

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 24

Sayı: 1

Haziran 2022

TRAKYA UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE

Volume: 24

Issue: 1

June 2022

ISSN 1305-7766

e-ISSN 2587-2451

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 24 Sayı: 1 Haziran 2022

TRAKYA UNIVERSITY
Journal of Social Science

Volume: 24 Issue: 1 June 2022

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Dergisi
Cilt:24 Sayı:1 Haziran 2022

TRAKYA UNIVERSTİY
Journal of Social Science
Volume:24 Issue:1 June 2022

Sahibi / Owner

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü
Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına
Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN

Baş Editör / Editor-in Chief

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

Editör / Editor

Dr. Öğr. Üyesi Sedef ZEYREKLİ YAŞ

Yardımcı Editör/ Assistant Editors

Öğr. Gör. Müge ATAKAN

Alan Editörleri/ Field Editors

Dil Editörleri- Prof. Dr. Handan KÖKSAL Öğr. Gör. Dr. Kutay UZUN
Dil, Tarih, Edebiyat - Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Eğitim Bilimleri ve Psikoloji- Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Etik Editörü- Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL
Güzel Sanatlar- Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Sosyal, Beşeri, İktisadi, İdari Bilimler- Dr. Öğr. Üyesi Ebru Z. BOYACIOĞLU

Dergi Yayın Kurulu / Editorial Board

Başkan / Chairman

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN

Üyeler / Members

Prof.Dr. Adil OĞUZHAN
Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Dr. Öğr. Üyesi Sedef ZEYREKLİ YAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Şükrü Öner DİNÇ

Dizgi Mizanpaj/ Page Layout

Gonca GÜLVODİNA

Kapak Dizayn / Cover Design

Duygu YÜREK

İletişim Adresi/Address

T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Balkan Yerleşkesi - Edirne / TÜRKİYE

Tel.-Faks: 0284 235 63 00-01
e-mail: trakyasobedergi@trakya.edu.tr

Baskı / Publishing

Trakya Üniversitesi Matbaası-Edirne Teknik Bilimler MYO-
Sarayıçı Yerleşkesi/EDİRNE

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.
Trakya University Journal of Social Science is International Peer-Reviewed Journal.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:
Trakya University Journal of Social Science is Indexed by:



TÜBİTAK/ULAKBİM TR Akademik Dizin
Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı



EBSCO Publishing Inc.



SOBIAD



Directory of Open Access Journals



İSAM



Türk Eğitim İndeksi

Uluslararası Danışma Kurulu/International Advisory Board

(Unvan ve soyisim alfabetik sırasına göre verilmiştir.)

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN
Trakya Üniversitesi

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet YARAŞ
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Aslı YÜKSEL MERMÖD
Webster University Geneva

Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ÖZTÜRK
Trakya Üniversitesi

Prof. Barry RIDER
Cambridge University

Prof. Dr. Bedriye SARAÇOĞLU
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Belma TUĞRUL
Uluslararası Fındık Üniversitesi

Prof. Dr. Burak SALTOĞLU
Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN
Altınbaş Üniversitesi

Prof. Dr. Derman KÜÇÜKALTAN
İstanbul Arel Üniversitesi

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Dragi GJORGİEV
Ss. Cyril and Methodius Uni. of Skopje

Prof. Dr. Ebru GÜNLÜ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Elliot Y. NEAMAN
University of San Francisco

Prof. Ezendu ARIWA
University of Bedfordshire

Prof. Dr. Fadil HOCA
Uluslararası Vizyon Üniversitesi

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN
Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan ARSLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Işıl AKGÜL
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Kerima FİLAN
University of Sarajevo

Prof. Dr. Marieta PETROVA
Ss. Cyril and Methodius Uni. of Skopje

Prof. Dr. Mehmet ALPARGU
Sakarya Üniversitesi (Emekli Öğr. Üyesi)

Prof. Melihat TÜZÜN
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÖNER
Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Münevver TURANLI
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet ÖZÇAKAR
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ
University of Prishtina

Prof. Philip T. HOFFMAN
California Institute of Technology

Prof. Robert MELVILLE
City University London

Prof. Dr. Salih OKUMUŞ
University of Prishtina

Prof. Dr. Sibel TURAN
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Süleyman ÖZDEMİR
Bandırma Üniversitesi

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Vahit TÜRK
İstanbul Kültür Üniversitesi

