültürel bakış açıları aktarım sürecinde çeşitliliği sağladığı belirtilebilir.

Dilin kendi dinamiği içerisinde ürettiği edebi metinler kültürün birer taşıyıcısı görevi olmakla birlikte dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Ünal (2005)'e göre, yabancı dil öğretimi sürecinde tüm temel becerileri harekete geçirmek için hedef dile özgü edebi metin kullanımı, edebiyatın içerisinde barındırdığı kurgusalıktan hareketle yabancı dil öğretiminde doğal iletişim ortamının önünü açarak anlama ve anlatma yetisini geliştirmede önemli bir yeri bulunmaktadır. Bireylerin dilsel gelişimlerinde sağlamak amacıyla sistematik bir öğretim sürecini içerisinde barındırmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi becerilerini bütüncül bir biçimde kapsayan çeşitli öğretim materyallerini içermektedir. Temizyürek & Birinci (2016)'da belirttiği üzere, yabancı dil öğretimi sürecinde materyal kullanımının önemli bir yeri bulunmakla birlikte yazılı, sözlü, görsel ve çeşitli teknolojik araçlarla hedef dile yönelik kalıcılığı sağlayan öğrenme araçları olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan öğretilen dilin anlamlı bir şekilde bireye kazandırılmasında hedef dilin kültürel bağlamlarını içeren edebi eserler öğretim sürecine katkı sağlamaktadır. Edebiyat, dilin sanatsal işlevini koruyarak kullanıldığı dil içerisinde canlılık gösteren alımlama duygusunu destekleyerek dilin yetkin bir biçimde kullanıldığı, toplumsal dil bilincini oluşturma ve geliştirmede dil yapısını özgün bir biçimde dönüştürerek duygu ve düşüncelerin somutlaştığı bütün bir yapıdır (Börekçi, 2009). Dilin edebiyatın hammaddesi, edebiyatın ise toplumun bir aynası ve kültürün bir parçası olduğu düşüncesinden hareketle toplumlara yön verdiğini belirtmek mümkündür. Dilin yapısı, toplumun kültürel değerlerini ve dünya görüşünü yansıtmaktadır. İnanç, yaşam tarzı ve dil kullanım biçimi gibi çeşitli unsurlar dilin kullanımı ve gelişmesini etkilemektedir. Toplumların birer kimliği olan dil aracılığıyla kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasında süreklilik sağlamaktadır. Demir (2024)'e göre dil, her topluma özgü olmakla birlikte belirli bir karakteristik özellik taşıyan, iletişim işleviyle birlikte toplumların milli aidiyet duyguna katkıda bulunan geçmiş ve gelecek arasında bir köprü görevini üstlenerek kültür ile birlikte hareket eden çok boyutlu bir yapıdır.

Dilin estetik amaçla kullanıldığı, yazılı ve sözlü eserleri çatısı altına alan edebiyat; şiir, roman, öykü, tiyatro, deneme gibi birçok alt türü kapsamaktadır. Bulut (2017), dilin içerisindeki birçok zengin oluşumların, bir dile dair en özgün yapılanmalar olduğunu vurgulamakla birlikte toplumların kültürü aktarma ve yaşatma sürecinde nitelikli bir kaynak olmasında aracılık ettiğini belirtmiştir. Bu açıdan belirtilen alt türler insanın sosyal yaşantısından hareketle yazara veya şaire özgü bakış açısıyla duygu ve düşünceleri yansıtmaya aracı olduğunu belirtmek mümkündür. Öğretimin çeşitli boyutlarında dilin sanatsal metinlerinden yararlanılmaktadır. Medni (2010)'da, yabancı dil öğretimi sürecinin ilk olarak dil bilgisi becerilerinin öğretildiği sonraki süreçte dört temel dil becerisinden hareketle öğretim sürecinin yapıldığını ve öğrenilen dil içerisinde amaç çerçevesinde kalıcılığın sağlanması açısından dilin vazgeçilmez bir unsuru olan edebi materyallerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Hem ana dili hem de ana dil öğretiminde dile dair bu eserleri kullanmak öğretim sürecini çeşitlendirmekle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması dilin kültürünün ve düşünce yapısının anlatılmasında materyal kullanımını açısından zenginlik sağlamaktadır. Takkaç (2010), yabancı dil öğretiminde temel bilgilere sahip öğrencinin, dili nasıl kullanması gerektiği bağlamında o dile özgü edebi eserlerin materyal olarak kullanımının hedef dilde, dilsel yeterliliği pekiştirerek

anlama, anlatma ve sözcük dağarcığını geliştirme gibi yetkinliklerine olumlu anlamda katkı sağlayan güçlü materyal olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan şiirden romana birçok eser süreç içerisinde dahil edilebilir. Bu çalışma temelinde yer alan öykü gibi okuma becerisine katkı sunabilecek edebi metinler öğretim sürecine katkı sağlayabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde okuma metinleri hedef kitlenin seviyesi ve ihtiyacına uygun olarak, belirli öğretim programı çerçevesinde öğrenciye sunulan birer materyal görevini üstlenmekle birlikte bu süreçte metinlerin bağdaşık ve tutarlılık açısından uygun olmasını kapsayan okuma metinleri diğer becerileri de içine alan, hedef kitleye ve yöntem-teknik açısından uygunluk ve ihtiyaç analizi doğrultusunda okuma metinleri öğretim sürecine dâhil olmalıdır (Şimşek, 2017). Öğrenenlerin dil becerilerinin gelişmesinde kültürel bakış açılarının zenginleşmesinde materyal kullanımı büyük bir öneme sahiptir. Duman (2013) öğretim sürecinde materyal kullanımının süreci destekleyici, hızlandırıcı ve kalıcılaştıracağını belirtmekle birlikte materyalin dikkat çekici bağlamda, öğrenci temelli, kültürü aktarıcı, duyu öğrenmeyi destekleyici, amaca ve hedef kitleye uygun, temel beceriler esasında kolaydan karmaşığa giden bir süreçte hem ana dil hem de ana dili öğretiminde dikkatle kullanılması gereken bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ders kitapları dışında kullanılacak olan materyallerin öğrencilerin dil seviyesine uygun ve ilgi çekici nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda kültürel öğeleri kapsayan materyallerle birlikte öğrenme süreci desteklenmektedir. Soyer (2016)'ya göre, yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin kullanılması dil yetilerini geliştirmekle birlikte hedef dilin kültürünün tanınması, toplumsal özelliklerin eser içerisinde yer alması ve toplumun yaşam deneyimlerini barındırması açısından öğretim sürecinde bütüncül bir dil öğretimi temelinde önemli bir araç olduğu belirtilmiştir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde nitelikli metin kullanımı öğretim sürecini etkin kılmaktadır. Bu bağlamda Çakır (1990), nitelikli metinlerin çok uzun olmaması gerektiğini aksi takdirde öğrenenin motivasyonunu olumsuz anlamda etkileyebileceğini belirtirken seçilen metinlerde kullanılan dilin ve konunun güncel olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda Türkçe bağlamında nitelikli eserlerin okuyucu ile buluşturulması konusunda var olan edebi eserlerin okuyucunun seviyesine uygun olarak dönüştürülmesi önemlidir. Metin uyarlama bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde okuduğunu anlama becerisini geliştirilmesi açısından öğrencilerin bol bol okuma yapmasının gerekliliğiyle birlikte ders kitapları dışında öğrencilerin düzeylerine uygun yardımcı okuma metinlerinin varlığı dil öğretim süreci içerisinde hem öğretmen hem de öğrenci için birer gerekliliktir (Özcan & Batur, 2021). Hedef dile yönelik kullanılan materyaller temelde öğrenenin yaşı, ilgi alanı, dil seviyesi ve kültürü gibi kitleye özgü nitelikler dâhilinde oluşturulmalıdır. Öğrenene sunulacak olan materyalin bir amaç doğrultusunda sunulması gerekmektedir. Dilsel bağlamda gelişmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Araştırma konusundan hareketle öğretim sürecinde okuma ve okuduğunu anlama becerisini kuvvetlendirme amaçlanmıştır. Okuma becerisi, geçmişten bugüne insanların bilgi edinme, eğlendirme, hedef dilin kültürünü geliştirme gibi niteliklerinin yanı sıra anlayarak okuma becerisinin, sözcük hazinesinin gelişmesi, nitelikli metinler aracılığıyla anlatım gücünü geliştirme gibi özellikleri çerçevesinde yabancı dil olarak öğretim sürecinde okuma becerisi önem arz etmektedir (Miyanyedi & Osmanbegović-Bakšić, 2018).

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde okuma becerisi kapsamında metin uyarlama sürecini ele alacaktır. Sabahattin Ali'nin Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar adlı eserlerine yönelik yapılan çalışmada ilgili metinler B2 seviyesine uygun hâle getirilecektir. Metinlerin uyarlanmasında temel olarak sadeleştirme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Araştırma, "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde Sabahattin Ali'nin Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar başlıklı hikâyelerinin B2 seviye okuma becerisi çerçevesinde uyarlanması ve sınıf içerisinde kullanımı nasıldır?" araştırma probleminden hareketle oluşturulmuştur. Araştırma:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar başlıklı hikâyelerinin uyarlama sürecinde okuma sürecine katkısı nedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Sabahattin Ali'nin Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar başlıklı hikâyelerinin okuma materyali bakımından kullanımı nasıldır? Alt problemlerinden oluşmuştur.

Sabahattin Ali'nin Değirmen adlı öykü kitabından yola çıkarak araştırmacıların uygun gördüğü Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar başlıklı metinlerin B2 seviyesine uygun olarak sadeleştirilmesi amaçlanmıştır. Sadeleştirme sürecinde Diller İçin Ortak Başvuru Metninde okuma becerisi içerisinde yer alan kazanımlar çalışmaya öncülük etmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Araştırmanın yöntemi, sosyal bilimler alanında sıklıkla ele alınan nitel araştırma yöntemidir. Etkileşim içinde varlık gösteren insanoğlunun kendini ve çevresini anlamlandırması sürecinde nitel araştırma yöntemleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan nitel araştırma, yorumlayıcı bir bakış açısını içeren anlama odaklanılarak insanların fenomenlere yüklediği anlamları pek çok açıdan değerlendiren ve yorumlayan bir süreçtir (Toker, 2022).

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmanın konusu olan öykü kitabının temini sağlanmıştır. Doküman analizi yöntemi çeşitli alanlar dâhilinde kullanılan araştırmacıya gözlem, soru sorma ve okuma fırsatı veren bu yöntem dilbilimciler, sosyologlar, psikologlar ve eğitimciler gibi çeşitli alanlarda kullanılan temelinde amaçlanan kaynak kavramlar hakkında kapsamlı bilgiler içeren materyallerin incelenmesinden meydana gelmektedir (Karadaban vd. 2023).

Araştırmanın temeli metin uyarlamaya dayanmaktadır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün bir metni hedef kitlenin seviyesine uygun hale getirme sürecine metin uyarlama denilmektedir. Öğrenme sürecini kolaylaştıran bu süreçte metnin içeriği ve kültürel unsurlar korunmaktadır. Bununla birlikte çeşitli dil bilgisi yapıları ve kelimeler seviyeye uygun hale getirilmektedir.

Metin uyarlama, öğrencinin anlam becerisini kuvvetlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu sayede öğrenen bireyin motivasyonu artmakla birlikte kültürel farkındalığı gelişmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan metinlerin uyarlanması sürecinde öncelikle seviyenin üstünde olan zor kelimeler seviyeye uygun bir şekilde yeniden düzenlenmiştir. Aynı zamanda uzun ve karmaşık cümleler seviyeye uygun bir şekilde kısaltılmıştır.

Araştırma içerisinde yer bulan uyarlama süreci, metin uyarlamada kullanılan sadeleştirme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Sadeleştirilmiş metinler temelde hedef kitlenin anlamayacağı varsayılan dile özgü yapıların yerine daha kısa veya uzun ya da eş veya kısa anlamlı yapıları

koymayı hedeflemekle birlikte özgün metin içerisinde bulunan ve hedef kitlenin anlamayacağı düşünülen yapıların yazar inisiyatifinde çıkarılması sürecidir (Durmuş, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Metin uyarlama sürecinde materyalin seçimi bağlamında ilk olarak alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda metinlerin uyarlanmış halleri tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda metinlerin seviyeye uygun olduğu belirtilmiş olup nitel verilerin uygunluğu için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlilik: Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Güvenirlilik sonucu da 0.78 çıkmıştır. Miles-Huberman güvenilirlik formülü değerinin 0.70'ten yukarı olduğu tespit edilmesi bu araştırmalar için yeterlidir ve araştırmacının kodlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Alan uzmanları sadeleştirme çalışmasını yeterli gördükleri için yeniden bir düzenleme de yapılmamıştır. Araştırmanın evreni Sabahattin Ali'nin öykü kitapları olmakla birlikte örnekleme 2018 yılında 33. Baskısı olan Değirmen adlı öykü kitabı oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın sınırlılığını Sabahattin Ali'nin öykü, roman ve şiir kitaplarının tamamının ele alınmaması oluşturmaktadır. Metin uyarlama sürecinde sadeleştirme yöntemi kullanılarak hazırlanan Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar başlıklı hikâyeler, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni içerisinde yer alan okuma kazanımları çerçevesinde hazırlanmıştır. Yapılan incelemeler doğrultusunda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni içerisinde İletişim Odaklı Dil Etkinlik ve Stratejileri başlığı içerisinde yer alan "Alımlama" başlığı altında "Alımlama Etkinlikleri" temelinde oluşturulan "Okuduğunu Kavrama" bölümünden hareketle sadeleştirme çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmaya temel oluşturan başvuru metni içerisinde okuma becerisi, yazılı metinleri okuma becerisi ve işaret dilindeki metinleri okuma becerisi çerçeve olarak yer almaktadır.

Bu açıdan ilgili metin içerisinde ayrılan kategorilerden hareketle sadeleştirme çalışması gerçekleştirilmiş olup genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma ve serbest zaman etkinliği olarak okuma kazanımları düzeylere uygun olarak yer almaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Nitel bir araştırma olan bu çalışma doküman analizi yöntemi kullanılarak ele alındığından dolayı etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında yapılan B2 seviye sadeleştirme sürecinde ele alınan kazanımları şu şekilde belirtmek mümkündür:

Tablo 1: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 Seviye Genel Okuduğunu Kavrama

B2 Seviye Genel Okuduğunu Kavrama

Okuma tarzını ve hızını farklı metin ve amaçlara uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle seçip kullanarak büyük ölçüde bağımsız bir şekilde okuyabilir. Geniş bir aktif okuma sözcük birikimine sahiptir fakat düşük kullanım sıklığına sahip deyimlerde biraz zorluk yaşayabilir.

Tablo 2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 Seviye Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma

B2 Seviye Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma

Hem kendi alanındaki hem de ilgili alanlardaki birçok birbiriyle paralel kaynakları (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) tarayabilir ve bu kaynaklardaki belirli bölümlerin üzerinde çalıştığı görevle ilgili uygunluğunu ve yararlılığını tanımlayabilir.

İlgili ayrıntıları bularak uzun ve karmaşık metinleri hızla tarayabilir.

Çok çeşitli mesleki konularla ilgili haberlerin, makalelerin ve raporların içerik ve uygunluğunu, bu metinleri daha detaylı okumanın faydalı olup olmadığına karar vererek belirleyebilir.

Tablo 3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 Seviye Bilgi ve Sav İçin Okuma Ölçütleri

B2 Seviye Bilgi ve Sav İçin Okuma Ölçütleri

Alanındaki son derece uzman kaynaklardan bilgi, fikir ve görüş alabilir.

Terminoloji hakkındaki tahminlerini doğrulamak için zaman zaman sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanı dışındaki bir uzmanlık alanına ait makaleleri anlayabilir.

Belirli duruş ve tutumun sergilendiği çağdaş sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları anlayabilir.

Bir metnin ne zaman olgusal bilgi verdiğini ve ne zaman okuyucuyu bir şeye ikna etmeye çalıştığını fark edebilir.

Söylemsel metindeki farklı yapıları (karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkisi) tanıyabilir.

Tablo 4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 Seviye Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma

B2 Seviyesi Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma

Büyük ölçüde bağımsız olarak, okuma tarzı ve hızını farklı metinlere (ör. Dergiler, daha karmaşık olmayan romanlar, tarih kitapları, biyografiler, gezi günlükleri, rehberler, şarkı sözleri, şiirler) uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle kullanarak kendi zevki için okuyabilir.

Yeterli zamanı olması ve sözlük kullanabilmesi koşuluyla güçlü bir olay örgüsü olan ve karmaşık olmayan, ağırlıklı dil kullanmayan romanları okuyabilir.

Belirtilen tablolar dâhilinde yer alan kazanımlar çerçevesinde Sabahattin Ali'nin Değirmen adlı öykü kitabı içerisinde yer alan Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar öyküleri sadeleştirilmiştir. Özgün metinden hareketle, öykülerin B2 seviyesine uygun bir biçimde edebi bir metni anlama düzeylerine uygun olarak düzenlemelerde bulunulmuştur. Seviyeye göre anlamı bilinmeyen veya cümle içerisinde çıkarımı yapılamayacağı düşünülen sözcük ve kalıp sözcükler uygun olanları ile değiştirilmiştir.

Ele alınan sadeleştirilmiş metinlerden hareketle, öykülerin temel yapıları bozulmadan, anlam bütünlüğünü koruma ve anlam kaymasını temel alarak metinler sadeleştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metin kullanımı çoğunlukla tercih edilmekle birlikte özgün metinlerin barındırdığı karmaşık dil bilgisel kalıplar ve söz varlığı unsurları öğretim sürecinde kişiyi zorlamakla birlikte hedef dile özgün bir biçimde seviyeye uygun olarak yeniden düzenlenmiş metinler öğretim içerisinde yer almaktadır (Asaroğlu, 2023).

Kırlangıçlar Öyküsü Sadeleştirilmiş Hali

Şehrin yakınında, küçük bir dere kenarında, dalları suya sarkan ihtiyar bir söğüt ağacı vardır.

İlkbahar mevsimi geldiğinde bu söğüdün dallarına bir dişi kırlangıç kondu. Dişi kırlangıç derenin başlangıcından sonuna kadar hızla uçtu. Şeffaf kanatlı küçük böcekleri suyun üzerinden yakalayan kırlangıçları izledi.

Başını **ağır ağır** sallıyordu. Çok fazla düşündüğü belliydi.

Söğüdün dalları **hışırdadı**.



Bir erkek kırlangıç geldi. Dişinin karşısındaki dala kondu. Kırlangıçlar arasında sohbet etmek için tanıştırmaya ihtiyaç yoktur. Uzun uzadıya **tanıştırılma** olmadan konuşmaya başladılar. Kısa zamanda arkadaş olurlar.

Öncelikle pek bir önemi olmayan konulardan sohbet ederlerdi. (İki kişi birbirlerini yeni tanıdıkları zaman **farklı ve günlük yaşama dair basit konuşmalar yapmak alışkanlıktır.**) Fakat biraz sonra erkek bir iki dal ileri doğru geldi. Dişinin çekingenliği azaldı.

Sohbetin sıcak atmosferi onları içine çekti. "Olur ya!" demeyin. İlkbaharda kırlangıçlar etrafta çalışırken bir söğüt dalına oturup arkadaşça sohbet etmek günlük işlerine uygun bir davranış değildir.

Kırlangıçların ikisi de **tuhaf varlıklardı.** Öteki kırlangıçlara benzemiyorlardı. (Başkalarına benzemeyenlere **tuhaf** denir.). Öncelikle dişi kırlangıç başka bir konuya geçerek: "Siz hiç çalışmıyorsunuz? Başka bir kırlangıç olsaydı hemen: "Siz neden burada oturuyorsunuz?" diye ikinci bir **soru sorardı.** Fakat erkek kırlangıç **derin derin nefes aldı** sessizce oturmaya devam etti. Dişi kırlangıç, onun söylediğini anlıyormuş gibi başını salladı. Aşağıda sesli bir şekilde akan suya bakmaya başladı.

Bir **süre** daha sustular. Erkek **beklenmedik bir anda dişiye baktı.** Konuşmaya başladı: "Bakınız şunlara..." Ve aşağıda birbirine çaprazlayarak bir örüntüyle uçan kırlangıçları gösterdi. "Bakınız şunlara... Sürekli çalışıyorlar. Ben bunlara çok kere sordum: Neden böyle durmadan çalışıyorsunuz. Cevap vermediler. Umursamadan yanımdan gittiler."

Dişi: "Birbirimize sen diye hitap etsek nasıl olur?" dedi. Erkek **iddialı laflarıyla** cevap olarak bunu beklemiyordu. Bu tekliften hoşlandı. Söze tekrar başladı: "Adeta utaniyorum..." dedi. "Bütün kuşları sıraya dizseler biz herhalde sonuncu gelemez. Düzgün bir görünüme sahibiz. Aklımız, tüm gün **var gücüyle** bağırarak bulbulden herhalde daha üstündür. Bir güvercinden daha hızlı kanat çırpabiliriz. Buna rağmen bütün kuşların arasında en zavallısı bizmiş gibi hiç durmadan çalışıyoruz. Şu **akılsız** serçe bile kısacık ömrünü keyifle geçiriyor. Biz etrafımızdaki ağaçları fark edemiyoruz."