Prof. Assoc. Amir DURANOVIĆ
University of Sarajevo

Prof. Assoc. Hristo SALDZHIEV
Trakia University

Doç.Dr. Nurten ÇETİN
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Nadir ÖCAL
Çankaya Üniversitesi

Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Ovidiu STOICA
"Alexandra Ioan Cuza" University of Iaşi

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Sadi UZUNOĞLU
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin GÜRİŞ
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Sudi APAK
Esenyurt Üniversitesi

Prof. Dr. Şahamet BÜLBÜL
İstanbul Ayyansaray Üniversitesi

Prof. Tunay TUNCA
University of Maryland

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY
Gazi Üniversitesi

Prof. Assoc. Dr. Afrim HOTI
University "Hasan Prishtina"

Assoc. Prof. Dr. Berkay ÖZCAN
London School of Eco. and Political Science

Assoc. Prof. Dr. Mirzana PAŠIĆ KODRIĆ
University of Sarajevo

Prof. Assoc. Sypros GİKONTİS
Ionian University

Prof. Assoc. Dr. Teodor SEDLARSKI
Sofia University

Doç. Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ersan SARIKAHYA
Trakya Üniversitesi

Bu sayının hakemleri/ Reviewers of The Issue
(*Unvan ve isim alfabetik sırasına göre verilmiştir. /*
Title and name are given in alphabetical order.)

Unvan, Ad ve Soyad	Kurum
Prof. Dr. Alper ÖZER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ÖZMEN	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk TANRIVERDİ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ŞAŞMAZ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi YAĞCI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. S. Mustafa ÖNEN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Sabri Burak ARZOVA	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Seyit ATEŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Ata PESEN	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Barış KILINÇ	Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Bertan AKYOL	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal SEZER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Davut YİĞİTPAŞA	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Derya GİRĞİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Devkan KALECİ	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Didem KOŞAR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş ÖZBAŞI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan ÖZDEMİR	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ÇELİK	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Haydar ÇORUH	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin SERİN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Meral ERDİRENÇLEBİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Metin KILIÇ	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar ENNELİ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Ragıp TARANÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan DİNÇER	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Yiğit Anıl GÜZELİPEK	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Altan Fahri GÜLERCİ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Asude MALKOÇ	İstanbul Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ati MERİÇ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emin Tamer YENEN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Çağatay CENGİZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferahim YEŞİLYURT	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fuat KORKMAZER	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan POLAT	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakkı İlker KOŞTUR	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin ŞARDAĞ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin DUMAN	İstanbul Ayvansaray Üni.
Dr. Öğr. Üyesi Sinem GÜDÜM	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Volkan BİLİR	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf GÖKKAPLAN	Kapadokya Üniversitesi
Dr. Araş. Gör. E. Serap GÜVENEK	Trakya Üniversitesi

İçindekiler/Contents

Araştırma Makaleleri/Research Articles

Ayhan KÜNGERÜ (1-22)

Transhümanizm Ve Biyopolitika Bağlamında Değiştirilmiş Karbon Dizisi Örneği

A Biopolitics Conception In The Framework Of Transhumanism: An Example Of Tv Series Altered Carbon

Eda ERMAĞAN ÇAĞLAR, Yasemin SANAL ÖZCAN, (23-42)

Tuğba TÜRK KURTÇA, Nurcan HAMZAOĞLU

Peritratmatik Stres Envanteri (Pdi) Türkçe Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması *Validity And Reliability Of The Turkish Version Of Peritraumatic Distress Inventory (Pdi)*

Emel ÇOKOĞULLAR BOZASLAN (43-66)

Post-Sekülerizm Tartışmaları: Yeni Olan Ne?

Postsecularity Discussion: What's New?

Levent GÖLLER, Metin PİŞKİN (67-86)

Yetişkinler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği: Türkçe Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

Digital Game Addiction Scale For Adults: Adaptation To Turkish, Validity And Reliability Study

Gökben BAYRAMOĞLU (87-110)

Rekabetin Değişen Doğası: Paradoksal Bir İlişki Olarak Rekaberlik

The Changing Nature Of Competition: Coopetition As A Paradoxical Relationship

Mehmet KURUDAYIOĞLU, Büşra KİRAZ (111-130)

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hazırlıksız Konuşmaya Yönelik Metaforik Algıları Ve Görüşleri

Metaphoric Perceptions And Opinions About Impromptu Speaking

Selin SÜAR ORAL (131-154)