Biraz durdu. Dişiye doğru yandan bir göz attı: "Yarın öldüğümüz zaman birisi bize sorsa: 'Dünyada neler gördünüz?' dese herhalde verecek cevap bulamayız. **Hızla yaşamaktan etrafımızı göremiyoruz.** Dişi, **gözleri yaşla doldu:** "Ah" dedi, "tıpkı benim gibi düşünüyorsun."

Erkek cevap verdi. "Zaten seni burada tek başına görünce benim gibi düşündüğünü anlamıştım. Doğru değil mi ama? Şu dünyayı **tamamen** görmeden, dünyanın ne olduğunu **iyice** anlamadan buradan gidecek olduktan sonra ne diye buraya geldik sanki? Yaşadığımız zamanların farkında varmalıyız. Yoksa yaşamamızın ne anlamı var?"

Dişi **onaylar** bir şekilde başını aşağı yukarı salladı. "Etrafımıza bakınca, ben de senin gibi etrafta koşan kırlangıçları görüyorum. Kendime buraya ait olup olmadığımı soruyorum. Onlarda beni istemiyor. Ne yapayım, bende burada oturup etrafa bakıyorum. Siz de, şey, sen de gelmesen böyle yapayalnız bu yazı geçirecektim."

Akşama doğru **sohbetleri keyifli bir hal aldı**. . . Sonra ayrıldılar. Her gün buluşmaya başladılar. Aman yarabbi, neler konuşmuyorlardı. Kırlangıçlarda kitap yazmak bir yetenek olsaydı bunların yazacakları kitap kesinlikle üniversitelerde okutulurdu. Çok kere dişi daha önce gelir, gözlerini suya dikerek erkeği beklerdi. Bir gün çiçeklerden, bir gün yıldızlardan, bir gün öteki kırlangıçlardan bahsederlerdi. Hep düşünceleri birbirine uygundu.

Yalnız her ikisinin de içinde gizliden gizliye büyüyen bir korku vardı: Bir gün gelip ayrılma korkusu. Hiçbirisi bu korkusunu ötekine söylemeye cesaret edemiyordu. Bir diğerinin yanlış anlayacağından çekiniyorlardı. (Çünkü içten duyulan şeyler hep yanlış anlaşılır.)

Bu ayrılık korkusu büyümüştü. **Uygun** bir şekilde bunu diğerine söylemek için düşünmeye başladılar. Mesela "Hiç ayrılmayalım, olmaz mı?" demek vardı. Bu anlamlı ve belirsiz bir cümleydi. Nasıl ayrılmayalım? "Bir yuva kuralım!" deseler, bu **kibar olmayan** bir cümleydi. Hem o zaman başka kırlangıçlara benzeyeceklerini sanıyorlardı.

Yaşama dair sohbet ederlerdi. Birbirlerinin gözlerine hasretle bakarlardı. O sırada Birbirimizden nasıl ayrılacağız?" diye düşünürlerdi. Tesadüfün pek **merhametli** olmadığını biliyorlardı. Aynı zamanda ikinci bir karşılaşma yaşanmayacağını da biliyorlardı. Fakat konuştukları dil, diğer kırlangıçlar ile aynıydı. Buna rağmen söylemek istedikleri şeyleri söylemeye utanıyorlardı. Bu dil, duygularını ifade etmelerine fırsat vermiyordu.

Gözleri ve bakışları **üzüntülü** bakmaya başlamıştı. Dostluktan bahsederken seslerinin titrediklerini sanıyorlardı. Böyle zamanlarda birinden biri bir kahkaha atar, **sohbeti şakaya çevirirdi**. Bu duruma **üzülürlerdi**. Sonunda günün birinden bu durumun böyle ilerlemeyeceğini anladılar. İkisi de bu konuyu konuşmaya karar verdi.

Sabah karşılaşınca dişi kırlangıç söylemek istediklerini **gözleriyle anlatmak** istedi. Tam bu sırada, üzerinde oturdukları söğütten sarı bir yaprak koptu. İki tarafa sallanarak aralarından geçti. Dişinin erkeğe anlamlı bir şekilde baktığı zamanda gözlerinin önünü kapattı. Erkek, bu bakışını görmedi. Fakat her ikisi de sarı yaprağı gördüler.

Erkek ağzını açtı: "Senden hiç ayrılmak istemiyorum. . ." demek üzereydi ki, **buvv** diye soğuk bir rüzgâr esti. . . Dişi, erkeğin sözlerini işitmedi. Fakat her ikisi soğuk rüzgârın sesini duydular. Birbirlerine baktılar. Artık yuva kurma zamanının geçtiğini, sonbaharın geldiğini ve ayrılacaklarını anladılar. İkisi de **derin derin nefes aldılar**.

Tepelerinden birçok kırlangıçlar geçti: Sıcak yerlere dönüyorlardı. Ayrıldılar. . . Ve bir daha birbirlerini görmediler. Fakat ikisi de ilkbahara ve yazı geçirdikleri küçük derenin kenarındaki söğüt ağacını unutmadılar. İkisi de, böyle bir yaz geçirmeyen diğer kırlangıçlara **küçümseyerek** baktılar.

Kurtarılamayan Şaheser Sadeleştirilmiş Metin

Genç şair siyah **kahin ciltli** ufak kitabı havaya kaldırarak bağırdı: "Sevgilim, bundan daha güzel bir eser okuduğunu iddia edemez."

Gözlerinin içi ışıl ışıl parlıyordur. Güneşten yanmış yüzünde hafif kırmızımsı bir renk vardı.



Yer ayaklarının altından kayıyor, gökyüzü kendini yukarı çekiyormuş gibi hissediyordu. Üzerinde sevinçten kaynaklanan bir **sersemlik** vardı.

Elindeki şaheserin **tamamlanmamış hali** çimenler üzerinde uçuşuyordu. Kâğıtlar bahçede bulunan beyaz güller, karanfiller, sardunyalılar, zambaklar, laleler ve **hercai menekşelerin** üstünden geçiyordu.

Yüzünde, esmer yanaklarına yayılan bir gülüş vardı. Çünkü o bugün şaheserini bitirmişti.

Siyah **kalın** ciltli kitabının **sayfalarına** bakarak haykırdı: "Artık hiç kimse benden **daha iyi değildir**; Homeros veya başkası! Ben bunlara da **tepeden bakıyorum**. Sevgilim, ancak herkesten **daha iyi** şeyler yaratırsam beni seveceğini söylemişti. İşte, benden **önce** gelenlerin ve benden sonra gelecek olanların yetişemeyecekleri **bir seviyeye** çıktım. Ve yalnız kendisi için yazdığım bu kitabı ona verdiğim zaman o da benim için sakladığı kalbini verecek..."

Kitabın **sayfalarından** gözlerini ayırmayarak yürüdü. Islak çimenlere **basarak** ayağının altında ezilen menekşelere dikkat etmedi. İki tarafı mermer direkli bir kapıdan evine girdi. Ve şaheserini sevgilisine yolladı.

Tam sekiz sene **önceydi**. O zaman genç şairin saçları beyazlamamış, şakakları kırışmamıştı. Yüzünün derisi beyaz bir güle, dudakları kırmızı bir güle benzerdi. Ve memleketin kadınları onun şiirlerini büyük bir **hayranlık** ve **istekle** okurlardı. Bu esnada gözlerinin önüne mısraları gibi tatlı ve ince endamıyla genç şair gelirdi.

Güzelliği, insan güzelliği sınıflarını aşan bir genç kız vardı. Bu kız diğerlerine **alaycı** bir şekilde **dudak bükerti**. Genç şairi yazıları karşısında kendinden geçmeyen bu **mükemmel** kızını seviyordu...

"Sevgilim" dedi, "ince bir işçilikle yazılmış mısralarım, niçin senin kalbini heyecana getiremiyorlar? Geceye mırıldanan şarkılarım sana kendi gözlerini; gün doğuşunu anlatan şarkılarım sana dudaklarının rengini hatırlatmıyor mu? Dalgalara ait şiirlerimde dağınık saçlarının tellerine rast gelmiyor musun?"

"Belki böyle olabilir..." diye genç kız cevap verirdi, "Belki böyle olabilir, genç şair, fakat benim seni sevmem için daha başka şeyler yazabilmen lazımdır. Bana tanımadığım şeylerden, saklı güzellikler ve **gerçeklerden** bahsedebilir misin? Ve bunları herkesten daha güzel yazacak **gücü** kendinde buluyor musun? Güzel yazıyorsun ey şair, derin ve **görkemlisin**, fakat Fuzulî daha derin, Goethe daha **görkemli** değil miydi? Söyle, tutku ve çılgınlıkta Shakespeare'i, üzüntü ve ıstırapta Dante'yi geçebilir misin?"

Genç şair anlıyordu ki bu kız diğerlerine benzemiyordu. Kadınları etkileyen diğer şeylerin onun için bir **önemi** yoktu. Çünkü bu kız duygu ve düşüncelerini yönetme becerisine sahipti.

Genç şair cevap verdi: "İçimdeki yazma isteği, herkesin bana yaklaşması için **yeterliydi**. Bu isteği büyütme ihtiyacım yoktu. Lâkin ey sevgilim, görüyorum ki, bu istek senin kalbine



yaklaşamayacak kadar **gücsüz**müş. Fakat bunu büyütme **gücü** bende var. Sana söylediklerini aratmayacak eserleri getireceğim, sevgilim. O zaman kalbini bana vereceksin..."

"Ve o zaman kalbimi sen alacaksın!"

Genç şair bir ay şehrin etrafındaki ormanları dolaştı. Orada yabankedilerinin sinsi sinsi yürüyüşü ve ürkek bir şekilde koşan karacalar sessizliğe **engel** oluyordu.

Bir ay geniş nehirlerin üzerinde kayıkla dolaştı. Orada boyalı tekneler arasında ağlarını temizleyen balıkçılar gördü. Onların türkülerini dinlendi. Gece vakti küçük balıkların ayın su üstündeki yansımada oynamalarını izledi.

Bir ay, geceleri şehrin içinde gezdi. Birbirlerinin göğsün de uyuyan çiftleri, sokaklarda **tek vücut halinde** dolaşan **sevdahları** gördü. Küçük ve koruma altına alınan sık ağaçların arasına gitti. Ay ışığının girmediği karanlık köşeli bahçeleri gözlemledi. Burada veda monologlarını dinledi. Kıskanç âşıkların **karamsarlık** dolu şikâyetlerini dinledi. Ve üç ay sonra, gümüş bir kalemle gümüş ciltli bir deflere geçirdiği şiirleri sevgilisine yolladı.

Fakat bu defter, çok üzücü bir cevapla geri geldi. Genç kız: "Heyhat, zavallı şairim" diyordu, "şiirlerin zengin ve gururlu kızların önünde diz çöktürecek kadar güzeldir. Sokakta yürüdüğün zaman kadınların pencereden sarkarak seni izleyecek ve ipek mendillerini -elbette dalgınlıkla- yere düşüreceklerdir. Fakat bütün bunlar beni sana yaklaştırmaya yeterli değildir. **Sahi** gördüğün ve yazdığın şeyler **olağanüstüdür**. Lâkin ben de seninle beraber olsaydım onları aynı şekilde görecektim değil miydin?"

Genç şair tükenmez hıçkırıklarla minderlerin üzerine uzandı. Yüzükoyun kapanarak ağlıyor, ağlıyordu. Hayatı boyunca hiç sevmemiş insanların **hayal edemeyeceği** bir acı onu boğuyordu. Sanki göğsünün içerisinde gür alevli bir meşale dolanıyordu. Kendisini tutmak istedi. Mor kadife yastıkları hırsıyla ısırıldı. Göğsünü saran bir sesle kesik kesik: "Yazacağım sevgilim" dedi, "sana istediklerini yazacağım!"

Genç şair altı ay memleketin bütün filozoflarını, şairlerini dolaştı. Şehrin birinde, eskimiş cüppelerini giyen, uzun siyah sakallı, başları kel filozoflar ile tanıştı. Ona Aristoteles'ten Epikür'den veya İbni Rüş'ten bahsettiler. Gözlerinde, başka bir **âleme** bakmaktan doğan bir mahmurluk vardı. Gelip geçici eşyanın sonsuz olan hayata ve gelip geçici olan hayatın gelip geçiciliği karşısındaki görevlerini tartışıyorlardı. Böylece gerçeğe ulaşarak dünya yaşamının sıkıcı zevklerinden -belediye reisinin verdiği sorumlu olduğu ziyafete geç kalmamak için bu konuşmayı kesinceye kadar- coşkunca bahsettiler.

Diğer bir şehirde, gür beyaz kaşlı, damarlı elli meşhur biyoloji âlimleri ile tanıştı. Genç şaire karıncaların öğleden sonraki yaşayışları hakkında **teori** ve tahminlerini **içeren** yirmi muazzam ciltlik kitaplarını hediye ettiler.

Gösterişsiz bir evde sade bir masanın başına toplanan beyaz ve nazik elli, ince yüzlü, parlak ve uzun saçlı, sihirli sözler söylene şairler, - hayal güçlerinin genişlemesine yardım eden- bir kâğıt oyunu ile meşguldüler. Bu sıra ise şiirden, sanattan ve özellikle estetikten bahsettiler. Ve şiire

daha fazla ilgi göstermek istediler. Önlerindeki küçük para kümesi bitince, eve tatlı bir loşluk veren ışığın ardında, derin ve **anlam yüklü** şiirlerini okudular.

Keskin kokulu portakal bahçelerinde, erguvan renkli güller arasında, ay ışığını **yansıtan** firuze yüzükler, opal taşından küpelerle dolaşan, **bütün vücudunu saran elbisesiyle** yanında sevgilileri vardı. Büyük bir gece şenliğinde Lahur şalından sarıkları, **cam gibi parlak sarı renkte** asalarıyla, gümüş bilezikli **siyahi** köleler arasında oturuyorlardı. Burada Firdevsi'yi imrendirecek ilahi **savaş anlatılarını** gülümseyerek dinleyen bıyıklı ve heybetli sulatanlar onu **hayal** içerisinde yaşattılar.

Genç şair altı ay memleketin **çok eser veren** ve **keşfedilmemiş** sanatkârları arasında seyahat etti. Köyün birinde, geniş bir çınarın altında, tepelerindeki saçları kazınmış buruşuk yüzlü ihtiyar saz şairlerini dinledi. Onlar buna öyle kahramanları mırıldandılar ki, tüm canlıları hayrete düşürecek güçteydiler. Ve öyle **güvenilir, kuvvetli** insanlardan bahsettiler ki, bir kaplan kadar güçlü, kurşun geçirmeyecek kadar dayanıklı dev vücutlu kimselerdi.

Başka bir köyde, deniz kenarında bir kayıkçı kahvesinde kısa boylu, seyrek bıyıklı bir âşık, elindeki minimini kemeçeyle bin bir türlü korkunç ve hayret verici deniz maceralarını haykırıyordu. Ve genç şairin gözünün önünde tek yelkenli bir taka ile mücadele eden, iri palalı, çıplak kollu kabadayıları anlatıyordu. **Korkulukları** olan büyük **kayıkların** mücevher ve esir yüklü tüccar gemilerini soyan gözü yılmaz korsanlar geçit resmi yapıyordu.

O, bu basit çalgıların sestten dolayı nağmelerinin duyulması gerektiğini hissediyordu. Ve genç şair altı ay memleketin bütün şehirlerini dolaştı. Orada ağlayanları ve gülenleri gördü. Büyük bir konağın geniş salonunda dans ve kahkahalar içerisinde yorulan insanları da soğukta ayaklarını avuç avuç karla ovmaya çalışan ihtiyarları da gördü.

Kucağında taşıdığı aç çocuğunu yaşatmak için sarhoş insanların arkasından koşan kadınları gördü. Yine karnında taşıdığı günahsız çocuğu öldürmek için doktorların peşinde koşan kadınlar gördü. Kardan ve rüzgârdan korunmak için başını bir dükkân kepengi altına, sırtını bir köpeğe yaslayanları gördü. Ve yine Çin ipeği örtülü yataklarda, gut hastalığı ağrılarıyla kıvranarak uyuyamayanları gördü. Aptalların **zorbalığını**, günahsızların cezalandırılmasını gördü. Erdem yokluğunu ve tutkunun gürültüsünü, **yüce makamdakilerin** kışkırtıldığı ve cahillerin alkışlandığına şahit oldu. Ve tam bir buçuk sene sonra, altın bir kalemle altın ciltli bir deftere geçirdiği şiirleri sevgilisine yolladı.

Fakat bu defter, şairi üzecek bir cevapla geri geldi. "Hayret, ey genç şair!" diyordu, "Öyle güzel şeyler yazıyorsun ki, yüzyıllardan beri sahipsiz duran sanatkârlık tacı senin başını süslemek için herhalde acele edecektir. Ve hükümdarlar, sana ipekten yeleklerini giydirmek için ziyafet hazırlayacaklardır. Hâlbuki ben gene senden uzak kalacağım. Ey şair, felsefelerini, kuvvetli ve güzel laflarını senden önce Eflatun ve diğerleri dile getirmedi mi? Kabadayılık ve savaş destanların o kadar güçlü ki, Çin'in hiç durmadan uyuyan afyonkeşleriyle, Hint'in yıllardan beri kımıldamayan fakirlerini Priyamus'un kahraman milleti veya Rüstem'in korkusuz arkadaşları gibi coşkulu dövüşlere, şanlı yiğitliklere sürükleyebilir. Fakat bu yolda Homeros'un senden daha coşkun, Firdevsi'nin daha usta olduğunu inkâr edebilir misin? Gezdiğin yabancı yerlerin büyüleyici kokusunu ruhlarımıza benzersiz bir ustalıkla üflüyorsun, fakat şüphesiz Byron da seyahatlerini anlatırken güzellik ve ustalıkça senden daha aşağı değildi."

Ve genç şair kederli bir şekilde gözyaşlarını akıttı. Onu çok sevdiği için acısı her zamankinden daha büyüktü. Önce iki yumruğunu dişleriyle ısırды. Ayaklarının ucuyla kadife sediri parçalayarak hıçkırıyordu. Fakat biraz sonra birdenbire fırladı; susmuştu. Gözlerindeki yaş gitmiş bir parıltı gelmişti. Yavaş yavaş loş bir karanlığa dalan odaya alınından, gerilen ve birdenbire daha genişlemiş görünen alınından, beyazımtırak bir ışık yayılıyordu. Odanın aynı koyu lacivert tülle örtülmeye başlayan renkli eşyası ortasında fildişinden bir Buda heykeline benzeyen vücudu gittikçe büyüyor ve uzuyor gibiydi.

Geriye doğru atılmış başında saçları omuzlarına dökülüyordu. Bir şeyi kucaklamak ister gibi ileri ve biraz yukarı uzanan kollarıyla hilali andırıyordu. Gökyüzünün en uzak yerinden bir yıldız gibi görünen kapkaranlık bir yol uzuyordu. Siyah, gözleri kamaştırarak kadar siyah bir boşluk vardı. Bunun ortasında ince bir yol görünüyordu. Bu, kendi gözlerinden uzanan, görünmeyen yerleri dolaştıktan sonra oluşturduğu ince, keskin beyaz bir yoldu. Oraya koşmak için atıldı. Ama üzerindeki gözyaşı kurumayan yastıklara düştü.

Ve genç şair tam iki sene hiçbir insanın giremediği **sonsuz** kum çöllerinde dolaştı. Herkesten ve her şeyden ayrı kalarak yalnız kendisini dinlemek ve düşünmek istiyordu. **Çok çabuk unutulmuş güzellik**lerden, bir dua kadar tekrar edilmiş yeni fikirlerden neredeyse hiç bulunmayan bu çölde hiçlik ve güzellik hüküm sürüyordu: Güneşin güzelliğini saklayan bir ağaç, ne etrafı kirleten bir su, ne de üzerinde şairlerin zevzeklik edebilecekleri bir çiçek görülüyordu.

Ve işte burası güzeldi. Çünkü burada yalnız güneş, ay ve kum vardı. Bir de rüzgâr. Bunlar büyük, güzel ve **belirgindi**. Ne bir bitkideki karmaşık ve anlaşılmaz değişimler ne de bir hayvanın vahşi yaşamı vardı burada. Yalnızca insan ruhunun en çok susadığı ve muhtaç olduğu bir **açıklık** vardı. Bunu şairin vücudundan başka hiçbir şey bozamıyordu.

Bu açıklık, korkunç bir karışıklığı görme gücünden mahrum olan gözlerimizdeki **yansımaları** da olabilirdi. Buna rağmen herhangi çelimsiz bir **insanın** merakı kafalarımız da sıraladığımız sorguları tekrar etmiyorlardı. Ve o, zihni hiçbir sorgu engelini takılmadan düşünebiliyordu. İşte böylece bu mutlak güzelliğin içinde durdu. Geceleri ayın ışığı altında insana kımıldıyormuş gibi gelen kumlara yüzükoyun yatarak başını bu minimini zerrelere gömüyordu. Onlar, her nefes alışında ağzına, burnuna dolmak isterlerken, o gözlerini içine çevirerek kendine bakıyordu. Anlıyordu ki yazılacak şeyler, güzel ve hakiki şeyler yalnız orada vardı.