İsrail Sinemasında Kültürel Bir Olgu Olarak Türk Etnik Kimliği: Tanrı'nın Komşuları (Ha-Mashgihim) Film Örneği

Turkish Ethnic Identity As A Cultural Phenomenon In Israeli Cinema: God's Neighbors (Ha-Mashgihim) Movie Sample

Selva BAKKALOĞLU, Veli TOPTAŞ (155-177)
Eğitim Alanında Üstbiliş Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi
Content Analysis Of Graduate Thesis On Metacognition In Education

Cem ZAFER (179-196)
Construction Of 'Others' In Relation To Transnational Experiences: The Case Of Stayers And Returnees In The Assyrian Community Living In Turkey
Ulus Ötesi Deneyimlerle İlgili Olarak 'Başkalarının' İnşası: Türkiye'de Yaşayan Asur Toplumunda Kalanlar Ve Geri Dönerler Örneği

Selvihan EROĞLU GARİP, Filiz KARADAĞ, Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ (197-226)
Özel Yetenekli Çocukların Ebeveyni Olmak Ve Erken Çocuklukta Özel Yetenekli Olmak: Ebeveyn Görüşleri
Parenting Of Gifted Children And Being Gifted In Early Childhood: Parental Views

Saim ALTAY, Oğuzhan AYDEMİR (227-252)
Yükseköğretim Kurumları Etik Kodları Modelinin Üniversitelerdeki Uygulamalarının Paydaş Grupları Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma
The Impact Of The Application Of The "Academic Institutions Ethics Code Model" In Universities On Stakeholder Groups: A Research

Şefika Melike ÇAĞATAY, Recep Cengiz AKÇAY (253-272)
Öğretmen Yetiştirmede Öğrencilerin Akademik, Mesleki Ve Kişisel Gelişimlerine İlişkin Yönetmelik Uygulamaları
Administrative Implementations in Teacher Training Related To Academic, Professional And Personal Development Of Prospective Teachers

Yasemin SARIKAYA LEVENT (273-304)
What Happened In Soli-Pompeiiopolis Within The Last Two Centuries?
Son İki Yüzyılda Soli-Pompeiiopolis 'te Neler Oldu?

Aytekin BİRGİN, Hasan ÖZCAN (305-326)
8. Sınıf Öğrencilerinin Mevsimlerin Oluşumu İle İlgili Bilgilerini Ölçmeye Yönelik Bir Başarı Testinin Geliştirilmesi
Development Of An Instrument For Measuring 8th Grade Students' Understanding Of Formation Of Seasons

Altay BAYATLI, Kutalmış BAYRAKTAR, Nilüfer BAYATLI (327-345)
Edirne Harik-İ Kebiri Ve Tarih Yazımsal Karmaşası
Edirne, The Grand Fire And Its Historiographical Confusion

Tuğçe YARDIM, Gizem ENGİN (347-368)
Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları Ve Zaman Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Investigation Of The Relationship Between Academic Procrastination Behaviors And Time Management Skills Of Classroom Teacher Candidates

Pelin SEÇKİN (369-386)
Dijital Kanaat Önderlerinin Dil Kullanımı
Linguistic Performance Of Digital Opinion Leaders

Ceyhun SARI, Gülay EKİCİ (387-408)
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Trafik Güvenliği Konusuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Analysis Of 4th Grade Primary School Students Opinions Related To Traffic Safety

İbrahim Serdar KIZILTEPE, Tezcan KARTAL (409-434)
Öğretmen Adaylarının Öğretim Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Çok Değişkenli Varyans Analizi
Investigation Of Pre-Service Teachers' Teaching Efficacy Beliefs: A Multi-Variance Analysis

Yar Ali METE (435-452)
Zihnimizde Var Olan Öğretmen İmgesi: Bir Görsel Analiz
The Image Of The Teacher in Our Mind: A Visual Analysis?