Fakat o burada maddi kederlerin en acılarını tattı. Çünkü gündüz çölde hava, bir maden eritme ocağı kadar sıcak olurdu. Derisini yakacak kadar sıcak olurdu. Güneşten su gibi akan sıcaklık sırtını yakardı. Ensesinden geçen sıcaklığı beyinde hissedirdi. Ara sıra bir hurma ağacı aramak ve su tulumunu doldurmak için çölün kimsesizliğinden ayrılırdı -ne de olsa o da bir insandı ve yaşamaya mecburdu-. Bu sırada ayaklarının altından kımıldayan, kayan ve çöken bir zemin hissedirdi. Ve bazen dizleri dermansızlıktan kırılarak bu dikenli yatağa uzanırdı. Midesi ve beyni arasındaki zıt emirlerin feci mücadelesine şahit olurdu.

Bunların bağırmaclarını susturduktan sonra yine çöle dönmeye acele ederdi. Hiçbir zaman susmayı bilmeyen kalbi hemen her gün sevgilisini, evini, bütün bıraktığı yerleri yavaş ve keskin bir sesle fısıldardı. O, göğsünü içinde büyük bir acı hissedirdi.



Fakat iki sene sonra, sertleşen ve kararan bir deri, gözlerinin kenarında derinleşen çizgilerle burayı terk etti. İşte o zaman büyüklük ve güzelliği, acıyı ve hasreti öğrenmiş oldu. Ve genç şair iki sene engin denizlerin ve kuzeyin buz alanlarını dolaştı. Deniz, işte bu da muazzam ve nefis bir şeydi. Kendisini gezdiren geminin güvertesine uzanarak uzaklara, ta uzaklara bakar ve engin sulardan başka hiçbir şey görmezdi.

Çöl ve deniz hemen hemen aynı şeylerdi: Her ikisinde de aynı büyüklük, aynı ağırbaşlı sessizlik veya aynı heybetli ve derin bağırılmalar vardı. Denizde de, küçük, minimini, sinirlendirici ayrıntılar yoktu. İnsan orada yalnız renkten renge giren su damlaları ve birbirlerinin içine giren olağanüstü dalgalar görebilirdi. Sonra bitmez tükenmez bir genişlikle karanlık ve sıkı bir derinlik görünürdü. Ve bütün bunlar onu anlamsız bir araştırmaya değil, düşünmeye sevk eder erdi.

Ve sonra buz çölleri vardı. Beyaz, temiz, günlerce uzanan bu yerlerde, gösterişsiz bir kibarlık ve incelik vardı. Sade, **süssüz**, fakat güzel ve tatlı olmanın sırrını ancak bu şekilsiz kar tepeleri keşfedebilmişlerdi. Her şeyi hayattan uzaklaştıran, hiçbir zaman yenilmeyen dehşetli bir güçleri olduğu halde, alçakgönüllü ve kibardılar. Ne gururdan doğan bir süs, ne kendini beğenmeyi gösteren bir ses vardı. Genç şair fırtınalı denizlerden, soğuk buz sahralarından ayrılırken, dünya **sınırlarını** aşan bir genişlik ve derinlik içinde **temiz** kalplere **özgü** bir kibarlığı alçakgönüllülükle taşıyordu.

Ve genç şair iki sene dünyayı rastgele dolaştı. Bu sefer gördüğü şeyler onu hayrete düşürüyordu. Hâlbuki değişen sadece kendi görüşüydü. Önceden **erdem** diye baktığı şeylerin birer yöntem ve gösterişten ibret olduğunu ve asıl iyiliğin yalnız ahlak tartışmalarında veya akıllı nasihatlerde rastlanabildiğini anladı. Namuslu olabilmek için başkalarının namusuna laf atmanın, kirlenmeden yükselebilmek için masumları ezmenin yeterli olduğunu ve buna benzer birçok şeyleri gördükçe şaşkınlığı artıyordu. Fakat o, böylece ahmaklık ve aciz isimli **varlıklarla**, bunların çocukları, küstahlık ve **ikiyüzlülük** adlı iki zavallıyı tanımış oldu.

Ve ayrılırken kalbinde yalnız ufuksuz bir merhamet, **umutsuzluk** ve anlamsız bir **acıma** duygusu hissetti... Genç şair şaheserini yazmak için çıktığı bu seyahatten döndüğünde kendini çok güçlü hissediyordu. Çünkü o yazma gücüne yeni erişmişti.

Üç ay büyük bir özenle şaheserinin sayfalarını yazdı. Büyük bir coşkuyla yazılan eser sevinci, üzüntüyü satırlar arasında coşkunca sunuyordu. Ve o bu satırlardaki fikre – ince ince işlediği kelimeleri- tecrübelerinden yola çıkarak yazdı.

Yazısını en iyi şekilde yazabilmek için yazdığı süre boyunca dışarı çıkmadı. Siyah bir kalem ve siyah kalın ciltli bir deftere yazdığı şiirlerini sevgilisine yolladı.

Bu sefer genç kız büyük bir gurur ve mutluluk içerisinde geldi. Boynuna atılarak onu öptükten sonra böyle haykırdı: "Genç şair, genç şair, ey benim sevgilim! Artık seni hiç kimse aşamayacak. Sen en yüce makamları **imrendirecek** şeyler yazdın. Güneş, gökyüzü ve mevsimlerden daha cana yakınsın. Ve sen bunları yalnız benim için yaptın.

Ey genç şair, ey benim sevgilim! Artık hiçbir kadının benimle bir olmadığını hissediyorum. Artık Leylâ benim yanımda minimini ve Jülyet pek zavallıdır. Ben Beatrice'ye bile gururla bakıyorum. Bundan sonra Süleyman'ın sevgilileri de benimle boy ölçüşemeyeceklerdir. Sonsuzluğa senin kolların arasında süzüleceğim sevgilim. Yüksekte, en yüksekte uçacağız.

Ey sevgilim, yalnız benim sevgilim! Şimdiye kadar gururun esiri olan, seninle beraber olmak için çırpınan kalbim seninle konuşmak için can atıyor.

“Mademki uzun seneler hasreti içimizde saklıyoruz, gel birbirimizin olalım. Sen bana aşkının sonsuzluğunu ve güzelliğini anlat. Gel, beni kollarının arasında sık.” Fakat genç şair onu kollarının arasında sıkmadı çünkü hiçbir şey işitmemişti. O sedirin üstünde sevgilisinin karıştırdığı şahesere bakarak satırları okumaya başlamıştı.

Satırlar o kadar güzeldi ki sevgilisinin: “Beni işitmedin mi şair!” diye bağırdığını bile duymadı. Ancak genç kız onu omuzlarından tutunca kendine geldi. Kızın gözleri aşkın hırsına bürünmüştü. Dudakları titreyerek tekrar etti: “Beni dinlemedin mi şair? Sana söylediklerimi duymadın mı?”. Şair, “Ne söyledin sevgilim?” diye cevap verdi. “Beni affet, biliyorum ki düzeltilmesi mümkün olmayan bir şey yaptım. Ama bunun sebebi senin için yazdıklarımın yine senin güzelliğine benzemesiydi. Aşkın güzelliğinden bahseden satırlarım, seni dinlemekten alıkoydu. Tekrar et sevgilim, söylediklerini benim için tekrar et.”

Genç kız biraz düşündü. Yüzü beyaz, bir kuğunun tüyleri kadar beyaz olmuştu. Başını ağır ağır kaldırarak sordu: “Hiç, hiçbir şey duymadın mı?”, “Hiçbir şey sevgilim fakat tekrar et!”. O zaman boğuk ve **üzüntüsünü** örtmek isteyen bir sesle tekrar başladı: “Kitabını okudum genç şair. Harikuladeliklerle ve insanı sarsan güzelliklerle doluydu. Ve senin herkes gibi olmadığını haykırıyordu. Senden daha fazla uzak kalmak istemem ey şair!” Burada dudaklarını üzüntülü bir gülüşle ısırdı. Gözlerini donuk bir biçimde şaire dikildi.

O bir kadın, baştan aşağı bir kadındı. Dişlerini sıktı ve keskin bir sesle: “Yalnız...” dedi, “Yalnız bu kitap zekânı ve gücünü bana gösterdikten sonra önemsiz kalıyor... Ve görüyorum ki o seni hemen hemen benim kadar ilgilendirecek. Hiç buna imkân var mı şair? Senin kafanda, ruhunda, hatta en ufak bir hücrende bile benden başkasının yer almasına dayanabilir miyim? Şu hâlde büsbütün senin olmam için bu engelin ortadan kalkması lazım. Senin benim için yazdığın bu kitabı yine benim için yok etmekte tereddüt etmeyeceğini biliyorum. Hatta bunu ben yapacağım.”

Genç şairin elinden aldığı eseri ocağa fırlattı. Genç şair tarafından her yerden duyulan, kulakları çınlatan büyük bir haykırış duyuldu.

Ocağın içindeki kitabı almak için koştu. Genç kız daha önce koşarak ocağın önünde durdu. Ona engel oldu. Hırçın bir sesle: “Çekil!” dedi. Bu zamana kadar ki tatlılığı ve çekingenliği giderek yerini hırçın bir üzüntü aldı. “Çekil!” diye haykırdı ama sevgilisi çekilmedi.

O zaman aralarında korkunç bir mücadele başladı. Hırslı soluk almalar, şiddetle çarpan kalpler ve duvarlarda kanlı saç tutamları vardı. Tüm bunlara rağmen genç kız ocağın başından ayrılmıyordu. Genç kızın boğazını elleriyle sardı. Kızın gözleri hareketsiz kalıncaya kadar sıktı.

Sonra kolları yavaş yavaş gevşeyen vücudu kendini ocağın kenarına bıraktı. Eğilerek kalın kaplı defteri ocaktan aldı. Şeklini kaybeden bu cildi açtığı zaman yere bir avuç mavimtırak kül döküldü... Ve bunu gören şair oraya, boylu boyunca yatan ölünün üstüne -bir kadının elinden kurtaramadığı şaheseriyle beraber-cansız yıkılıverdi...

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde materyal kullanımı önemli bir unsurdur. Dört temel dil becerisi içerisinde öğrenim sürecini kolaylaştırmak ve etkin kılmak amacıyla materyal kullanımı sürece dâhil edilmektedir. Bu açıdan okuma, bellek aracılığıyla yazılı ve basılı sembollerin daha önce edinilmiş bilgilerden hareketle anlamlandırma sürecini kapsayarak, yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin artan gerekliliğiyle birlikte yabancı dil öğretimindeki okuma sürecinde, daha küçük parçalara daha fazla yoğunlaşma gerektiğini çünkü anlamlandırma sürecinin zihinde birçok işlemde geçtiğini belirtmekle birlikte kullanılacak olan okuma materyallerinin öğretmen tarafından niteliğe uygun olarak seçilmesi gerekmektedir (Er, 2005). Ders içerisinde tüm becerileri harekete geçiren bütüncül yapıdan hareketle okuma becerisi, bireyin öğrendiği dili anlamlandırması bağlamında önemlidir. Okuduğunu anlayan ve anlamlandıran birey zihinsel açıdan öğrenme sürecini geliştirmektedir.

Öğretim sürecinde okuma materyallerin kullanımı öğrencinin dilbilgisi ve kavram hazinelerinin gelişmesinde bilişsel anlamda öğrenen bireyi desteklemektedir. Bu beceri, dilbilgisini ve kelime dağarcığını geliştirerek anlama becerisini kuvvetlendirmektedir. Metin aracılığıyla kültürel bilginin ve düşünme becerisinin gelişmesinde önemli katkıları bulunmaktadır.

Öğretmenler okuma becerisinin gelişimi açısından nitelikli eserlerle öğrenciyi buluşturması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı çerçevesinde dilden doğan edebi eserleri öğretim sürecine dâhil etmek, o dilin kültürünü ve edebi birikimini yansıtmada önemlidir. Bu kapsamda Türk Edebiyatı içerisinde yer alan nitelikli eserleri öğrenci ile buluşturma sürecinde uyarlama eser çalışmaları yer almaktadır.

Bu söylemlerden hareketle araştırmanın amacı uyarlama eser temelinde Sabahattin Ali'nin Kurtarılamayan Şaheser ve Kırlangıçlar başlıklı öykülerini Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde B2 seviyeye uygun olarak sadeleştirmeyi kapsamaktadır. Bulgular kapsamında sadeleştirilmiş metin içerikleri sunulmakla birlikte metinlerin özgün hallerine çalışmanın sonunda yer verilmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde ilk olarak okuma becerisi kapsamında incelemeler yapılmıştır. Bu açıdan Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan, dil öğrenen bireylerin ve öğreticilerin ortak bir dil çerçevesinde anlaşmasını hedefleyerek dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ayrıntılı bir biçimde tanımlayan bütüncül bir yapıdır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni, temelinde çok dillilik ve kültürel unsuları içerisinde kapsayarak eylem odaklı bir yaklaşımı temel alan ders çizelgeleri, program geliştirme ve uygulama süreçleri, sınav ölçme ve değerlendirmeye birlikte ders kitabı içeriklerine bütünleyici bir bakış akışı sağlamakla birlikte Avrupa parlamentosu tarafından amaçlanan dil politikası amaç ve açıklamaları, bildirişimsel yeti kapsamında açıklamalar ve son olarak beceri ve yeti kapsamında dil düzeylerine uygun ortak ölçütleri içermektedir (Yücel, 2006). Yabancı dil öğretim sürecinde etkin bir yeri olan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, öğretim süreci içerisinde dil becerilerini içerisine almaktadır. Ele aldığı bu becerilerden yola çıkarak, öğretimin etkili bir biçimde ilerlemesini amaçlamakla birlikte, hedef dil içerisinde öğrenme sürecini etkin kılmayı

amaçlamaktadır. Bu açıdan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğretiminde dil düzeylerini içerisinde barındıran, temelinde üç dil düzeyini barındırmakla birlikte her düzey iki alt düzeyini kapsayarak çeşitli yetkinlikleri öğrenen bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (İşisağ, 2008).

Bu kapsamda Kırlangıçlar adlı öykü içerisinde noktalama işaretleri ve bağlaçlarla birleştirilen cümleler ayrılmıştır. Cümlelerin yüklemeleri anlamsal boyut korunarak yeniden düzenlenmiş olup her cümle içerisinde böyle bir değişikliğe gidilmemiştir. Öykü içerisinde yer alan kalıp sözler eğer cümle içerisinden anlamı çıkarılabilecek düzeyde, seviyeye uygunsa değiştirilme yapılmamış olup B2 seviyesinin üstünde olan ifadelerde değişikliğe gidilmiştir. Öykü içerisinde nidalar ve seslenmeler gibi dile özgü kalıplar olabildiğince korunmuş olup eksiltili cümleler uygun yüklem yapılarıyla tamamlanmıştır.

Metin içerisinde yer alan "hafif hafif", "hıştırdamak" gibi ikileme ve yansıma ifadeler değiştirilmemiştir. Bununla birlikte "...lafları daha derinleştirdiler..." ifadesi yerine "...sohbetleri keyifli bir hal aldı..." ifadesi getirilmiştir. "Tasdik etmek" ifadesi değiştirilmiş ve yerine "onaylamak" fiili getirilmiştir. "Adam akıllı" biçiminde ifade edilen kalıp söz cümle anlamına uygun olarak "tamamen" şeklinde yeniden düzenlenmiştir. "...gözlerinin içi buğulandı..." yerine "...gözleri yaşla doldu..." ifadesi getirilmiştir. "Muhabbeti kaynatmak" ifadesi yerine "Sohbetin sıcak atmosferi onları içine çekti." biçiminde yeniden düzenlenmiştir. Cümle içerisinde birçok yerde tekrara düşen, cümle başında sıklıkla kullanılan "ve" bağlacı zaman zaman bazı cümlelerden kaldırılmıştır.

Bununla birlikte Kurtarılamayan Şaheser başlıklı öykü içerisinde de sadeleştirilme çalışması yapılmıştır. Bu öykü Kırlangıçlar adlı öyküden daha uzun olmakla birlikte bütün açısından anlamı bilinmeyen söz ve sözcük grupları çoğunlukla yer almaktadır. Anlamca uzun olan, noktalama işareti ve bağlaçlar aracılığıyla birleştirilen cümleler ayrılmıştır. Eksiltili cümleler uygun yüklem yapılarıyla tamamlanmıştır. Zaman zaman cümle yapıları ve yüklemeleri anlama uygun bir biçimde yeniden düzenlenmiştir. Öykü içerisinde değiştirilmeyen seviye bakımından uygun bulunan cümle ve ifadeler de yer almaktadır.

Öykü içerisinde yer alan "meşin" sözcüğü "kalın cilt" olarak cümle içerisine yeniden kazandırılmıştır. "ışıl ışıl" gibi öykü içerisinde yer alan ikilemeler anlam bütünlüğü bakımından değiştirilmemiştir. Metin içerisinde sıklıkla kullanılan "sahife" ifadesi "sayfa" sözcüğü ile değiştirilmiştir. Yine metin içerisinde sıklıkla kullanılan "evvel" ifadesi "önce" kelimesi ile değiştirilmiştir. Uzun ve karmaşık betimlemelere sahip cümleler seviyeye uygun bir biçimde, anlam korunarak, yeniden kaleme alınmıştır. Özgün metinde "Fakat bu defter, zehirli dikenlerle yazılmış gibi acı satırları taşıyan bir cevapla geri geldi." cümlesi sadeleştirilmiş metin içerisinde "Fakat bu defter, çok üzücü bir cevapla geri geldi." biçiminde yeniden ele alınmıştır. "Tahayyül etmek" ifadesi "hayal etmek" ifadesi ile değiştirilmiştir.

Burada verilen örnekler gibi birçok sözcük ve sözcük grubu, kalıp sözcükler, ikilemeler ve cümle içerisinde kullanılan deyim ve özdeyişler cümle anlamındaki bütünlük korunarak sadeleştirilmiştir.

Bu açıdan ele alınan metinler çerçevesinde okuyucuyu edebi açıdan besleyen ve anlamasını kolaylaştıran bir uyarlama sürecinin ele alındığını belirtmek mümkündür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde uyarlama metin kullanmada, temel seviyelerden itibaren hedef dili öğrenen bireylere dile özgü edebi metnin sunulması uzun ve zor gelmekle birlikte, metin

içerisinde öğrencinin anlamını bilmediği dil yapıları, mecazlı anlatımlar ve çeşitli dilsel gönderimleri barındırarak öğrencinin bu konudaki kaygısını azaltmak adına öğretim süreci içerisinde seviyeye uygun uyarlama metinleri kullanmak faydalı olacaktır (Sedîqi, 2023). Buradan yola çıkarak temelde yapılan sadeleştirme çalışmasında B2 seviye öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ele alınan öyküler, özgün halleri ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirlenen seviyeye uygun değildir. Öyküler, özgün halleri ile B2 seviye içerisinde ders materyali olarak kullanımı öğrencinin anlama düzeyine uygun olmadığından ötürü süreci zorlaştıracak, okuma ve anlama sürecinde öğrenen bireyde isteksizlik yaratacaktır.

Bu açıdan ele alınan metinler Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 okuma kazanımları dikkate alınarak sadeleştirilmiştir. Sadeleştirilme işlemi sezgisel yaklaşım temel alınarak tamamlanmıştır. Yapılan işlemlerde seviyeye uygun görülmeyen mecazlı anlatımlar, kalıp sözler ve kelimeler anlam bütünlüğünün bozulmamasına dikkat ederek yeniden oluşturulmuştur. Edebi eserleri sadeleştirme süreci temel olarak özgün bir metni hedef kitleye uygun bir hale getirmeyi kapsamakla birlikte sezgisel yaklaşımla yapılan sadeleştirme yöntemi, öğreticinin tecrübesinden hareketle sürecin yönetildiği, dil bilimsel bir sınıflandırmaya başvurmadan yazarın kendi öznel birikimiyle yeniden düzenlenen metinlerdir (Allen, 2009). Metinlerin dil öğretim sürecinde öğrencilerin seviyelerine uygun bir hale getirilmesi sırasında kullanılan bir yöntemdir. Belirli bir dil bilgisi kurallar dizisine bağlı kalmadan sadeleştirme işlemi yapan kişinin bilgi ve birikiminden yola çıkılarak düzenlenir.

Bu açıdan ele alınan öykülerin sadeleştirilmesi sürecinde sezgisel yaklaşım temelinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan B2 seviye okuma kazanımları dikkate alınmıştır. Genel anlamda, bağımsız bir şekilde okuma yapma, geniş bir aktif okuma kelime birikimine sahip olmakla birlikte genellikle bağımsız okuma yapabilme, uzun ve karmaşık metinleri tarayabilme, bilgi ve görüş kapsamında metni anlamlandırabilme ve bağımsız okuma yapma becerileri çerçevesinde sadeleştirme işlemi temel alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde okuma becerisinin kazandırılması aynı zamanda anlama becerisinin gelişmesini sağlamakla birlikte okuma becerisiyle birlikte dinleme, konuşma ve yazma becerileri metni şekillendirerek bu alanda üretilen kaynakların etkin bir biçimde kullanılmasını amaçlamaktadır (Güleç, 2019). Seviyeye uygun bir biçimde okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan uyarlama eserler, öğrencinin dil öğretim sürecini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Bu açıdan özgün metinlerin sadeleşmesi yolunda karmaşık dil bilimsel yapılarının yoğunluğu azaltılarak hedef kitlenin seviyesine uygun yeniden düzenlenmiş metinleri içermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencinin dil seviyesine uygun olarak dil bilimsel yapılar ve kelime dağarcığı ile uygun bir biçimde sadeleştirilmiş metinler sunulmaktadır. Öğretim sürecinde öğrenen bireyin zorluk yaşamaması adına temelinde, kısa cümleler ve basit fiil yapılarını içermektedir. Çalışma içerisinde yer alan sadeleştirilmiş metinler B2 seviyesi çerçevesinde ele alınmıştır. Metinlerin edebi kimliği korunarak sadeleştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Ders öğretim sürecinde dil becerilerinin gelişmesi kapsamında öğrencinin anlama becerisini geliştirmeyi hedefleyen bu süreçte okuma stratejilerini geliştirmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu açıdan öğretim sürecinde okuma metinlerinin kullanımı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dilin doğal kullanımlarını hedef kitleye uygun olarak öğretim sürecine dâhil etmeyi amaçlamaktadır. Hem dilin hem de kültürün yaygınlaşmasında önemli bir yeri olan okuma metinleri, kendisiyle birlikte diğer becerileri de kapsamaktadır.