Gözde GÜNEŞ, Mehmet Kaan DEMİR (453-475)
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı Ve Dik Temel Yazıya Yönelik Görüşleri Ve Yazılarının Okunaklılık Düzeyi
Opinions Of Prospective Classroom Teachers Regarding Cursive And Manuscript Handwriting Styles And The Legibility Of Their Writing

Yunus KULOĞLU, Erhan AYAZ (477-488)
Demokrat Parti (1950-1960) Döneminde Önemli Salgın Hastalıklarından Sıtma ve Verem İle Mücadele
Fighting Against Malaria And Tuberculosis In The Democrat Party Era (1950-1960)

**TRANSHÜMANİZM VE BİYOPOLİTİKA BAĞLAMINDA
DEĞİŞTİRİLMİŞ KARBON DİZİSİ ÖRNEĞİ**

*IN THE CONTEXT OF TRANSHUMANISM AND BIOPOLITICS AN EXAMPLE
OF TV SERIES ALTERED CARBON*

Ayhan KÜNGERÜ*

*Geliş Tarihi: 15.09.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Transhümanizm insanoğlunun bilim ve teknoloji aracılığıyla mevcut fiziksel ve zihinsel bağlarından kurtulmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. İnsanoğlunun hastalık, yaşlanma ve ölüm gibi şu an sahip olduğu engellerden kurtulması ve daha fazla bilişsel kabiliyete sahip olması hedeflenmektedir. Transhümanizm savunucuları ölümün ertelenmesi ve yaşam süresinin sınırsızlığı, dünya dışı yerlerde yaşam, insanların başka zekâlar ile beraber var olması gibi temalar üzerine odaklanmaktadır. Bu düşüncelerin temelinde de teknolojilerin varacağı nokta yer almaktadır. Bu bağlamda transhümanizmin temel argümanlarından birisi de insanların bedenleri ve zihinleri üzerinde değişiklik yapabilme hakkı olarak ifade edilen morfolojik özgürlüktür. Yaklaşımın altında yatan temel düşünce insanın iyileştirilmesidir. Günümüzde çok geniş bir çalışma alanını içeren biyopolitika kavramı, insanların hayatlarını uzatmaya yönelik birçok farklı konuya gönderme yapabilmektedir. Biyopolitika kavramından bahsedildiğinde yaşam ile ilgili düzenlemeleri içeren birçok unsur, kavramın çalışma alanı içerisine girmekte ve politik bir araç haline getirilebilmektedir. Çalışma *Değiştirilmiş Karbon* dizisinde transhümanizm ve morfolojik özgürlük kavramları üzerinden ölümün ertelenmesini temel alan bir biyopolitika anlayışının oluştuğunu öne sürmekte ve bunu da morfolojik özgürlüğün biyopolitikası olarak adlandırmaktadır. Dizide transhümanizmin gelecek öngörüsü bağlamında ortaya çıkan bu biyopolitika anlayışında beden üzerinden gerçekleşen bir kontrol ve egemenlik halinin ortaya çıktığı savunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Transhümanizm, Morfolojik Özgürlük, Biyopolitika, Teknoloji, Değiştirilmiş Karbon

ABSTRACT: Transhumanism is an approach that aims to free human beings from their existing physical and mental ties through science and technology. It is aimed for human beings to get rid of the obstacles such as illness, aging and death that human beings have now and to have more cognitive abilities. Proponents of transhumanism focus on themes such as postponement of death and unlimited life span, life in extraterrestrial places, and the coexistence of humans with other intelligences. In this context, one of the main arguments of transhumanism is the morphological freedom expressed as the right of people to modify their bodies and minds. The basic idea underlying the approach is human enhancement. Today, the concept of biopolitics, which includes a broad field of study, can refer to many different issues aimed at prolonging people's lives. When the concept of biopolitics is mentioned, many elements including the regulations of life enter the scope of the concept

* Dr. Öğr. Üyesi., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, akungeru@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3175-2371.

and can be turned into a political tool. The study suggests that the concept of biopolitics based on postponement of death through transhumanism and morphological freedom in the TV series *Altered Carbon* calls this as biopolitics of morphological freedom. In the series, in this concept of biopolitics that emerged in the context of the future prediction of transhumanism, it is argued that a state of control and domination over the body appears.

Keywords: Transhumanism, Morphological Freedom, Biopolitics, Technology, *Altered Carbon*

EXTENDED ABSTRACT

Throughout human history, technology has had incredible effects on people's lives in every sense. However, considering the speed of developments in the last few decades, no period has witnessed such a rapid technological development. With the developments in communication and transportation technologies, nanotechnology, advances in biotechnology, discussions are articulated that humanity has entered a new era. Today, new communication and information technologies not only change the structure of social and economic organizations, but also open the doors of a digital cultural structure. In this context; discussions on a new existence in which man transcends his own biological existence and gets rid of the limitations of the world around him has started to drag the debates since a few decades ago. The concept or approach at the center of the discussions is transhumanism.