Araştırmanın sonuçları kapsamında aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında Sabahattin Ali'nin külliyatının tamamı sadeleştirme yöntemi ile düzenlenerek alana katkı sağlayabilir.
- Uyarlama eser çerçevesinde sezgisel yaklaşım kapsamında alan içerisinde daha fazla çalışma yapılabilir.
- Öyküler içerisinde geçen seviyeye uygun olmayan, anlamı bilinmeyen kelimeler ile sözlük oluşturulabilir. Bu sözlük Sabahattin Ali'nin külliyatını kapsayabilir.
- Elde edilen sadeleştirilmiş metin aracılığıyla ders öğretim sürecinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. (2009). Edebi metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39(Özel Sayı), 187-200.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106. <http://www.jlls.org/vol9no1/95106.pdf>
- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System*, 37(2), 585-599.
- Asaroğlu, M. E. (2023). *Ahmet Ümit'in "Masal Masal İçinde" adlı eserinin yabancılara Türkçe öğretiminde B1 düzeyine uyarlanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Balkır, G. (2024). "Dil felsefesinde gerçeklik dil ilişkisi", 9. *Uluslararası CEO İletişim, Ekonomi, Organizasyon ve Sosyal Bilimler Kongresi*, ed. L. Bruçaj & L. Walambuka (Bursa: NCM Publishing House, 2024), 615-620.
- Börekçi, M. (2009). Dil-edebiyat ilişkisi bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: Destanca, Divanca ve Hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 25, 27-39.
- Bulut, T. (2017). Yabancı dilin öğretilmesinde edebiyatın önemi. *Aydın Türklük Bilgisi*, 3(1), 1-9.
- Çakır, M. (1990). Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri: Metin okuma ve inceleme dersi için öneriler. *Kurgu*, 8(2), 576-582.
- Değirmencioğlu, S. (2009). Anadilinin gelişimsel ve toplumsal işlevleri. *Anadilde Eğitim Sempozyumu*, 30-31.
- Demir, E. (2024). Sosyolojik bir inceleme: Dil, kültür ve uygarlık hakkında görüşleriyle Ziya Gökalp. *Gazi Türkiyat*, 34, 227-239. 10.34189/gtd.34.013
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.16916/aded.16003>
- Durmuş, M. (2013). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *International Journal of Social Science*, 6(4), 391-408. <https://doi.org/10.9761/JASSS1077>
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde "okuma". *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.
- Erteç Babaç, E. & Yıldız, G. (2018). Dil gelişiminde müziğin yeri. *Fine Arts (NWSAFA)*, 13(3), 10-22. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.D0211>
- Gül, F. & Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.
- Güleç, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin incelenmesi: Gazi Tömer örneği. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 115-139.
- Günday, R. & Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 6(3), 533-545. 10.18298/ijlet.3100

- İpek, İ. (2019). Sosyolojik bağlamda kültür-dil ilişkisinin uluslaşma sürecindeki etkisi. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3(2), 73-80.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşisâğ, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karadaban, A., Kaplan, C., Özek, Ö., Çaksu, C., Aküzüm, F. & Aydın, M. (2023). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(67), 2666-2670. <http://dx.doi.org/10.29228/smrj.67567>
- Konig, G. Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve türleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-70.
- Medni, B. (2010). *Arapça öğretiminde edebi materyallerin kullanımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Miyanyedi, E. & Osmanbegović-Bakšić, S. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde gazetenin yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(76), 461-479.
- Özcan, H. Z. & Batur, Z. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metin uyarlama örneği: Köroğlu destanı. *Folklor Akademi Dergisi*, 4(2), 227-251.
- Özdemir, E. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretiminde edebi materyallerin kullanımı*. 1st International Symposium on Sustainable Development, 9-10.
- Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı dil öğretiminde edebi metinler: Yenilikçi yaklaşımlara geçiş süreci ve gerekçeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, (203-2012).
- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri ve dil becerilerinin gelişimine katkısı. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 303-314.
- Sedîqi, M. S. (2023). *Farklı dildeki edebi eserlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı: "Gülzar ve Ayna" eserinin Türkçe B1 seviyeye uyarlanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: Okuma metinleri ve okuma kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 211-225.
- Takkaç, M. (2010). Yabancı dil öğretiminde temel becerilerin geliştirilmesi için edebiyat metinlerinin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 8, 43-50.
- Temizyürek, F. & Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62. [10.14686/buefad.v5i1.5000158999](https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000158999)
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 55(1), s.Ö319-Ö345. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1112493>
- Tosun, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 136-154.
- Yazoğlu, R. (2005). Dil-kültür ilişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(5), 123-143.
- Yıldız, M. (2012). Farabi'de dil-mantık ve kültür ilişkisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 93-120.
- Yücel, M. S. (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni-Avrupa Dil Portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.

Extended Abstract

The Adaptation of Sabahattin Ali's Stories "The Unrescuable Masterpiece" And "The Swallows" For B2 Language Proficiency Level

Language, which is a structure specific to societies, is a structure that is open to transformation by forming itself through symbols and sounds in oral and written form in the context of expressing individuals' feelings and thoughts, transferring information, socializing in the social field and reflecting their culture.

Language reflects the cultural accumulation of the society in which it is spoken. Social change, cultural transformations and technological developments are important for the continuity of the language. Literary works produced from the language in the process should be systematically included in teaching.

In this context, the study will address the process of text adaptation within the framework of reading skills in teaching Turkish as a foreign language. It is aimed to simplify Sabahattin Ali's stories titled "The Unrecoverable Masterpiece" and "The Swallows" in his storybook "Değirmen" in accordance with the B2 level. For the relevant process, the reading skill acquisitions in the Common European Framework of Reference for Languages led the study.

The research was based on the research problem "How is the adaptation of Sabahattin Ali's stories titled 'The Unrecoverable Masterpiece' and 'The Swallows' within the framework of B1 level reading skills in the process of teaching Turkish as a foreign language and their use in the classroom?".

The method of the research is the qualitative research method, which is frequently used in the field of social sciences. Qualitative research methods play an important role in the process of human beings, who exist in interaction, making sense of themselves and their environment. In this respect, qualitative research is a process that evaluates and interprets the meanings that people attribute to phenomena in many ways by focusing on meaning, which includes an interpretive perspective (Toker, 2022).

Although the universe of the research is Sabahattin Ali's story books, the sample consists of the story book called Değirmen, which was published in its 33rd edition in 2018. In this context, the limitation of the research is that not all of Sabahattin Ali's short story, novel and poetry books are covered.

In the study's findings, the sentences combined with punctuation marks and conjunctions in the story titled Kırlangıçlar were separated. The predicates of the sentences were reorganized by preserving the semantic dimension. Such a change was not made for every sentence. Among the phrases in the sentences, the ones appropriate for the level were kept in place. The words above the level were replaced with expressions suitable for the level by preserving the textual meaning. Language-specific phrases in the text, such as nidas and calls, were preserved. Sentences with omissions were completed with appropriate predicate structures.

The text titled "Unrecoverable Masterpiece" is longer than the text "The Swallows". Long sentences in the text, which are long in meaning and combined with punctuation marks and

conjunctions, have been simplified. Sentences with omissions are completed with appropriate predicate structures. Some sentence patterns and predicates have been changed depending on the meaning.

In both texts, the words, phrases, phraseology, doublings, idioms and aphorisms that are specific to the language were identified and the appropriate ones were preserved. Based on the simplified texts, the texts were simplified without disturbing the basic structures of the stories, maintaining the integrity of meaning and based on meaning shift.

The simplified texts were simplified by taking into account the Common European Framework of Reference for Languages B2 level reading outcomes. This process was based on a heuristic approach. In the process, figurative expressions, phrases and words that were not deemed appropriate for the level were rearranged to preserve the integrity of meaning. Although the process of simplifying literary works basically involves making an original text suitable for the target audience, the simplification method with the intuitive approach is the texts in which the process is managed based on the experience of the instructor and reorganized with the author's own subjective knowledge without resorting to a grammatical classification (Allen, 2009).

The simplification process is based on the Common European Framework of Reference for Languages, which includes the skills of independent reading, having a wide range of active reading vocabulary, reading independently, scanning long and complex texts, making sense of the text within the scope of knowledge and opinion, and reading independently.

In accordance with the language level of the learner, grammatical structures and vocabulary and simplified texts are presented in an appropriate way. In order to prevent the learner from experiencing difficulties in the teaching process, it contains short sentences and simple verb structures. The simplified texts in the study are handled within the framework of B2 level. The simplification process was carried out by preserving the literary identity of the texts.

In this respect, the use of reading texts in the teaching process aims to include the natural uses of language in the teaching process in the field of teaching Turkish as a foreign language in accordance with the target audience. Reading texts, which have an important place in the dissemination of both language and culture, cover other skills as well.

Within the scope of the results of the research, the following suggestions are presented: In the field of teaching Turkish as a foreign language, Sabahattin Ali's entire corpus can be edited with the simplification method and contribute to the field. Within the framework of the adaptation work, more studies can be conducted in the field within the scope of the heuristic approach. A dictionary can be created with words that are not suitable for the level and whose meaning is unknown in the stories. This dictionary can cover Sabahattin Ali's corpus.



EKLER

EK-1

KIRLANGIÇLAR - Özgün Metin

Şehrin kıyısında, ufacık bir derenin kenarında, dalları suya sarkan ihtiyar bir söğüt ağacı vardır. İlbaharın başlangıçlarında bu söğüdün dallarına bir dişi kırlangıç gelip kondu; derenin bir başından bir başına yıldırım gibi uçan, beyaz göğüslerini suya dokundurarak şeffaf kanatlı küçük böcekleri yakalayan diğer kırlangıçlara bakmaya başladı. Başını hafif hafif sallıyordu. Derin düşüncelere daldığı belliydi.

Söğüdün dalları hışırdadı. Bir erkek kırlangıç geldi, dişinin karşısındaki dala kondu.

Kırlangıçlar arasında pek teklif yoktur. Uzun uzadıya takdim filan edilmeden konuşmaya başladılar ve pek az sonra da ahbap oldular.

Evvela havadan, sudan bahsedildi. (İki kişi birbirlerini yeni tanıdıkları zaman havadan sudan bahsetmek âdettir.) Fakat biraz sonra erkek bir iki dal ileri geldi, dişi daha az çekingen bir hal aldı.

Muhabbeti kaydattılar.

"Olur ya!" demeyin, iki kırlangıcın ilkbaharda, herkes dört tarafa koşup çalışırken bir söğüt dalında oturup yarenlik etmeleri gündelik işlerden değildir.

Bizim kırlangıçların ikisi de antika mahluklardı, yani öteki kırlangıçlara benzemiyorlardı. (Başkalarına benzemeyenlere antika derler.) Evvela dişi kırlangıç lafı derin tarafından açtı:

"Siz hiç çalışmıyorsunuz?"

Başka bir kırlangıç olsaydı hemen: "Ya siz neden burada oturuyorsunuz?" diye ikinci bir sorguya kalkıştırdı. Fakat bizimki derin derin içini çekti ve sustu.

Ve dişi onun söylediği şeyleri anlıyormuş gibi başını salladı ve gözlerini aşağıda şıprırtıyla akan suya dikti.

Bir müddet daha sustular. Erkek birdenbire gözlerini dişiye dikerek söze başladı:

"Bakınız şunlara..." Ve aşağıda birbirini çaprazlayarak uçan ve dokuma tezgâhının mekiklerine benzeyen kırlangıçları gösterdi. "Bakınız şunlara... Sabah akşam demeden, yaz kış demeden çalışıyorlar. Ben bunlara çok kere sordum: Neden böyle durmadan uğraşıyorsunuz, dedim, cevap vermediler. Omuzlarını silkip yanımdan uzaklaştılar."

Dişi:

"Birbirimize sen diye hitap etsek nasıl olur?" dedi. Erkek, okkalı sözlerine cevap olmayan bu lafı beklememekle beraber, bu tekliften hoşlandı ve tekrar başladı:

"Adeta utanıyorum..." dedi, "Bütün kuşları sıraya dizesler biz herhalde sonuncu gelmeyiz. Kılığımız, kıyafetimiz düzgündür. Aklımız, şu sabahtan akşama kadar avaz avaz bağırان bülbülden herhalde üstündür. Kanadımızı bir vursak en hızlı güvercinden daha çok yol alırız. Hâlbuki bütün kuşların en

zavallısı bizmişiz gibi hiç durmadan didiniyoruz. Şu budala serçe bile üç günlük ömrünü keyifle geçiriyor da, biz, arasından uçtuğumuz ağaçları bile fark etmiyoruz."

Biraz durdu, dişiye doğru yandan bir göz attı:

"Yarın öldüğümüz zaman birisi bize sorsa: 'Dünyada neler gördünüz?' dese herhalde verecek cevap bulamayız. Koşmaktan görmeye vaktimiz olmuyor ki..."

Dişi, gözlerinin içi buğulanarak:

"Ah" dedi, "tıpkı benim gibi düşünüyorsun."

Erkek cevap verdi:

"Zaten seni burada tek başına görünce benim gibi düşündüğünü anlamıştım. Doğru değil mi ama? Şu dünyayı adam akıllı görmeden, dünyanın ne olduğunu adamakıllı anlamadan buradan gidecek olduktan sonra ne diye buraya geldik sanki? Yaşadığımızın farkına varmayacak olduktan sonra ne diye yaşıyoruz?"

Dişi tasdik eder gibi başını salladı:

"Etrafımıza göz gezdirince" dedi, "ben de senin gibi, dört tarafa koşan kırlangıçlardan başka bir şey görmüyorum. Ben de bunlardan mıyım, diyorum, sonra da bunlardan değilim galiba, diyorum. Onlar da beni pek istemiyorlar. Ne yapayım, burada oturup etrafa bakıyorum. Siz de, şey, sen de gelmesen böyle yapayalnız bu yazı geçirecektim."

Akşama doğru lafları daha derinleştirdiler... Sonra ayrıldılar. Ve her gün buluşmaya başladılar.

Aman yarabbi, neler konuşuyorlardı! Eğer kırlangıçlar da kitap yazmak âdet olsaydı, bunların yazacakları kitaplar muhakkak ki üniversitelerde okutulurdu.

Gitgide birbirlerine daha çok alıştılar. Çok kere dişi daha evvel gelir, gözlerini suya dikerek erkeği beklerdi.

Bir gün çiçeklerden, bir gün yıldızlardan, bir gün öteki kırlangıçlardan bahsederlerdi. Hep düşünceleri birbirine uygundu.

Yalnız her ikisinin de içinde gizliden gizliye büyüyen bir korku vardı: Bir gün gelip ayrılmak korkusu.

Hiçbirisi bu korkusunu ötekine söylemeye cesaret edemiyordu. Kim bilir, belki öbürünün yanlış anlayacağından çekiniyordu. (Çünkü içten duyulan şeyler hep yanlış anlaşılır.).

İçlerinde bu ayrılık korkusu büyüdükçe bunu münasip bir şekilde diğerine söylemek için düşünmeye başladılar.

Mesela:

"Hiç ayrılmayalım, olmaz mı?" demek vardı, fakat bu pek geniş manalı ve müphemdi. Nasıl ayrılmayalım?



"Bir yuva kuralım!" deseler, bu da pek bayağı kaçacaktı. Hem o zaman başka kırlangıçlara benzeyeceklerini sanıyorlardı.

Dünyanın geçiciliğinden, gökyüzünün sonsuzluğundan, sulardan ve diğer kuşların yaşayışlarından bahsederlerken, gözleri birbirine hasretle bakar ve: "Birbirimizden nasıl ayrılacağız?" demek isterlerdi.

Tesadüfün pek merhametli olmadığını ve birbirine böyle yakın olanları bir ikinci defa karşı karşıya getirmediğini biliyorlardı. Fakat konuştukları dil, diğer kırlangıçların diliydi ve bu dilde, söylemek istedikleri şeyleri söylemekten utanıyorlardı. Bu dil, onların içindeki şeylere uygun değildi.

Yavaş yavaş gözlerine ve bakışlarına bir gamlılık çöktü. Dostluktan filan bahsederken, sesleri titriyor gibiydi yahut onlar böyle zannediyorlardı. Fakat böyle zamanlarda hemen birinden biri, bir kahkaha atar ve işi alaya bozardı: İçi burkulduğu halde... Nihayet günün birinde ikisi de bunun böyle sürüp gidemeyeceğini anladılar. İkisi de birbirlerine açılmaya karar verdiler.

Sabahleyin karşı karşıya gelince dişi söylemek istediği şeyleri gözleriyle anlatmak istedi. Tam bu sırada, üzerinde oturdukları söğütten sarı bir yaprak koptu, iki tarafa sallanarak aralarında geçti ve dışının en manalı baktığı zamanda gözlerinin önünü kapattı.

Erkek bu bakışı göremedi.

Fakat her ikisi de sarı yaprağı gördüler.

Erkek ağzını açtı: "Senden hiç ayrılmak istemiyorum..." demek üzereydi ki, buvvv diye soğuk bir rüzgâr esti...

Dişi, erkeğin sözlerini işitemedi.

Fakat her ikisi soğuk rüzgârın sesini duydular.

Birbirlerinin gözlerine baktılar; artık yuva kurmak zamanının geçtiğini, sonbaharın geldiğini, ayrılacaklarını anladılar.

İkisi de içini çekti.

Tepelerinden birçok kırlangıçlar geçti: Sıcak yerlere dönüyorlardı.

Ayrıldılar... Ve bir daha birbirlerini görmediler.

Fakat ikisi de küçük derenin kenarındaki söğüdü ve orada geçirdikleri güzel ilkbaharı ve yazı unutmadılar.

Ve ikisi de, böyle bir yaz geçirmemiş olan diğer kırlangıçlara tepeden baktılar... (Çünkü azlıkta kalanlar çok olanlara nedense tepeden bakarlar.)

EK-2

Kurtarılamayan Şaheser- Özgün Metin

Genç şair siyah meşin ciltli ufak kitabı havaya kaldırarak bağırdı: "Bundan daha yüksekini bulunduğunu söyleyemez, sevgilim benim eserimden daha güzelini okuduğunu iddia edemez ya."

Gözlerinde, erimiş bir madenin oynak parlaklığı ve yanık yüzünde bir ekme kabuğunun kırmızımtırak donukluğu vardı.

Yer ayaklarının altından itiyormuş yahut gökyüzü kendisini çekiyormuş gibi yukarıya uzanıyor; vücudunu insanlıktan ayıran bir buğu, hareketlerine gökyüzündekilere mahsus sarhoşluğu veriyordu.

Çimenler üzerinde uçuşan beyaz kâğıtlar ki bunlar elindeki şaheserin müsveddeleri idi, yüzüne sisten yaratılmış küçük kuşlar gibi dokunup geçiyorlar ve sonra bahçedeki beyaz güllerin, kan rengi karanfillerin, bıçak gibi keskin kokulu sardunyaların, yaşmaklı bir kadına benzeyen zambakların, ince sapları üzerinde aevli bir meşaleyi hatırlatan lalelerin ve renkli maskeleriyle eski Yunan aktörlerini andıran hercai menekşelerin üstüne konuyorlardı.

Ve genç şair gülüyordu; yüzünün hiçbir çizgisini değiştirmeyen fakat bir nehir coşkunuğuyla dökülen bir gülüş esmer yanaklarına yayılıyordu. Çünkü o bugün şaheserini bitirmişti.

Siyah meşin ciltli kitabın sahifelerine bakarak haykırdı: "Artık hiç kimse benden yüksek değildir; Homeros veya başkası! Ben bunlara da tepeden bakıyorum. Ve sevgilim benden daha iyi yazanları gösteremeyecek. Ancak herkesten yüksek şeyler yaratırsam beni seveceğini söylemişti. İşte, benden evvel gelenlerin ve benden sonra gelecek olanların yetişemeyecekleri yüksekliğe çıktım. Ve yalnız kendisi için yazdığım bu kitabı ona verdiğim zaman o da benim için sakladığı kalbini verecek..."

Kitabın sahifelerinden gözlerini ayırmayarak yürüdü. Islak çimenleri çiğneyerek ve ayağının altında ezilen menekşelere dikkat etmeyerek, iki tarafı mermer direkli bir kapıdan evine girdi. Ve şaheserini sevgilisine yolladı.

Tam sekiz sene evveldi ve o zaman genç şairin şakakların da şimdiki gibi beyaz teller, gözlerinin kenarlarında yorgunluk çizgileri yoktu. Yüzünün derisi beyaz bir güle, dudakları kırmızı bir güle benzerdi. Ve memleketin kadınları onun şiirlerini sonsuz bir baygınlık ve şehvetle okurlardı. Bu esnada gözlerinin önüne mısraları gibi tatlı ve ince endamıyla genç şair gelirdi.

Fakat güzelliğinin derecesi insan güzelliği hudutlarını aşan bir genç kız vardı ki bunlara istihfafla dudaklarını bükme acayıpliğinde bulunuyordu. Ve genç şair, yazıları karşısında kendinden geçmeyen bu fevkalade kıızı seviyordu...

"Sevgilim" dedi, "mısralarım ki Hind'in ipeklileri kadar ince dokunmuş ve İran'ın kıymetli halıları gibi hünerli renklerle süslenmiştir, niçin senin kalbini heyecana getiremiyorlar? Geceyi terennüm eden şarkılarım sana kendi gözlerini; gün doğuşunu anlatan şarkılarım sana dudaklarının rengini hatırlatmıyor mu? Dalgalara ait şiirlerimde dağınık saçlarının tellerine rast gelmiyor musun?"

"Belki böyle olabilir..." diye genç kız cevap verirdi, "Belki böyle olabilir, genç şair, fakat benim seni sevmem için daha başka şeyler yazabilmen lazımdır. Bana tanımadığım şeylerden, saklı güzellikler ve hakikatlerden bahsedebilir misin? Ve bunları herkesten daha güzel olarak yazacak kudreti kendinde buluyor musun? Güzeli yazıyorsun ey şair, derin ve azametlisin, fakat Fuzulî daha derin, Goethe daha



azametli değil miydi? Söyle, ihtiras ve çılgınlıkta Shakespeare'i, istihza ve ıstırapta Dante'yi geçebilir misin?"

Ve genç şair anlıyordu ki, bu büsbütün başka bir mahlûktur. Kadınları hayran eden, çeken şeylerin buna tesiri yok. Çünkü bu kızın gözleri baktığı şeyleri görüyordu ve sinirlerinde hissetmek, kafasında düşünmek kabiliyeti vardı...

Ve genç şair cevap verirdi: "İçimdeki ateş, herkesin ısınmak için bana sokulmasına kâfiydi. Ben de onu üfleyip çoğaltmak, orada bir yangın yapmak ihtiyacını duymuyordum... Lâkin ey sevgilim, görüyorum ki bu, kıvılcımlarının senin kalbine sıçratamayacak kadar fersizmiş. Fakat bunu yanardağ yapacak kudret bile bende var. Sana söylediklerini aratmayacak eserleri getireceğim, sevgilim ve o zaman kalbini bana vereceksin..."

"Ve o zaman kalbimi sen alacaksın!"

Ve genç şair bir ay şehrin etrafındaki ormanları dolaştı ki orada yerlere kadar uzanan dalların pembe dudaklı çapkın gelinciklerden, sarışın ve hayalci papatyalardan aldığı gürültüsüz öpücüklere, yalnız sinsi sinsi yürüyen yabankedileriyle, daima koşan ürkek karacalar mâni oluyorlardı.

Ve bir ay geniş nehirlerin üzerinde kayıkla dolaştı ki, orada, boyalı teknelerinde ağlarını temizleyen ihtiyarlar, tatlı sesli su perilerinin toy balıkçıları bataklık sazlarının içine nasıl çektiklerine dair acıklı türküler söylüyorlar ve geceleri küçük balıklar, ayın nehre avuç avuç serptiği gümüş kırıntılarını toplamak için, suyun üstünde sıçırıyorlardı.

Ve bir ay, geceleri şehrin içinde gezerek, birbirinin göğsün de uyuyan çiftleri, sokaklarda bir tek gölge halinde dolaşan sevdalıları gördü. Korulardaki sık ağaçların altını ve alçak duvarlı bahçelerde ay ışığının giremediği karanlık köşeleri gözetleyerek sonsuz veda monologlarını veya kıskanç âşıkların yeis dolu şikâyetlerini dinledi. Ve üç ay sonra, gümüş bir kalemle gümüş ciltli bir deflere geçirdiği şiirleri sevgilisine yolladı.

Fakat bu defter, zehirli dikenlerle yazılmış gibi acı satırları taşıyan bir cevapla geri geldi. Genç kız: "Heyhat, zavallı şairim" diyordu, "şiirlerin ihtiyar ve zengin çiftlik sahibinin kızını ağlatacak ve valinin mağrur yeğenine önünde diz çöktürecek kadar güzeldir. Sokaktan geçtiğin zaman kadınlar pencerelerden eskisinden daha çok sarkacaklar, ihtimal minimini ipek mendillerini de -tabii dalgınlıkla- ayaklarının dibine düşüreceklerdir. Fakat bütün bunlar beni sana yaklaştırmaya kâfi değil... Gerçi gördüğün ve yazdığın şeyler fevkaladedir. Lâkin ben de seninle beraber olsaydım onları aynı şekilde görecektim değil miydin? Hangi şey bana bilmediklerimden bahsetti? Belki şiirlerin bizzat hayat kadar tesirli ve tatlı yazılmıştı, saf ve iyilikle doluydular; fakat söyle, Horatius senden kat kat tesirli ve tatlı değil miydi? Vergilius, ilahi Vergilius kadar temiz ve hayır isteyici olmak elinden geliyor mu?"

Genç şair tükenmez hıçkırıklarla minderlerin üstüne atıldı. Yüzükoyun kapanarak ağlıyor, ağlıyordu. Hayatlarında hiç sevmemiş olanların tahayyül edemeyecekleri bir acı onu boğuyor; sanki gür alevli bir meşale göğsünün içerisinde dolaşarak kaburgalarını yalıyormuş gibi kıvranıyordu. Kendisini tutmak isteyerek, beyaz dişlerini mor kadife yastıklara geçirdi... Göğsünü saran bir sesle kesik kesik: "Yazacağım sevgilim" dedi, "sana istediklerini yazacağım!"

Ve genç şair altı ay memleketin bütün büyük filozoflarını, şairlerini dolaştı. Şehrin birinde, uzun siyah sakallı, tepeleri çıplak filozoflar, eskimiş cübbelerinin geniş kollarını sallayarak ona Aristoteles'ten, Epikür'den veya İbni Rüş'ten bahsettiler. Ve gözlerinde, başka bir âleme bakmaktan doğan, hürmete layık bir mahmurlukla -ki genç şair bunu evvela açlıktan zannetmişti- ruhun ölmezliğinden ve

değişmelerinden; fani olan eşyanın ebedi olan hayata ve fani olan hayatın ebedi olan eşyaya karşı vaziyetlerinden ve -kendilerinin buldukları- ebedi hakikate varmak felsefesinden; ezeli ve felsefi hayatın lezzet ve feragatiyle dünya hayatının ve zevklerinin süfliliğinden -ta belediye reisinin verdiği mükellef ziyafete geç kalmamak için bu asil konuşmayı kesinceye kadar- coşkunca bahsettiler.

Ve diğer bir şehirde, gür beyaz kaşlı, damarlı elli meşhur biyoloji âlimleri genç şaire karıncaların öğleden sonraki yaşayışları hakkında yeni nazariye ve tahminleri ihtiva eden yirmi muazzam ciltlik kitaplarını hediye ettiler.

Ve çalısmsız bir evde, şatafatsız bir masanın başında toplanan beyaz ve nazik elli, ince yüzlü, parlak ve uzun saçlı, sihirli sözlü şairler, -muhayyilenin genişlemesine pek ziyade yardım eden- bir kâğıt oyunuyla meşgul olurlarken şiirden, sanattan ve bilhassa estetikten bahsettiler. Ve ona daha fazla alaka göstermek isteyerek önlerindeki küçük para kümesini bitiriveren bu kâmil ölmezlerden bazıları, eve hülyalı bir loşluk veren sönük kandilin ışığında, derin ve bin bir renkli şiirlerini okudular.

Ve keskin kokulu portakal bahçelerinde, erguvan renkli güller arasında, ay ışığının renklerini aksettiren firuze yüzükler, opal taşından küpelerle dolaşan ve küçük bir kuşa benzeyen başlarını şairin ipek harmanisinin arasına saklayan sevgilileri veya büyük bir gece şenliğine Lahur şalından sarıkları, zebecet saplı asalarıyla, gümüş bilezikli zenci köleler arasında gelen ve Firdevsi'yi imrendirecek ilahi cenk kasidelerini gülümseyerek dinleyen uzun bıyıklı, heybetli sultanları onun taze muhayyilesinde yaşattılar.

Ve genç şair altı ay memleketin velut ve bakir sanatkârları arasında seyahat etti. Köyün birinde, geniş yapraklı çınarların altında, rutubet kokan hasırlara oturarak, tepelerindeki saçları kazınmış buruşuk yüzlü ihtiyar saz şairlerini dinledi. Ve onlar buna öyle kahramanları terennüm ettiler ki, zürafalar gibi koşan beyaz atlarıyla bir akbaba sürüsü halinde şehre iniyorlar ve korkudan ovalara kaçan ahali arasından ince vücutlu, pembe topuklu kızları beygirlerinin üstüne alarak kaçırıyorlardı. Ve öyle babayığitlerden bahsettiler ki, ormanlarda bir kaplan gibi hüküm sürüyorlar ve kendilerine uykuda baskın veren yirmi tane düşmana, hiçbir silahın işlemediği dev gibi vücutlarıyla saldırmaları onları sansarın önündeki civcivler gibi dağıtıyorlardı.

Ve başka bir köyde, deniz kenarındaki isli bir kayıkçı kahvesinde küçük boylu, seyrek bıyıklı bir âşık, elindeki minimini kemeçle bin bir türlü korkunç ve hayret verici deniz maceralarını haykırıyordu. Ve genç şairin gözünün önünde, tek yelkenli bir taka ile muazzam kalyonlara hücum eden, sahildeki kasabaları dehşet içinde bırakan iri palalı, çıplak kollu kabadayılar veya alçak küpeşteli alamanalar, aykırı seren cıvırlarla açık denizlere uzanarak mücevher ve esir yüklü tüccar gemilerini soyan gözü yılmaz korsanlar geçit resmi yapıyorlardı.

Ve o, bu basit çalgıların belki cırıltıdan fark edilemeyecek olan nağmelerinde herhalde derin bir şeyler bulunması lazım geldiğini hissediyordu. Ve genç şair altı ay memleketin bütün şehirlerini dolaştı ve orada ağlayanları ve gülenleri gördü. Büyük bir konağın geniş salonunda raks ve kahkahadan yorulup terleyenler serin şerbetlere, buzlu yemişlere koşarlarken, kristal pencerelerden dışarı süzülen ışıpta, soğuktan donan ayaklarını avuç avuç karla ovmaya çalışın ihtiyarları gördü.

Kucağında taşıdığı aç çocuğu yaşatmak için sarhoşların arkasından koşan kadınları ve karnında taşıdığı günahsız çocuğu öldürmek için hekimlerin cebine beyaz alevli inci salkımları koyan kadınları gördü. Kardan ve rüzgârdan koruyan bir dükkân kepengi altında, başını bir köpeğin sırtına dayayarak uyuyanları ve güzel ısınmış odalarda, Çin ipeği örtülü yataklarda, nakris ağrılarıyla kıvrılarak uyuyamayanları gördü. Aptalların tahakkümüne, günahsızların cezalanmasına; faziletin susmasına ve ihtirasların gürültüsüne, hikmet ehlinin tahrik edildiğine ve nadanların alkışlandığına şahit oldu. Ve tam bir buçuk sene sonra, altın bir kalemle altın ciltli bir deftere geçirdiği şiirleri sevgilisine yolladı.

Fakat bu defter, bir Arap hançeriyle yazılmış gibi keskin satırları taşıyan bir cevapla geri geldi. "Hayret, ey genç şair!" diyordu, "Öyle güzel şeyler yazıyorsun ki, yüzyıllardan beri sahipsiz duran sanatkarlık tacı senin başını süslemek için herhalde acele edecektir. Ve hüküm darlar, sana bitip tükenmez şereflerin erguvan renkli maşlahını giydirmek için saraylarının geniş bahçelerinde muhteşem ziyafetler hazırlayacaklardır. Hâlbuki ben gene senden uzak kalacağım... Felsefelerini, ey şair, en ele avuca sığmaz kafaları bağlayacak kadar kuvvetli ve güzel laflarla dolu olan felsefelerini sen den evvel Eflatun ve daha birçokları kandırıcı bir belagatle ve fazlasıyla tekrar etmediler mi? Kabadayılık ve savaş destanların o kadar tesirlidir ki, Çin'in hiç durmadan uyuyan afyonkeşleriyle, Hind'in yıllardan beri kımıldamayan fakirlerini, Priyamus'un kahraman milleti veya Rüstem'in korkusuz arkadaşları gibi azgın dövüşlere, şanlı yiğitliklere sürükleyebilir. Fakat bu yolda Homeros'un senden daha coşkunu, Firdevsi'nin daha usta olduğunu inkâr edebilir misin? Gezdiğin yabancı yerlerin büyüleyici kokusunu ruhlarımıza benzersiz bir ustalıklarla üflüyorsun, fakat şüphesiz Byron da seyahatlerini anlatırken güzellik ve ustalıklardan senden daha aşağı değildi."

Ve genç şair ipek minderlere ateş gibi gözyaşları dökerek düştü. O kadar çok seviyordu ve şimdiki ıstırapı o kadar büyüktü ki artık hiçbir şey onu yatıştırıramaz sanılırdı. Evvela iki yumruğunu dişleriyle ısırarak ve ayaklarının ucuyla kadife sediri parçalayarak hıçkırıyordu. Fakat biraz sonra birdenbire fırladı; susmuştu. Gözlerinde yaş yerine alelacayıp bir parıltı vardı. Yavaş yavaş loş bir karanlığa dalan odaya alından, gerilen ve birdenbire daha genişlemiş görünen alından, beyazımtırak bir ışık yayılıyordu. Odanın aynı koyu lacivert tülle örtülmeye başlayan renkli eşyası ortasında fildişinden bir Buda heykeline benzeyen vücudu gittikçe büyüyor ve uzuyor gibiydi.

Geriye atılmış başından lülelerle saçlar çıplak omuzlarına dökülüyor, bir şeyi kucaklamak ister gibi yumuşak bir hareketle ileri ve biraz yukarı uzanan kolları bir mayıs gecesindeki hilali andırıyordu. Gökyüzünün en uzak yerindeki birer yıldız gibi kırpışan gözlerinin önünde kapkaranlık bir saha uzanıyordu: Siyah, gözleri kamaştırarak kadar siyah bir boşluk... Ve bunun ortasında ince bir yol vardı, kendi gözlerinden çıkan ve uzak, görünmez yerleri dolaştıktan sonra yine oraya dönen ince, adeta bir bıçakla çizilmiş gibi keskin ve beyaz bir yol, bir çizgi... Ve anladı ki, ihtişam ve büyüklüğe, gizli hakikatlere ve ölmez güzelliğe giden yol bu... Oraya koşmak ister gibi atılırken, üzerlerindeki gözyaşı hâlâ kurumayan yastıklara düştü.

Ve genç şair tam iki sene hiçbir insanın giremediği hudutsuz kum çöllerinde dolaştı. Ayrı, her şeyden, herkesten ayrı ve uzak kalmak, yalnız kendisini dinlemek, yalnız kendi düşünebileceği gibi düşünmek istiyordu. Sakız gibi çiğnenmiş güzelliklerden, bir dua kadar çok tekrar edilmiş yeni fikirlerden eser bulunmayan bu çölde hiçlik ve... Güzellik hüküm sürüyordu: Ne canlı kumları güneşin ve ayın bakışlarından saklayan münasebetsiz bir ağaç, ne durmadan sızan bir yara gibi etrafını kirleten bir su, ne de üzerinde şairlerin zevzeklik edebilecekleri bir çiçek görülüyordu.

Ve işte burası güzeldi. Çünkü burada yalnız güneş, ay ve kum vardı... Bir de rüzgâr. Ve bunlar büyük, güzel ve sarıhtiler. Evet, büyüklüklerine rağmen sarıhtiler... Ne bir nebattaki karmakarışık, anlaşılmasız değişmeler, ne bir hayvandaki içinden çıkılmaz ve dehşetli yaşayış hareketleri, ne bir dimağdaki kökü bilinmez hisler ve düşünceler... Burada insan ruhunun en çok susadığı ve muhtaç olduğu bir vuzuh vardı ve bunu şairin vücudundan başka hiçbir şey bozamiyordu.

Bu vuzuh, korkunç bir karışıklığın görmek kudretinden mahrum olan gözlerimizdeki tecellisi de olabilirdi, buna rağmen herhangi çelimsiz bir mahlûkun mütecessis kafalarımız da sıraladığı mızımız sorguları tekrar etmiyorlardı. Ve o, zihni hiçbir sorgu çengeline takılmadan düşünebiliyordu. İşte böylece bu mutlak güzelliğin içinde yıkandı, yıkandı... Geceleri ayın ışığı altında insana kımıldıyormuş

gibi gelen kumlara yüzükoyun yatarak başını bu minimini zerrelere gömüyor ve onlar, her nefes alışında ağzına, burnuna dolmak isterlerken, o gözlerini içine çevirerek kendine bakıyordu. Anlıyordu ki yazılacak şeyler, güzel ve hakiki şeyler yalnız orada var...

Fakat o burada maddi elemelerin en acılarını tattı. Çünkü gündüzün çöl bir maden eritme ocağına dönerdi. Birer kıvılcım olan kumlar, derisini yırtarlar, güneşten su halinde akan alevler sırtını yalar ve ensesini delerek beynine kadar dökülürlerdi. Ara sıra bir hurma ağacı aramak ve su tulumunu doldurmak için çölün kimsesizliğinden ayrılırken -ki nihayet o da bir insandı ve yaşamaya mecburdu- ayaklarının altında kımıldayan, kayan ve çöken bir zemin hissedirdi. Ve bazan dizleri dermansızlıktan kırılarak bu dikenli yatağa uzanır ve midesinin dimağına kalkıp ilerlemek, uzuvlarına böylece uzanıp kalmak için verdiği birbirine zıt emirlerin feci mücadelesine şahit olurdu.

Fakat o bunların bağırmaclarını susturduktan sonra yine çöle, büyüklük ve tenhalık ülkesine dönmekte acele ederdi. Hiçbir zaman susmayı bilmeyen kalbi hemen her gün sevgilisini, evini, bütün bıraktığı yerleri yavaş fakat keskin bir sesle fısıldar ve o, göğsünün içinde birbirine muvazi birçok bıçakların hep beraber hareket ettiklerini hissedirdi.

Fakat iki sene sonra, sertleşen ve kararlı bir deri, gözlerinin kenarında derinleşen çizgilerle burayı terk ettiği zaman, büyüklük ve güzelliği, acıyı ve hasreti yüz yüze tanıyordu. Ve genç şair iki sene engin denizleri ve şimalin buz sahralarını dolaştı. Deniz... İşte bu da muazzam ve nefis bir şeydi... Kendisini gezdiren geminin güvertesine uzanarak uzaklara, ta uzaklara bakar ve kesik kesik nefes alan sulardan başka hiçbir şey görmezdi.

Çöl ve deniz hemen hemen aynı şeylerdi: Her ikisinde de aynı büyüklük, aynı ağırbaşlı sessizlik veya aynı heybetli ve derin bağırmaclar... Ve denizde de, küçük, minimini, sınırlendirici teferruat yoktu. İnsan orada yalnız renkten renge giren su damlaları ve devlere benzeyen bir mahlûkun yavruları gibi birbirleriyle oynayan hoyrat dalgalar görebilirdi... Sonra bitmez tükenmez bir genişlikle karanlık ve sıkı bir derinlik... Ve bütün bunlar onu manasız bir tecessüse değil, düşünmeye sevk ederdi.

Ve sonra buz sahraları... Beyaz, temiz, günlerce uzanan bu yerlerde, gösterişsiz bir kibarlık ve incelik vardı. Sade, şatafatsız, fakat güzel ve tatlı olmanın sırrını ancak bu şekilsiz kar tepeleri keşfedebilmişlerdi. Her şeyi hayattan uzaklaştıran, hiçbir zaman yenilmeyen dehşetli bir kudretleri olduğu halde, mütevazı ve kibardılar. Ne gururdan doğan bir süs, ne kendini beğenmeyi gösteren bir ses... Ve işte genç şair fırtınalı denizlerden, soğuk buz sahralarından ayrılırken, dünya hudutlarını aşan bir genişlik ve derinliği, necip kalplere mahsus olan bir kibarlığı ve esaslı kıymetlerin bir tek elbisesi olan tevazuu içinde taşıyordu...

Ve genç şair iki sene dünyayı rastgele dolaştı. Bu sefer gördüğü şeyler onu hayretten hayrete düşürüyordu. Hâlbuki değişen hiçbir şey değil, sadece kendi görüşüydü. Evvelce fazilet diye baktığı şeylerin birer merasim ve gösterişten ibaret olduğunu ve asıl iyiliğe yalnız ahlak münakaşalarında veya akıllı nasihatlerde rastlanabildiğim, namuslu olabilmek için başkalarının namusuna dil uzatmanın, kirlenmeden yükelebilmek için temiz alımlara basarak çıkmanın yeter olduğunu ve daha buna benzer birçok şeyleri gördükçe şaşkınlığı büsbütün artıyordu. Fakat o, böylece ahmaklık ve aciz isimli mahlûklarla, bunların çocukları, küstahlık ve riya adlı iki zavallıyı tanımış oldu.