Transhumanism is an approach that argues in the not too distant future, human beings will be freed from biological limitations such as illness and death, and that they will have much more cognitive abilities and capacities than today's humankind. It is "the belief or theory that the human race can evolve beyond its current physical and mental limitations, especially by means of science and technology." The concept of transhumanism refers to a technology-mediated social, economic and cultural structure. Technology, which is an integral part of human life today will become a part of the human body and mind. Nanotechnology, biotechnology, cybernetics, artificial intelligence are technological developments and concepts that form the basis of a transhumanist vision of the future.

One of the main concepts of transhumanism is "morphological freedom". Morphological freedom refers to the right of people to use enhancement technologies for their body and mind. Max More defined morphological freedom as the ability to change the body form through technologies such as surgery, genetic engineering, nanotechnology, and uploading. Transhumanists argue that human enhancement technologies should be made widely available and individuals should have broad discretion over which of these technologies apply to them (morphological freedom), and that parents should decide which reproductive technologies they would normally use when having children (reproductive freedom). In this study, I suggest that in the context of transhumanism new population and body policies will be emerged and it is called as biopolitics of morphological freedom.

The concept of biopolitics, which is extensively used today, includes a wide field of study. Now, when the concept of biopolitics is mentioned, almost every element that includes regulations on life falls within the scope of the concept. While technology changes over time, the logic of the technological operation of power continues. This is related to the applicability of the schema of supervision and discipline mechanisms, as Foucault mentioned. A biopolitical understanding that centers on the body and body politics causes

technology to develop in this direction. In this context, technologies such as biotechnologies, nano-technology, artificial intelligence technologies expand the scope biopolitics.

Transhumanism foresees technology-mediated society by putting technology at its center. In a sense, technology is a tool to be used to achieve immortality. In this context, *Altered Carbon* was considered as an appropriate sample since it was thought to include themes advocated by the transhumanism approach. Issues such as artificial intelligence co-existing with humans, extraterrestrial habitats, devices as memory, and the transfer of consciousness to different bodies in the tv series show an example of the transhumanism approach. In this context, tv series *Altered Carbon* was analysed within the framework of the concept of biopolitics. In this direction, the analysis limited the limits of Foucault's concept of biopolitics, Michel Foucault expressed that power over life develops in two ways. One of them is the anatomo-politics of the human body and the other is the biopolitics of the population. Thus, it will be tried to be examined how a biopolitics understanding developed within the framework of the transhumanism approach emerged through population and body policies in tv series *Altered Carbon*.

1. GİRİŞ

Transhümanizm; hastalık, yaşlanma, ölüm gibi insan bedeninin sınırlamalarını ortadan kaldırmayı ve insanın fiziksel ve bilişsel kapasitesini arttırmayı amaçlayan bir yaklaşım veya hareket olarak ifade edilebilir. Biyoteknoloji, nanaoteknoloji, yapay zekâ ve siberetik teknolojileri transhümanist bir evren ve toplum yapısının oluşmasında önem arz etmektedir. Bahsedilen teknolojiler ile ulaşılmak istenen insanoğlunun sınırlandığı düşünüldüğü bağlardan kurtulmasıdır. Asıl amaç; insanın hastalık, yaşlanma ve sonucunda ölüm gibi varoluşsal risklerinin ortadan kaldırılmasıdır (Samuelson, 2011: 19).

İnsan yaşamının iyileştirilmesi ve ölümsüzlük düşüncesi bilimkurgu çalışmalarında sıklıkla yer bulmaktadır. Teknolojinin merkeze alındığı bir toplum yapısının filmler ve romanlar aracılığıyla sorgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda transhümanizm düşüncesi temelinde *Gattaca* filmi genetik olarak kusursuz insanın yaratılması ve bunun getirdiği etik ikilem üzerinde dururken (Marsen, 2010), Ridley Scott'un *Blade Runner* filminde transhümanist izlekler incelenmeye çalışılır (Dağ, 2018). Steven Spielberg'ün *A.I/Yapay Zekâ* filminde yapay zekânın insancıl hale gelmesi ve gerçek insan gibi hisseden ve seven bir robot çocuğun hikâyesi konu edinilirken, insanların makine teknolojisiyle birleştiği *Robocop*, *Transcendence* gibi filmler de transhümanizmin ana temalarını barındırmaktadırlar. (Ezpelata ve Segarra, 2017). Bu doğrultuda *Değiştirilmiş Karbon (Altered Carbon)* dizisi de transhümanizmin temalarına yer veren bir dizi olarak ortaya çıkmaktadır.