Ve ayrılırken kalbinde yalnız ufuksuz bir merhamet, yeis veya hiddeti manasız bulan bir rikkat hissetti... İşte genç şair şaheserini bilinmeyen ve bulunmayan kumaşlardan dokumak için yaptığı bu seyahatten dönüşünde, içinde Allah'la boy ölçüşen bir kuvvet kımıldıyordu. Çünkü şimdiye kadar yazanların ancak var olduğunu bildirdikleri şey o bizzat erişmişti.

Üç ay uğraşarak derin manalı, renkli kelimelerden bir elbise giydirdiği şaheserinin her sahifesi onun çölde kavruşan ve kutuplarda gerilen mustarip derisinin bir parçasıydı ve bir sevinci bağırmaclar, bir eleme

ağlamak veya bulutlardan yüksek bir fikre ulaşmak için durmadan kımıldayan satırlar coşkunun sınırlarından örülmüştü. Ve o bu satırlardaki kelimeleri -vakit vakit bir sabahıydızının belirsiz ışığı gibi ince, felaketin gözleri kadar keskin, yalanın dudakları kadar yumuşak ve bir çocuk rüyası kadar tatlı sesler veren kelimeleri- gözlerinin kenarındaki derin çizgilerden işledi.

Lazım gelen yüksek ve temiz asilliği eserine büsbütün verebilmek için de, onu yazdığı müddetçe insanların arasına karışmadı. Ve siyah bir kalemle, siyah meşin ciltli bir deftere yazdığı şiirleri sevgilisine yolladı...

Bu sefer genç kız, gözlerinde gurur ve hayretin parıltısı, hareketlerinde hasret ve isteğin acelesi olduğu halde bizzat geldi. Boynuna atılarak onu öptükten sonra böyle haykırdı: "Genç şair, genç şair, ey benim sevgilim! Artık hiç... Hiç kimse seni aşamayacak; sen peygamberleri gıptaya düşürecek şeyleri yarattın, sen insanları yaşamaya veya öldürmeye sürükleyebilecek şeyleri yazdın. Güneş senden daha sıcak, gökyüzü daha geniş, ilkbahar rüzgârları daha cana yakın değildir. Ve sen bunları yalnız benim için yaptın.

Ey genç şair, ey benim sevgilim! Artık hiçbir kadının benimle bir olmadığını hissediyorum. Artık Leylâ benim yanımda minimini ve Jülyet pek zavallıdır, ben Beatrice'ye bile gururla bakıyorum ve bundan sonra Süleyman'ın sevgilileri de benimle boy ölçüşemeyeceklerdir. Ebediliğe senin kolların arasında süzüleceğim sevgilim ve yüksekte, en yüksekte uçacağız.

Ey sevgilim, yalnız benim sevgilim! Şimdiye kadar hep sana koşmak için çırpındığı halde yenilmez bir gururun emirlerini dinlemeye mecbur olan kalbim bak, içindekileri anlatmak için acele ediyor. O gururum ki, fanilerden birine meyli olduğu için gönlümü bir ısırgan demeti gibi dalamıştı, şimdi sana bunları söylemekte bir haz buluyor.

"Mademki uzun senelerin hasreti içimizde yaramaz bir çocuk gibi tepinmektedir, gel, birbirimizin olalım ve sen bana aşkın da ebedilik kadar tatlı ve güzel olduğunu anlat... Gel, beni kollarının arasında sık..." Fakat genç şair onu kollarının arasında sıkmadı... Çünkü hiçbir şey işitmemişti. Sevgilisinin, sedirlerden birinin üzerine bıraktığı şaheseri parmaklarıyla karıştırırken sihirli satırlar onun gözlerini, elinde olmayarak, çekmişler ve o, derin bir hayret içinde kendinden geçerek, bunları okumaya başlamıştı.

Yarattıkları o kadar güzeldi ve şairi o kadar kuvvetle çekiyorlardı ki, sevgilisinin: "Beni işitmedin mi şair!" diye bağırdığını bile duymadı. Ve ancak genç kız onu omuzlarından yakalayınca kendine geldi. Kızın gözleri, kafasının içindeki herhangi bir ateşten kaçarak dışarı fırlamak istiyormuş gibi yanıyordu. Dudakları titreyerek tekrar etti: "Beni dinlemedin mi şair? Sana söylediklerimi işitmedin mi?" "Ne söyledin sevgilim?" diye cevap verdi, "Beni affet, biliyorum ki tamiri kabil olmayan bir şey yaptım. Ama bunun sebebi senin için yazdıklarımın yine sana benzeyen güzellikleriydi. Aşkın sesinden uzak kalan kalpleri hasretin ne hallere koyduğundan bahseden satırlarım, beni seslerin en cana yakınını dinlemekten alıkoymdu. Tekrar et sevgilim, söylediklerini benim için tekrar et..."

Genç kız biraz düşündü. Yüzü beyaz, bir kuğunun tüyleri kadar beyaz olmuştu. Başını ağır ağır kaldırarak sordu: "Hiç, hiçbir şey duymadın mı?" "Hiçbir şey sevgilim, fakat tekrar et!" O zaman boğuk ve yeisini örtmek isteyen bir sesle tekrar başladı: "Kitabını okudum genç şair, yalnız harikuladeliyle, yalnız insanı saran güzelliklerle doluydu. Ve senin herkes gibi olmadığını haykırıyordu. Senden daha fazla uzak kalmak istemem ey şair!" Burada dudaklarını yakıcı bir gülüşle ısırdı; gözleri, donuk ve karanlık, şaire dikildiler, dimdik baktılar

O bir kadın, baştan aşağı bir kadındı... Dişlerini sıktı, onların arasından, keskin, ağır bir sesle: "Yalnız..." dedi, "Yalnız bu kitap dehanı ve kudretini bana gösterdikten sonra aramızda lüzumsuz olmaya başlıyor... Ve görüyorum ki o seni hemen hemen benim kadar alakadar edecek... Hiç buna imkân var mı şair? Senin

kafanda, ruhunda, hatta en ufak bir hücrede bile benden başkasının yer almasına tahammül edebilir miyim? Şu hâlde büsbütün senin olmam için bu engelin ortadan kalkması lazım. Ve sen benim için yazdığın bu kitabı yine benim için yok etmekte eminim ki tereddüt etmeyeceksin, hatta bunu ben yapacağım."

Ve genç şairin elinden çekip aldığı şaheseri, orada, mercan alevlerle yanan ocağa fırlattı. Ve bir feryat, duvarları sarsan, havayı karıştıran, yüzyıllık ağaçların fırtınada devrildikleri zaman yaptıkları gürültüye, ormana bir yıldırım düştüğü zaman vahşi hayvanların kopardıkları çığlıklara, ateş saçan bir yanardağın geniş çatlaklarından fırlayan boğuk ve yırtıcı ısıklara benzeyen bir feryat genç şairin göğsünden fırladı...

Ve o, kendisini oraya, minimini alevlerin kitabın meşin cildini ağlayışla bir çıtırtıyla bükükleri ocağa doğru attı. Fakat genç kız daha evvel koşarak ocağın önünü vücuduyla kapatmıştı. Vahşi bir gülüşle: "Çekil!" dedi. Erkek ki o zamana kadar gözlerinde sonsuz bir tatlılık ve ilahilikten başka bir şey bulunmazdı ve hareketleri devamlı bir çekingenliğin ağırlığını taşırdı, birdenbire buğulanan bakışlar, pençe haline giren kollarla oraya hücum etti ve her iki ağızdan birden fırladı: "Çekil!" ve hiçbirisi çekilmedi...

O zaman aralarında öyle korkunç bir mücadele başladı ki, köpüren ağızlardan feci soluklar ve hırıltılar çıkıyor, duvarlara şiddetle çarpan kafalar orada kanlı saç demetleri bırakıyordu. Birdenbire erkek, genç kıızı -gittikçe artan dermansızlığına ve erkeğin yüzünü parçalarken dökülen tırnaklarına rağmen vücudunu ocağın önünden ayırmayan genç kıızı- boğazından yakaladı; kendininkilere korkunç bir sebatla bakan büyük ve kanlı gözler hareketsiz kalıncaya kadar sıktı.

Sonra, kollarının arasında yavaş yavaş gevşeyen, kanla bulaşık olmayan yerleri ezik bir sarılık alan vücudu yere bırakarak ocağa eğildi, gittikçe hafifleyen alevlerin arasından meşin kitabı aldı. Kavrulan, şeklini kaybeden bu ateşten cildi açtığı zaman yere ancak bir avuç mavimtırak kül döküldü... Ve bunu gören şair oraya, boylu boyunca yatan ölünün üstüne -bir kadının elinden kurtaramadığı şaheseriyle beraber-cansız yıkılıverdi...



International Journal of New Approach in Social Studies

Makale Bilgileri:	<i>Sabahattin Ali'nin "Kurtarılamayan Şaheser" ve "Kırlangıçlar" Hikâyelerinin B2 Seviyeye Uyarlanması</i>
Makale Türü:	<i>Araştırma Makalesi</i>
Geliş Tarihi:	<i>31.10.2024</i>
Kabul Tarihi:	<i>25.12.2024</i>
Yayın Tarihi:	<i>30.12.2024</i>
Sorumlu Yazar:	<i>Mesut Gün / mesutgun07@gmail.com</i>
Değerlendirme:	<i>Çift Taraflı Kör Hakemlik</i>
Etik Beyan:	<i>Bu makale, 4. Uluslararası Eğitim ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan "Sabahattin Ali'nin 'Kurtarılamayan Şaheser' ve 'Kırlangıçlar' Adlı Hikâyelerinin B2 Düzeyine Uyarlanması" başlıklı bildirinin geliştirilmiş ve kısmen değiştirilmiş halidir. Sempozyumda sözlü olarak sunulmuş ancak tam metin olarak yayımlanmamıştır.</i>
Benzerlik Taraması:	<i>Ithenticate</i>
Etik Kurul Kararı:	<i>Araştırma belgeler üzerinden yürütüldüğü için etik kurul izni gerekmemiştir.</i>
Katılımcı Rızası:	<i>Katılımcı yoktur.</i>
Mali Destek:	<i>Çalışma için herhangi bir kurum ve projeden mali destek alınmamıştır.</i>
Çıkar Çatışması:	<i>Çalışmada kişiler ve kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.</i>
Yazar Katkısı:	<i>Bütün yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.</i>
Telif Hakları & Lisans:	<i>Dergide yayınlanan eserlerin telif hakkı dergiye aittir ve eserler Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 Uluslararası Lisansı altında yayımlanmaktadır.</i>

Examining The Effect of Minecraft Game On 5th Grade Students' Attitudes and Motivation Towards Social Studies Lesson

Ezgi Sarı  ezgisarii44@gmail.com
Gazi University 

Ufuk Karakuş  ukarakus@gazi.edu.tr
Gazi University 

Abstract:

This study aimed to examine Minecraft game's effect on 5th grade students' attitudes and motivation towards social studies course. A quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used; the study group consisted of 5th grade students studying in a private school. In the study conducted in the Fall Semester of the 2023-2024 Academic Year, there were 16 students in the experimental group and 17 students in the control group. The data collected with the "Attitude Scale Towards Social Studies Course" and "Motivation Scale Towards Social Studies Course" were analyzed by using 'Independent Samples t-Test' and 'Paired Samples t-Test'. It was concluded that the Minecraft game increased attitudes and motivation towards the social studies course and there was a significant difference in favor of the experimental group. It is recommended that teachers use the course contents designed with digital games and conduct studies examining the effect of digital games on academic achievement.

Keywords: Social studies, minecraft, digital game-based learning.

Sarı, E., & Karakuş, U. (2024). Examining the effect of Minecraft game on 5th grade students' attitudes and motivation towards social studies lesson. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(2), 247-267. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1588302>

Submission Date:	19.11.2024
Acceptance Date:	30.12.2024
Publication Date:	30.12.2024



INTRODUCTION

The emergence of information technologies with the development of technology has contributed to the formation of information societies and necessitated the use of new developments in the field of education (Uşun, 2004). Computer technology benefits people as a source of information, a learning tool, a storage tool, a fast and easy communication tool, and a tool to support knowledge (Sunal & Haas, 2005). The use of technology in education allows students to increase their interest in lessons, meet their individual needs, and create a variety of learning environments (Yalın, 2003). The use of computer technology in education positively increases students' capacity to acquire knowledge and create a product (Heafner, 2004).

Games, which allow children to explore the world from the moment they are born, have an educational and instructive aspect as well as contributing to their cognitive, sensory, and psychomotor development (Başal, 2017). With the impact of the digital age, it is known that people of all ages play digital games and that these games are started in early childhood (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018). Looking at the internet usage data of children in the 6-15 age group in Turkey, it was observed that the rate of internet usage in this age group increased from 50.8% in 2013 to 82.7% in 2021 (TUIK, 2021). Developments in the gaming industry and children's intense interest in digital games have revealed the need to include gaming in education (Say & Bağ, 2017; İşçi & Yeşiltaş, 2020). According to Bayırtepe and Tüzün (2007), digital games positively increase students' motivation, academic achievement, and self-efficacy perceptions; in addition, according to Mayo's (2009) research results, educational digital games also support academic achievement and permanent learning.

Digital game-based learning facilitates the integration of subject content into games, enabling students to apply their knowledge to real-world scenarios, engage with challenges that promote effort, and experience a sense of achievement that enhances self-esteem (Nadeem, Oroszlanyova & Wael Farag, 2023). With the increasing popularity of digital games across all age groups, digital game-based learning is being used as an important tool that promotes active engagement and a fun learning experience in both traditional and online learning environments by increasing students' motivation (Serrano, 2019; Nadeem, Oroszlanyova & Wael Farag, 2023). Contrary to their harms, digital games can also offer significant educational benefits when they are aligned with appropriate goals and objectives (Tüzün et al., 2013). Gee (2003) emphasized that digital games can have both advantages and disadvantages depending on their intended use and that it is unreasonable to focus only on their negative aspects and ignore their potential for educational purposes.

Minecraft, an educational digital game, allows players to create a shared world using basic blocks (Rospigliosi, 2022). The world of Minecraft is a vast and infinite realm, with many different biomes and regions to create a structure or a building (Minecraft, n.d.). The Minecraft game, which supports improvement and expansion activities in education and provides benefits and convenience for teachers in the process of developing teaching materials, allows students to take their learning environment out of school thanks to its lack of time, space and access restrictions, while the freedom and wide content area offered by the game enables teachers to design meaningful scenarios that reflect the curriculum and develop digital teaching materials (Bar-el & Ringland, 2011; Wager & Parks, 2014). The Minecraft game and virtual environments allow students to develop 21st-century skills, encouraging creativity, critical thinking, and collaboration while supporting students of different age groups to design buildings and construct cultural heritage and historical monuments (Overby & Jones, 2015).

Thanks to integrating technology into learning environments, digital games can be used effectively in social studies courses (Walls, 2012). The use of digital games in the social studies classroom contributes to the development of students' skills such as problem-solving, inquiry, and adaptability while also providing an online platform to apply ideas, theories, and topics discussed in class, allowing students to interact with digital worlds and concretize abstract concepts commonly found in the social studies classroom (Maguth, et al., 2015). The Minecraft game used in the social studies course provides students with the opportunity to build historical assets and examine existing ones, allowing students to develop a deep understanding of the structures and civilizations they study through the construction of virtual places, a process that requires detailed planning and prior knowledge (Baek, et al., 2020). Furthermore, world-building and exploration in Minecraft enhance students' global engagement skills (Balnaves, 2018).

When the Minecraft game is considered within the scope of the social studies course; Minecraft game can contribute to the cooperation skill and solidarity value targeted to be gained in the Social Studies Curriculum (SSC) in the sense that it allows students to develop cooperation and teamwork skills since it is a multiplayer game; it can contribute to the skills of perceiving time and chronology and perceiving change and continuity targeted to be gained in the SSC by helping students develop a better understanding of past periods by animating historical and cultural structures; contribute to the values of responsibility, saving and solidarity as well as the skills of self-regulation, decision-making and financial literacy in the SSC in terms of providing students with the opportunity to gain social responsibility and management skills in a virtual world and providing students with experience in issues such as managing resources, sustaining the economy and maintaining social order in the world they create It is thought that it can contribute to the problem solving skill in the SSC in the sense that it can provide students with the ability to solve problems by using their creativity and develop their strategic thinking and analytical skills to overcome the difficulties they encounter in the game; it is thought that it can contribute to the digital literacy skill in the SSC in the sense that it can provide students with the skills to navigate and interact effectively in the digital world and help them develop digital literacy skills, which is an essential skill in today's technology-oriented world.

When evaluating the effect of the Minecraft game on the attitudes and motivation of social studies course students, it can be said that it offers an interactive and fun learning experience different from traditional classroom environments. In-game activities make the learning process more attractive and enjoyable by allowing students to participate more actively in the course content. The opportunity for students to examine the course topics interactively and participate in group work can contribute to developing their social skills. Thanks to the concretization possibilities of the Minecraft game, digital content can be created that animates historical events and geography topics. With all these contributions, the use of Minecraft game in social studies courses can attract students' interest and make learning fun through the game; therefore, it is thought that the use of Minecraft game in social studies course can have positive effects on students' attitudes and motivation. When the related literature is examined, Sarıçam (2019) examined the effect of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) applications using digital games on students' interest in STEM fields and scientific creativity within the 6th grade science course scope. Similarly, Nigar (2022) examined the effect of Minecraft Edu applications on 9th-grade students' learning of “Our Land Guide: Isohypses” of 9th-grade students.

Studies in the field of social studies teaching were examined. İşçi and Yeşiltaş (2020) examined the use of digital game development software in social studies teaching and the opinions of pre-service social studies teachers about it. Görmez and Altun (2022) examined the opinions of social studies teachers about using digital games in their lessons. Erkan and Kerimgil Çelik (2023) examined the effect of teaching with educational games and digital games used in social studies courses on 4th grade students' academic achievement in social studies courses and their attitudes towards social studies courses. Kaçar (2023) analysed the research on educational digital games in the field of social studies education in Turkey between 2000 and 2023 through meta-synthesis. Kandemir (2023) examined the effect of the 6th grade social studies course supported by digital stories and educational games on students' academic achievement, attitudes towards the course and social skills. However, no study was found to examine the effect of the teaching material prepared using Minecraft game on students' attitudes and motivation in social studies courses. This study is expected to fill this gap in literature.

Purpose of the Study

This study aims to examine Minecraft game's effect on 5th grade students' attitudes and motivation towards social studies course. In this context, answers to the following questions are sought.

1. Is there a significant difference in the motivation pretest scores between the experimental group in which the learning environment designed with Minecraft game was used and the control group in which the education by the SSC was applied?
2. Is there a significant difference in the motivation posttest scores between the experimental group in which the learning environment designed with Minecraft game was used and the control group in which the education by the SSC was applied?
3. Is there a significant difference in the motivation pretest and posttest scores of the control group in which education by the SSC was applied?
4. Is there a significant difference in the experimental group's motivation pretest and posttest scores using the learning environment designed with Minecraft game?
5. Is there a significant difference in attitude pretest scores between the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used and the control group in which education by the SSC was applied?
6. Is there a significant difference in attitude posttest scores between the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used and the control group in which the education by the SSC was applied?
7. Is there a significant difference in the attitude pretest and posttest scores of the control group in which education by the SSC was applied?
8. Is there a significant difference in the experimental group's attitude pretest and posttest scores using the learning environment designed with Minecraft game?

METHOD

Research Design

In this study, the quasi-experimental method, which is one of the quantitative research methods, was preferred. The researcher decided to classify the groups as experimental and control groups based on their own evaluation. This decision transformed the study into a quasi-experimental research design (Şimşek, 2018). The experimental method is a research model in which the data to be observed are produced under the direct control of the researcher in order to determine

cause-effect relationships (Karasar, 2010). It is also the process of directing the independent variable by the researcher and comparing the participants' measurements of the dependent variable in at least two different conditions (Büyüköztürk, et al., 2016).

Digital game-based learning integrates subject content into games, enabling students to apply their knowledge to real-world scenarios while facing challenges and obstacles that increase motivation and make the learning process more fun (Nadeem, Oroszlanyova & Wael Farag, 2023). For this reason, "Digital Game-Based Learning Model" was used in the experimental group to determine the effect of Minecraft game on students' attitudes and motivation towards social studies course. The strategy of teaching through presentation is almost always used as a compulsory tool in conducting lessons with basic methods such as direct expression method and question-answer technique, especially in social studies courses where oral expression is common (Karasu Avcı, 2021.). For this reason, the researcher preferred to use "Expository Teaching Strategies" for the control group.

This study used the pretest-posttest model with control group as experimental research. In the pretest-posttest control group model, there are two groups, the experimental group, and the control group, formed by random assignment method, and measurements are carried out before and after the experiment in both groups (Karasar, 2010). In this design, the methods, activities, and independent variables used in the experimental group should not be applied in the control group, and this situation should be kept under control (Sönmez & Alacapınar, 2016).

Study Group

While forming the study group of the research, the purposive sampling method was preferred in sample selection. "Purposive sampling allows in-depth research by selecting information-rich situations depending on the purpose of the study" (Büyüköztürk et al., 2016, p. 90). In determining the participant groups, the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was applied. This sampling method involves studying and analyzing all situations that meet specific predetermined importance criteria (Patton, 2014). "The criteria or criteria mentioned here can be created by the researcher or a previously prepared list of criteria can be used" (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 122).

Accordingly, in selecting the sample, it was taken into consideration that the class size was small, the school had a computer technology infrastructure, and the participants were 5th-grade students. Simple random sampling was used to select the experimental and control groups. Simple random sampling was used to select the experimental and control groups. "The method in which selected units are sampled by giving each sampling unit an equal probability of selection is called simple random sampling" (Büyüköztürk, et al., 2016, p. 85).

The study group research consists of 5th-grade students of a private secondary school in the Yenimahalle district of Ankara province. The private school was preferred because the computers in the laboratories were adequately equipped, and the internet infrastructure was good. The application was carried out in two different classes, one in the control group and the other in the experimental group.

Data Collection Tools

Social Studies Attitude Scale

The "Social Studies Attitude Scale" developed by Çetinkaya and Hatay Uçar (2017) was used to collect the attitude-related data of the study. There are 29 items and 4 factors in the scale.

The scale factors were named as “interest”, “using knowledge”, “course content” and “reluctance” respectively. Çetinkaya and Hatay Uçar (2017) used exploratory factor analysis for the validity of the scale and “Kaiser Meyer Olkin” and “Bartlett Sphericity Test” to determine the appropriateness of the factor analysis. As a result of these analyses, it was concluded that the scale consisted of 4 factors. For the reliability of the scale, the Cronbach Alpha coefficient was calculated, and the result was 0,928, and as a result of the analysis, it was concluded that the scale developed was reliable. Çetinkaya and Hatay Uçar (2017) state that the scale is valid and reliable in line with these results.

Social Studies Course Motivation Scale

The “Social Studies Course Motivation Scale” developed by Gömleksiz and Kan (2012) was used to collect the motivation-related data for the study. This scale is a five-point Likert scale with 5 points (completely agree), 4 points (agree), 3 points (partially agree), 2 points (disagree) and 1 point (strongly disagree) and consists of 23 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was determined as ,792. Factor analysis was used to determine the validity of the scale, and “Kaiser Meyer Olkin” and “Bartlett Sphericity Test” were used to determine the appropriateness of factor analysis. As a result of the analysis, Kaiser Meyer Olkin value was found to be ,893, and Bartlett's test result was 5,261.

Data Analysis

The study data were analyzed in accordance with the nature of quantitative research. In order to determine the tests to be used in the data analysis, it was checked whether the pretest and posttest data showed normal distribution. In this context, the skewness and kurtosis values of the data were investigated. The data collected with the “Attitude Scale Towards Social Studies Course” and “Motivation Scale Towards Social Studies Course” were analyzed by using 'Independent Samples t-Test' and 'Paired Samples t-Test'.

The skewness value of the pretest data of the “Social Studies Course Motivation Scale” was found as ,10 and the kurtosis value as -,75. The skewness value of the posttest data of the said scale was found to be -1,17 and the kurtosis value was found to be ,70. The skewness value of the pretest data of the “Social Studies Attitude Scale” was found as -,96 and the kurtosis value was found as ,92. The skewness value of the posttest data was calculated as -1.11 and the kurtosis value as ,72. According to Tabachnick, Fidell, and Ullman (2013), parametric tests should be used when skewness and kurtosis values are between -1,5 and 1,5. In the study, since the kurtosis and skewness values were within the specified ranges, parametric tests were used in the analysis of both pretest and posttest data. Since there is one dependent and one independent variable in each scale, equal interval measurements are made, and two groups are included in the study, a t-test for independent variables is required (Davies, 2016). In this study, it was deemed appropriate to apply a t-test for independent samples to examine the difference between pretest and posttest data.

Implementation Process of the Research

In this study, the Minecraft game was used in the experimental group within the scope of the learning outcome “SS.5.2.1. Recognizes the important contributions of Anatolian and Mesopotamian civilizations to the history of humanity based on their tangible remains” in the 5th grade SSC. The reason for choosing this learning domain is that cultural heritages can be constructed concretely. The Minecraft game content designed by the researchers by the social studies outcomes reflects the geographical boundaries and characteristics of civilizations. In the preparation phase of the implementation process, the school's internet connection and computer



infrastructure were checked, and a pilot application was made. The application was carried out with the game setup completed in the computer laboratory. In the control group, the social studies teacher taught the same outcome using the expository teaching strategies in accordance with the SSC.

In the first week of the implementation, the researchers applied orientation about the Minecraft game to the experimental group of students. This orientation application consisted of basic Minecraft training. Before the application, the students were given information about the game tools in the Minecraft game, the keyboard control keys that should be used in the game, and the introduction to the game. During the implementation process, students were taught the game content, playing techniques, and directional control keys that they may encounter in the game. During this orientation process, a short trial version of the application was conducted in the computer laboratory to test the students' readiness and prepare them for the application. Computer competencies, internet infrastructure and speed tests were continuously checked during the orientation process.

In the second week of the implementation, students logged into the Minecraft server and were directed to the starting area from the teleportation point in the game. At the starting point, a train track prepared for students to travel between civilizations welcomed them, and after all students settled in their wagons, the first journey began. Their first stop was the gate to the Sumerian Civilization. Passing through the gate to the Sumerian Civilization, the students encountered the Ziggurat Temple and Sumerian city life. Taking turns visiting the warehouse, school and observatory floors of the Ziggurat, the students discovered the function of each floor of the temple and the contributions of the Sumerians. After completing the tour of the Sumerian Civilization, the students encountered a wagon attendant before leaving the gate. The wagon attendant asked the students to answer a question about what they learned about the Sumerian Civilization and the door was opened after the answer. Throughout the application, this process was repeated in every civilization, enabling students to reinforce their knowledge. After completing the tour of the Sumerian Civilization, the students continued their train journey and reached the Babylonian Civilization. After exploring important elements of Babylon, such as the Hanging Gardens and the Code of Hammurabi, the students returned to the starting point by completing their tour in the Babylonian Dungeons. Visuals of the second week of the implementation are presented in Figure 1.

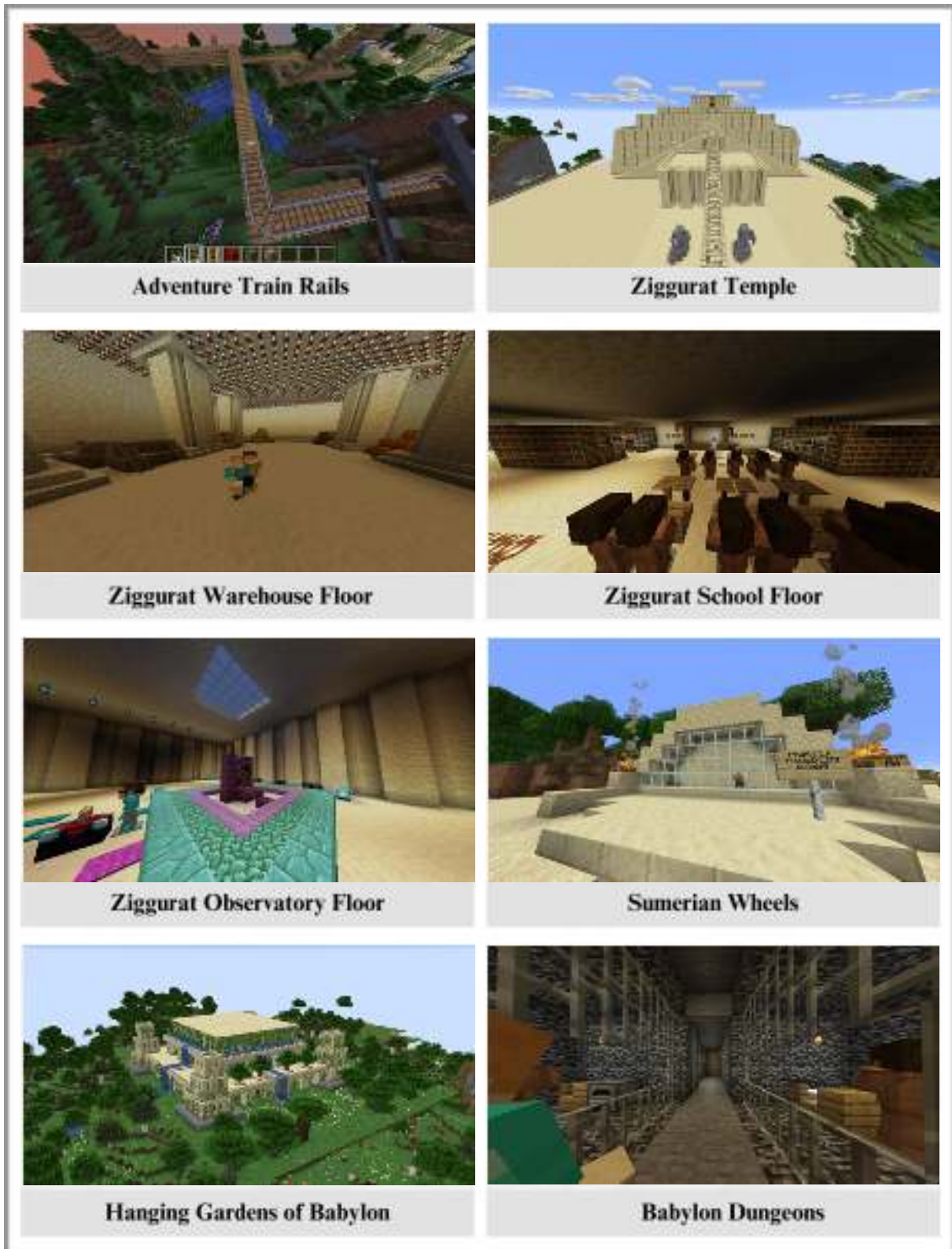


Figure 1. Visuals Of the Second Week of The Implementation

In the third week of the implementation, the students set off for the Assyrian Civilization. When the door opened, the city of Nineveh belonging to the Assyrian Civilization, Assurbanipal sitting on his throne in the garden, the trade center called Karum and the Nineveh Library welcomed the students. Students were first directed to the Nineveh Library. The story of the

Nineveh Library, built by the Assyrian King Assurbanipal, was told to the students. Students entering the library, which was symbolically designed by the content of the social studies course, met the character of Nino, a librarian created by the researcher. The text in the book in front of the character Nino was read aloud by the students. After examining the library in detail, the students were shown the archive room of the Assyrians and were informed that this civilization was advanced in archiving. After examining the archive rooms, the students were directed to the Karum Trade Center, one of the most important elements of civilization. The characters in the trade center sell various materials found in the game. At the end of the civilization, the wagon attendant welcomed the students and asked them to share what they remembered about the points they visited. After the students answered, the wagon attendant opened the door, and the students got into the wagons and had the opportunity to visit Mesopotamian civilizations as they wished. At the end of this week, the Mesopotamian Civilizations application was completed. The visuals of the Assyrian Civilization section are given below. Visuals of the third week of the implementation are presented in Figure 2.

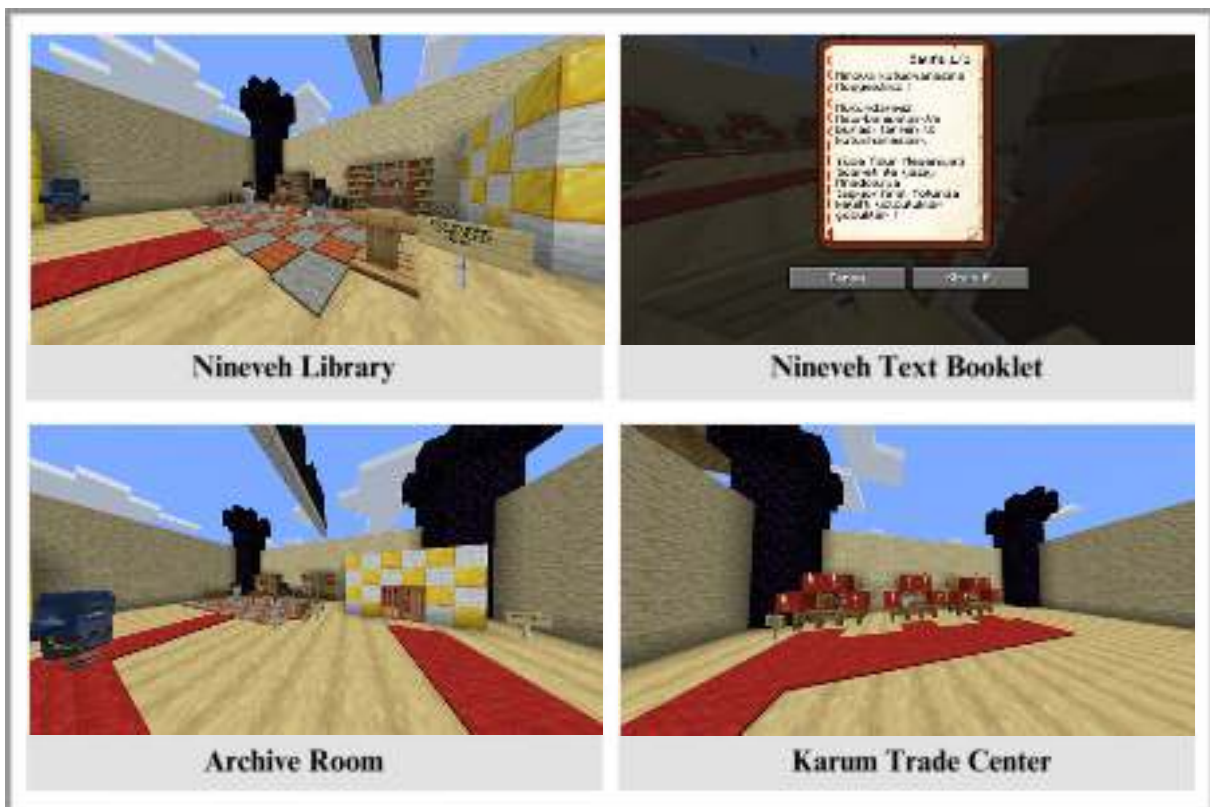


Figure 2. Visuals Of the Third Week of The Implementation

In the fourth week of the research, the implementation started with the Hittite Civilization. When the students reached the gate of the Hittite Civilization, they encountered the Pankush Assembly and the Kadesh Treaty. The students were first directed to the Pankush Assembly of nobles and the symbolic character of the queen called Tavananna. In order to draw attention to impartial historiography in the assembly, anal annals were included. Students learned the importance of the parliament through the researcher's explanations. Then, the students went to the room of the Kadesh Treaty, the first written treaty in history, and understood the importance of this treaty in terms of world history. After the Hittite visit, the students proceeded to the Urartian Civilization. During the visit to the Urartian Civilization, students saw Van Castle, king tombs, stone workshops, and irrigation canals. The students first visited Van Castle, and it

was emphasized that the castle is a historical structure that still stands today. Then, they visited the stone workshops and chamber-shaped burial chambers of the Urartian's, who were masters of stonemasonry. Finally, the students reached Gordion, the capital of the Phrygians, and learned about the Phrygians by visiting the tomb of King Midas. After the visit to the Phrygian Civilization, the students returned to the starting point and completed the application. Visuals of the fourth week of the implementation are presented in Figure 3.

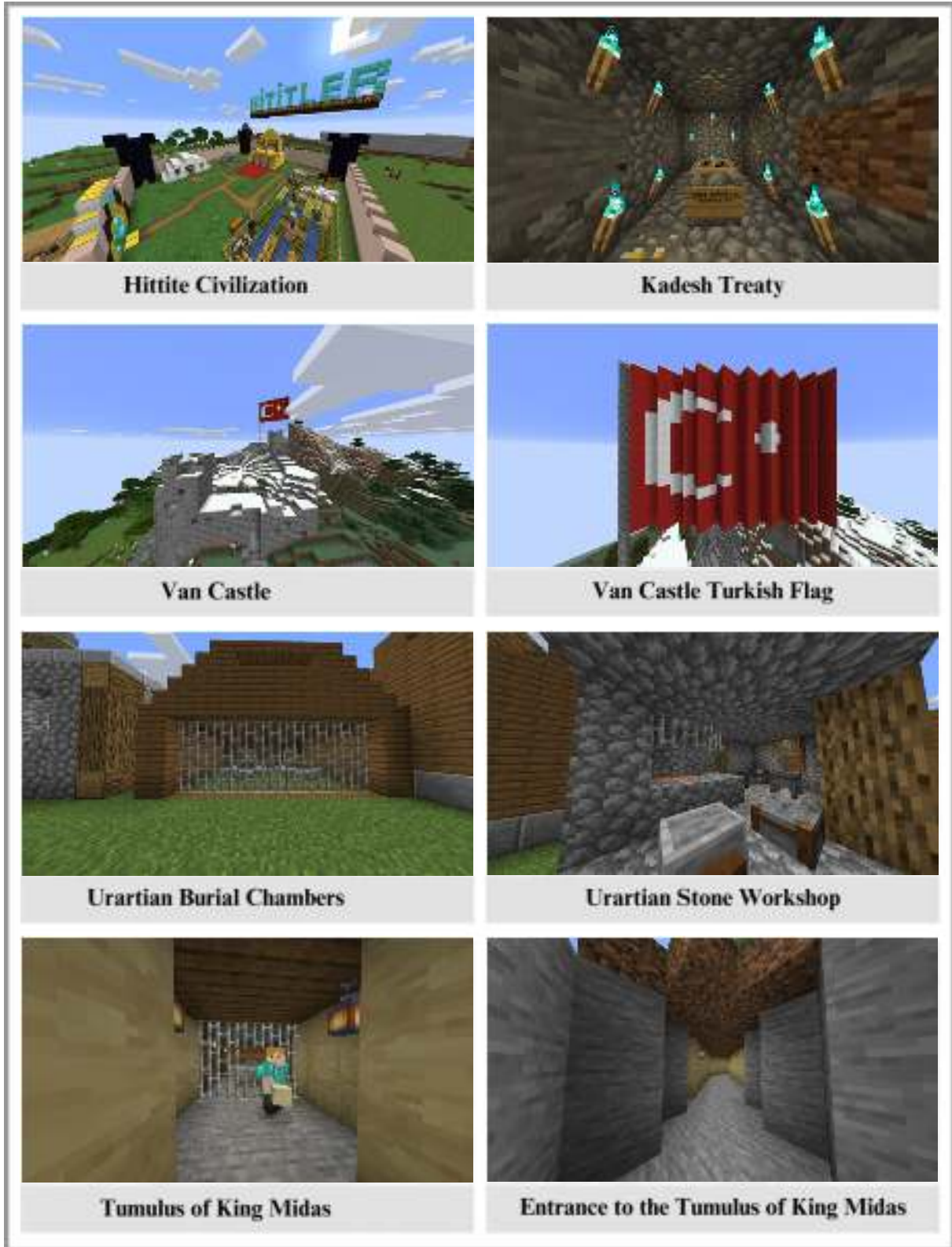


Figure 3. Visuals Of the Fourth Week of The Implementation

First, the students boarded the wagons and reached the Ionian Civilization. This civilization, which was established on the shores of the Aegean Sea and lived as city-states, was placed by the sea in the game. Since they were developed in sea trade, examples of merchant ships were included. Students encountered the Temple of Artemis in Ephesus, and the temple was

examined. Ionians had a free-thinking environment in science and art; therefore, famous scientists were introduced with symbolic characters and explained to the students. Students learned about the contributions of scientists such as Herodotus, Pythagoras, Thales, Homer, Hippocrates, and Diogenes. After visiting the Ancient Theater of Ephesus, students completed the Ionian Civilization section. When the students arrived at their last stop, the Lydian Civilization, they got off the wagons. A large chest filled with gold, symbolizing the invention of money by the Lydians, welcomed the students. Students gathered around this chest, and the importance of money in world history was explained. The students examined Lydian Civilization and city life. Students boarded the wagons and returned to the starting point from the last stop of the adventure. After visiting and examining all civilizations, students were left free within the game. They had the opportunity to rediscover these structures by returning to the areas they were curious about or wanted to examine in more detail. Visuals of the fifth week of the implementation are presented in Figure 4.

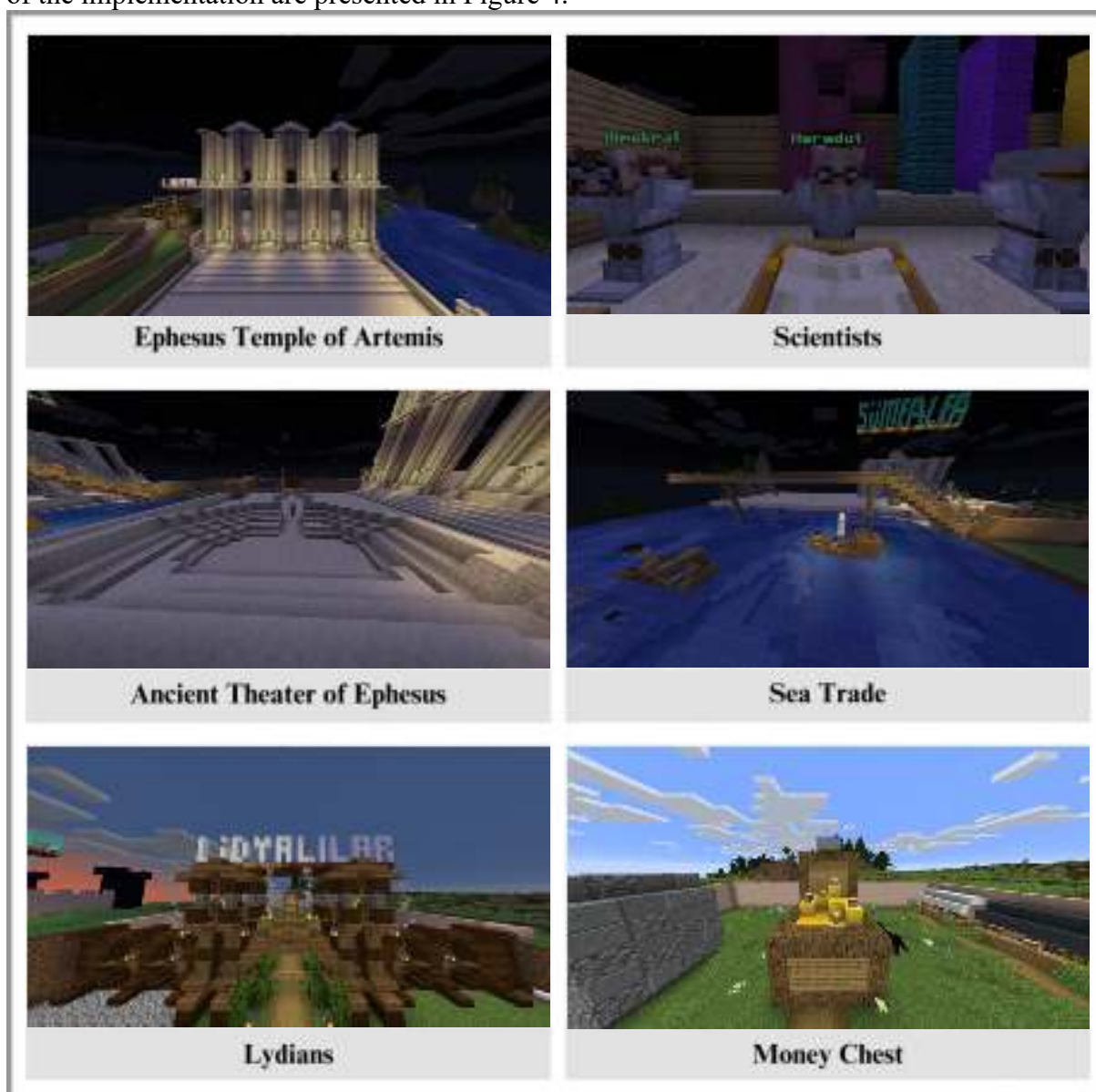


Figure 4. Visuals Of the Fifth Week of The Implementation

Ethics Committee Approval

This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Gazi University, dated 17/10/2023 and numbered 18.

FINDINGS, COMMENTS AND DISCUSSION

Pretest Findings of Experimental and Control Groups' Motivation Towards Social Studies Course

Table 1. Independent Sample T-Test Results of the Pretest Measurement of the Motivation of the Experimental and Control Groups Towards Social Studies Course

Group	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Control	17	92,59	12,74	,362	31	,72
Experimental	16	94,06	10,43			

*p>,05

According to Table 1, there is no significant difference ($t(31)=,362$; $p=,72$; $p>,05$) between the mean scores of the experimental and control groups in terms of motivation towards the social studies course in the pretest scores.

Posttest Findings of Motivation Towards Social Studies Course of Experimental and Control Groups

Table 2. Independent T-Test Results of the Posttest Measurement of the Motivation Towards Social Studies Course of the Experimental and Control Groups

Group	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Control	17	91,12	13,76	5,236	31	,00
Experimental	16	110,13	4,71			

*p<,05

According to Table 2, there is a significant difference ($t(31)=5.236$; $p=.00$; $p<.05$) between the mean scores of the experimental and control groups in terms of motivation towards social studies course in the posttest scores. When the mean scores of the groups are analyzed, it is seen that the mean score of the control group is 91.12 and the mean score of the experimental group is 110.13. In this context, it is understood that the significant difference between the groups is in favor of the experimental group.

Posttest Findings of the Control Group's Motivation Towards Social Studies Lesson

Table 3. Independent Sample T-Test Results for the Comparison of the Pre-Test and Post-Test Motivation Scores of the Control Group

Group	T-test	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Control	Pretest	17	92,59	12,74	,626	16	,540
	Posttest	17	91,12	13,76			

*p>0,05

According to Table 3, the pre-motivation scores of the control group did not show a statistically significant difference compared to the post-motivation scores ($t(16)=,626$; $p=,54$; $p>0,05$).

Posttest Findings of the Experimental Group's Motivation Towards Social Studies Lesson

Table 4. Independent Sample T-Test Results for the Comparison of Pre-Motivation and Post-Motivation Scores of the Experimental Group

Group	T-test	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Experimental	Pretest	16	94,06	10,43	-5,985	15	,000
	Posttest	16	110,13	4,71			

*p<0,05

According to Table 4, when the mean pre and post-motivation scores of the experimental group are taken into consideration, there is a statistically significant difference in favor of post motivation ($t(15)=-5,985$; $p=0,00$; $p<0,05$). In other words, posttest motivation scores are higher than pre-motivation scores.

Pretest Findings of Experimental and Control Groups' Attitudes Towards Social Studies Course

Table 5. Independent Sample T-Test Results of the Pretest Measurement of the Attitudes Towards Social Studies Course of the Experimental and Control Groups

Group	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Control	17	118,41	19,59	,982	31	,334
Experimental	16	124,56	16,07			

*p>,05

According to Table 5, there is no significant difference ($t(31)=,982$; $p=,334$; $p>,05$) between the mean scores of the attitude towards social studies course in the pretest scores of the experimental and control groups.

Posttest Findings of Attitudes Towards Social Studies Course of Experimental and Control Groups

Table 6. Independent Sample T-Test Results of Posttest Measurement of Attitudes Towards Social Studies Course of Experimental and Control Groups

Group	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Control	17	111,94	15,40	6,993	31	,00
Experimental	16	139,63	3,72			

*p<,05

According to Table 6, there is a significant difference ($t(31)=6,993$; $p=,00$; $p<,05$) between the mean scores of the attitude towards social studies course in the posttest scores of the experimental and control groups. When the mean scores of the groups are analyzed, it is seen that the mean score of the control group is 111.94 and the mean score of the experimental group is 139.63. In this context, it is understood that the significant difference between the groups is in favor of the experimental group.

Posttest Results of the Control Group's Attitudes Towards Social Studies Course

Table 7. Independent Sample T-Test Results for the Comparison of Pre-Attitude and Post-Attitude Scores of the Control Group

Group	T-test	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Control	Pretest	17	118,41	19,59	2,006	16	,062
	Posttest	17	111,94	15,40			

*p>0,05

According to Table 7, the pretest attitude scores of the control group did not show a statistically significant difference compared to the posttest attitude scores ($t(16)=2.006$; $p=.062$; $p>0.05$).

Posttest Results of the Experimental Group's Attitudes Towards Social Studies Course

Table 8. Independent Sample T-Test Results for the Comparison of Pre-Attitude and Post-Attitude Scores of the Experimental Group

Group	T-test	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Experimental	Pretest	16	124,56	16,07	-3,812	15	,002
	Posttest	16	139,63	3,72			

* $p<0,05$

According to Table 8, when the averages of the pretest attitude and posttest attitude scores of the experimental group are considered, a statistically significant difference is observed in favor of the posttest attitude ($t(15)=-3,812$; $p=,002$; $p<0,05$). In other words, the posttest attitude scores of the experimental group were higher than the pretest attitude scores.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study, aims to examine Minecraft game's effect on 5th-grade students' attitudes and motivation towards social studies course. When the findings obtained for the sub-problem “Is there a significant difference in the motivation pretest scores between the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used and the control group in which the education in accordance with the SSC was applied?” were examined, the motivation pretest scores of the experimental and control groups were compared. The data on the motivation pretest scores of these groups were analyzed using the independent sample t-test. As a result of the independent sample t-test conducted according to the findings obtained with the “Social Studies Course Motivation Scale” it was concluded that there was no significant difference between the pretest mean scores of the experimental and control groups regarding their motivation levels towards the social studies course (Table 1). Therefore, it was determined that the mean motivation pretest scores of the experimental and control groups formed in the study were similar. This situation is very important in showing that the groups' motivation levels towards the social studies course were similar before starting the experimental process.

When the findings obtained for the sub-problem “Is there a significant difference in the motivation posttest scores between the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used and the control group in which the education in accordance with the SSC was applied?” were examined, the motivation posttest scores of the experimental and control groups were compared, and the data on the motivation posttest scores of these groups were analyzed using the independent sample t-test. According to the t-test analysis results of the findings obtained through the “Social Studies Course Motivation Scale”, it was concluded that there was a significant difference between the mean scores of the experimental and control groups' motivation towards the social studies course and this difference was in favor of the experimental group. This finding shows that the social studies course designed with Minecraft game, one of the digital games, is effective in increasing students' motivation toward the social studies course (Table 2). As a result of the study conducted by İlkay and Atik (2024) to evaluate the effect of the educational digital game used in the science course on the motivation of 6th grade students towards learning science, it was found that the motivation of the experimental group students towards learning science was

statistically significantly higher than the control group students. Therefore, it is seen that the results of İlkay and Atik's (2024) study and the results of this study are in parallel.

When the findings related to the sub-problem “Is there a significant difference in the motivation pretest and posttest scores of the control group in which education in accordance with the SSC was applied?” were analyzed, the pretest and posttest motivation levels of the control group were compared. The motivation pretest and posttest score data of the students in the control group were analyzed with t-test. As a result of the analysis, it was concluded that there was no statistically significant difference between the pre-motivation and post-motivation scores of the control group (Table 3). In line with this result, it is seen that education in accordance with the SSC is not effective in increasing students' motivation towards the social studies course.

When the findings related to the sub-problem “Is there a significant difference in the motivation pretest and posttest scores of the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used?” were examined; the motivation pretest and posttest score data of the students in the experimental group were analyzed by t-test. According to the results of the analysis, it was concluded that there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group's motivation towards the social studies course and that this significant difference was in favor of the posttest (Table 4). Studies in the literature show that digital games are effective in increasing students' motivation (Karakuş, İnal, & Çağiltay, 2008; Breien & Wasson, 2021; İlkay & Atik, 2024).

When the findings related to the sub-problem “Is there a significant difference in attitude pretest scores between the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used and the control group in which the education in accordance with the SSC was applied?” were analyzed, the experimental and control groups were compared in terms of pretest attitude levels. The attitude pretest data of the experimental and control groups were analyzed using the independent sample t-test. As a result of the independent t-test conducted according to the findings obtained through the “Social Studies Attitude Scale”, it was concluded that there was no significant difference between the pretest mean scores of the experimental and control groups regarding the attitude levels towards the social studies course (Table 5). Therefore, it was determined that the attitude levels of the experimental and control groups formed in the study were similar. Before starting the experimental process, it is extremely important that the results of the attitudes towards the social studies course between the experimental and control groups are similar.

When the findings related to the sub-problem “Is there a significant difference in attitude posttest scores between the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used and the control group in which the education in accordance with the SSC was applied?” were examined, the experimental and control groups were compared in terms of posttest attitude levels. The data belonging to the attitude posttest scores of the experimental and control groups were analyzed by independent sample t-test. According to the results of the t-test analysis of the findings obtained through the “Social Studies Attitude Scale”, it was concluded that there was a significant difference between the mean attitude scores of the experimental and control groups towards the social studies course and that this significant difference between the groups was in favor of the experimental group (Table 6). This result reveals that the social studies course designed with the Minecraft game, which is one of the digital games, improves students' attitudes towards the social studies course positively and that the use of this game in education is positive.

As a result of the study conducted by Yılmaz (2022) in which the effect of digital game-based learning on attitude in 5th grade English lesson was examined; when the posttest mean scores were analyzed in terms of attitude level between the experimental and control groups, no significant difference was found between the experimental and control groups. Therefore, the results of Yılmaz's (2022) study and this study are not similar. This situation can be explained by the fact that different results are obtained in scientific studies on similar subjects, the difference in the measurement tools used and the way the measured variable is defined, the methodological approaches used in the studies, sample sizes, selection of groups, the implementation processes of the experiment, student profiles, course contents and educational systems.

When the findings related to the sub-problem “Is there a significant difference in the attitude pretest and posttest scores of the control group in which education in accordance with the SSC was applied?” were examined; the pretest and posttest attitude levels of the control group were compared in terms of. The attitude pretest and posttest score data of the students in the control group were analyzed by t-test. According to the t-test analysis results of the findings obtained through the “Social Studies Attitude Scale”, it was concluded that there was no statistically significant difference between the pre and post attitude mean scores of the control group (Table 7). In line with this result, it is seen that education in accordance with the SSC is not effective in increasing students' attitudes towards the social studies course.

When the findings related to the sub-problem “Is there a significant difference in the attitude pretest and posttest scores of the experimental group in which the learning environment designed with the Minecraft game was used?” were analyzed, the pretest and posttest attitude levels of the experimental group were compared. According to the t-test analysis results of the findings obtained through the “Social Studies Attitude Scale”, it was concluded that there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group's attitudes towards the social studies course and that this significant difference was in favor of the posttest (Table 8). Studies in the literature show that digital games have a positive effect on increasing students' attitudes (Aksoy 2014; Erkan & Kerimgil Çelik, 2023; Kandemir, 2023).

As a result of the study conducted by Çankaya and Karamete (2008) on 176 participants at the 7th grade level in order to evaluate the effects of educational computer games on students' learning and attitudes, it was concluded that there was no statistically significant difference between student attitudes towards mathematics course before and after playing the games. This result of the study is not in parallel with the study of Çankaya and Karamete (2008). This can be explained by the fact that the interdisciplinary effects of educational games may differ, the perception and interaction of students may be different between games for mathematics and games for social studies, students' learning styles and interests may be different, the types of games and contents used are different, the measurement tools are different, and the individual differences and diversity of students' experiences. As a result of Aksoy's (2014) study, which was conducted to evaluate the effect of digital game-based learning (DGBL) method on students' attitudes in teaching 6th grade mathematics course subjects, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group when the attitude scores of the experimental group and the control group towards mathematics course were compared. This study is in parallel with Aksoy's (2014) study.

When the research findings were examined in general, it was concluded that the social studies course conducted with the digital game-based learning method through the Minecraft game

provided a significant increase in students' attitudes and motivation levels towards the social studies course compared to the courses conducted with the expository teaching strategies in accordance with the social studies curriculum.

In the light of the results obtained from this study, the following recommendations are presented:

- During the process of selecting the school where the research will be implemented, the researcher examined the technological equipment and internet speed of many schools. In many schools, the researcher was challenged by the lack of computers in working condition, the computers in working condition did not have sufficient equipment for playing digital games and the internet speed was low. In this context, improvements can be made in the technological equipment and internet speeds of schools to realize digital game-based teaching in schools.
- In school environments, it can be recommended to use course content designed with digital games in order for students to benefit from the benefits of technology, for students to realize that games can be used not only for entertainment but also for educational purposes and for learning environments to become practical, enjoyable, interactive and encouraging learning.
- This study was conducted to examine the effect of Minecraft games on the attitudes and motivation of 5th grade students within the scope of social studies courses. It may be recommended to conduct studies examining the effects of digital games, including Minecraft games, on different fields at all grade levels.
- Unlike this study, examining Minecraft game's effects on students' academic achievement and permanent learning at different grade levels may be recommended.

REFERENCES

- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation], Gazi University.
- Baek, Y., Min, E., & Yun, S. (2020). Mining educational implications of Minecraft. *Computers in the Schools*, 37(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1719802>
- Balnaves, K. (2018). World building for children's global participation in Minecraft. In M. Ciussi (Ed.), *Proceedings of the 12th European Conference on Game Based Learning* (p. 858-862). 4-5 October, Sophia Antipolis, France. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Bar-El, D., & Ringland, K. E. (2020). Crafting game-based learning: An analysis of lessons for Minecraft Education Edition. Paper presented at the *15th International Conference on the Foundations of Digital Games*, Bugibba, Malta.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-26.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). The effects of game-based learning environments on students' achievement and self-efficacy in a computer course. *H. U. Journal of Education*, 33(2007), 41-54.
- Breien, F. S. & Wasson, B. (2021), Narrative categorization in digital game-based learning: engagement, motivation & learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 91-111. <https://doi.org/10.1111/bjet.13004>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 4(2), 115-127.
- Çetinkaya, S., & Uçar, F. H. (2019). Investigation of middle school students' attitudes towards social studies: a study of developing a scale. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 25-35. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2236>
- Davies, T. M. (2016). *The book of R: A first course in programming and statistics*. No Starch Press.
- Erkan, A., & Kerimgil Çelik, S. (2023). The effect of games on students' academic achievement and attitudes in primary school social sciences course. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 21(2), 668-685. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174432>
- Gee, J.P. (2003). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). A study of validity and reliability of an motivation scale on social studies course. *Firat University Journal of Social Science*, 22(2), 116-125.
- Görmez, E. & Altun, A. (2022). Social studies teachers' views on the use of digital games in lectures. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 21-40. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.64307>
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- İlkay, D., & Atık, A. D. (2024). The effect of educational digital games in science lessons on the motivation and academic achievement of 6th-grade students. *The Journal of Buca Faculty of Education*, (59), 1-26. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1295182>
- İşçi, T., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 260-284.
- Kaçar, T. (2023). Meta-Synthesis study on educational digital games in social studies education. *Harran Education Journal*, 8(2), 128-143. <https://doi.org/10.22596/hej.1341193>
- Kandemir, K. (2023). *Dijital öykü ve eğitsel oyunla desteklenen ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation], Kastamonu University.
- Karakuş, T., İnal, Y., & Çağıltay, K. (2008). A Descriptive study of turkish high school students' game- playing characteristics and their considerations concerning the effects of games. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2520-2529. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.011>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karasu Avcı, E. (2021). Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. Y. Değirmenci & Z. Taşyürek (Eds.) In *Uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi (strateji-yöntem-teknik)* (p. 21-42). Nobel.
- Maguth, B. M., List, J. S., & Wunderle, M. (2015). Teaching social studies with video games. *The Social Studies*, 106(1), 32-36. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.961996>
- Mayo, M. J. (2009). Video games: a route to large-scale STEM education?. *Science*, 323(5910), 79-82. <https://doi.org/10.1126/science.1166900>
- Mojang Studios. (n.d.). *Minecraft troubleshooting guide*. <https://help.minecraft.net/hc/en-us/articles/360059615491>
- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Nadeem, M., Oroszlanyova, M. & Farag, W. (2023). Effect of digital game-based learning on student engagement and motivation. *Computers*, 12(9), 177. <https://doi.org/10.3390/computers12090177>
- Nigar, O. (2022). *Oyun temelli coğrafya öğretiminde minecraftedu*. [Unpublished master's thesis], Dokuz Eylül University.

- Overby, A., & Jones, B. L. (2015). Virtual LEGOs: incorporating Minecraft into the art education curriculum. *Art Education*, 68(1), 21-27. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519302>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir Trans.). Pegem.
- Rospigliosi, P. A. (2022). Metaverse or Simulacra? Roblox, Minecraft, Meta and the turn to virtual reality for education, socialisation and work. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2022899>
- Sarıçam, U. (2019). *Dijital oyun tabanlı stem uygulamalarının öğrencilerin stem alanlarına ilgileri ve bilimsel yaratıcılığı üzerine etkisi: minecraft örneği*. [Unpublished master's thesis], Marmara University.
- Say S., & Bag H. (2017). The evaluation of the effect of a newly designed computer game on 7th grade students' motivation towards science and aggression. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5379–5393.
- Serrano, K. The Effect of Digital Game-Based Learning on Student Learning: A Literature Review; Graduate Research Papers; University of Northern Iowa: Cedar Falls, IA, USA, 2019; p. 943.
- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. Ali Şimşek (Ed.). In *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (80-106). Anadolu University.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021, December 22). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı araştırması*. TÜİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-BilisimTeknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Tüzün, H., Akıncı, A., Yıldırım, D., & Sırakaya, M. (2013). Bilgisayar oyunları ve öğrenme. K.Çağiltay & Y.Göktaş (Ed.), In *Öğretim teknolojilerinin temelleri* (p. 597-614). Pegem.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Nobel.
- Walls, R. (2012). *Using computer games to teach social studies*. [Unpublished master's thesis], Uppsala University.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, A. (2022). *5. sınıf İngilizce dersinde dijital oyun tabanlı öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. [Unpublished master's thesis], Ondokuz Mayıs University.



International Journal of New Approach in Social Studies

Article Information:	<i>Examining The Effect of Minecraft Game On 5th Grade Students' Attitudes and Motivation Towards Social Studies Lesson</i>
Article Type:	<i>Research Article</i>
Submission Date:	<i>19.11.2024</i>
Acceptance Date:	<i>30.12.2024</i>
Publication Date:	<i>30.12.2024</i>
Corresponding Author:	<i>Ezgi Sari, ezgisarii44@gmail.com</i>
Review:	<i>Double-Blind Peer Review</i>
Ethical Statement:	<i>This study is based on the master's thesis titled "Examining The Effect Of Minecraft Game On 5th Grade Students' Attitudes And Motivation Towards Social Studies Lesson" which was presented under the supervision of Ufuk Karakuş on 27/02/2024 date.</i>
Similarity Check:	<i>Conducted Turnitin</i>
Ethics Committee Approval:	<i>Exempt from Ethics Committee Approval. / This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Gazi University, dated 17/10/2023 and numbered 18.</i>
Participant Consent:	<i>Voluntary Participation Consent Form was obtained from the participants.</i>
Financial Support:	<i>No financial support was received from any institution or project for this study.</i>
Conflict of Interest:	<i>There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.</i>
Author Contribution:	<i>All authors contributed equally.</i>
Copyright & License:	<i>The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i>