Netflix dizi ve film platformundan çıkan Amerikan siberpunk dizisi *Değiştirilmiş Karbon*, ölümün ertelendiği, yaşam süresinin sınırsız olabileceği bir

dünya görüntüsünü paylaşmaktadır. Richard K. Morgan'ın aynı adlı kitabından uyarlanan dizi günümüzden 360 yıl sonrasını anlatmaktadır. İnsan iyileştirme teknolojilerinin ileri seviyede olduğu dizide aynı zamanda duygusal yapay zekâ da insanlara eşlik etmektedir. *Değiştirilmiş Karbon* dizisinde insanların bilinçleri ve hafızaları, enselerinin arkasında bulunan bellek (stack) adı verilen cihazlara yerleştirilmektedir. Bu bellekler sayesinde de insanlar ölümü bertaraf edebilmekte ve farklı bedenlerde yaşamlarını sürdürebilmektedirler.

Değiştirilmiş Karbon dizisi bilincin, bedenden bağımsızlaştığı bir teknoloji dünyasını betimlemektedir. Bu teknoloji dünyası da transhümanist bir dönemin ve evrenin kapılarını aralamaktadır. Dizi, ileri bir gelecekte insan iyileştirme ve ölümsüzlük senaryolarını politik bir çerçeveye taşımaktadır. Yaşamın uzatılması ya da ölümün ertelenmesini sağlayan teknolojilerinin erişilebilirliği herkese açık değildir. Sonsuza kadar yaşama düşüncesi her insanın değil, sadece "Meths" adı verilen zenginlerin ayrıcalığı konumundadır. Bu zenginler vücutlarını klonlarıyla değiştirebilmekte ve uzak bir uydu aracılığıyla belleklerini saklayabilmektedirler. Dizi evreninde oluşan toplum yapısı da en zenginlerin en uzun yaşadığı ve söz sahibi olduğu bir toplum yapısını göstermektedir. Teknoloji dolayimli toplumda transhümanist teknolojiler aynı zamanda insanların insanları yönetebildiği, kontrol edebildiği ve en uzun yaşayanların egemen bir sınıf oluşturduğu bir düzeni de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda *Değiştirilmiş Karbon* dizisi örneğinde biyopolitikanın ileri teknolojiler aracılığıyla işlemekte olduğu ve transhümanist bir dünya sisteminin ortaya çıkmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Transhumanizm ve biyopolitika kavramlarının beraber okunması bağlamında morfolojik özgürlüğün biyopolitikası kavramı önerilmektedir.

Bu düşünceden hareketle çalışmada öncelikle transhümanizm ve transhümanizmin temel argümanları hakkında bilgi verilecektir. Transhümanizm yaklaşımı aynı zamanda bir gelecek öngörüsü içermektedir. Kavram olası teknolojiler bağlamında insanlığın gideceği yolu, aşamayı ve durumu betimlerken aynı zamanda içinde olduğumuz insanlık durumundan da çıkılacağını savunmaktadır. *Değiştirilmiş Karbon* dizisi de distopik bir gelecek senaryosu ortaya koyarken benzer bir biçimde insanlığın gelecekteki durumunu sorgulamaya açmaktadır. Çalışmada, transhümanizm yaklaşımının temel önerileri biyopolitika kavramı üzerinden *Değiştirilmiş Karbon* dizisi örneklem alınarak tartışılmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda, morfolojik özgürlüğün biyopolitikası kavramı çerçevesinde transhümanist bir dünya ve toplum anlayışında biyopolitikanın yaşam uzatma pratiklerini ürettiği ve teknolojinin kitleler üzerinde sistemin devamını sağlamada bir araç olduğu düşünülmektedir.

2.TRANSHÜMANİZM: TEKNOLOJİ MERKEZLİ BİR GELECEK ÖNGÖRÜSÜ

Transhümanizm kavramı, her ne kadar görece yeni bir kavram olarak kullanılsa da temelleri çok daha eskiye dayanmaktadır. *Transhuman* kelimesi ilk defa Dante'nin İlahi Komedyası'nda insan vücudunun ölümsüzleşmesini tanımlamak için kullanılmıştır (Lee, 2019: 4). Dante'de transhuman, "insanlık halinin ve algısının dışına çıkmak" demektir. (Vita-More, 2019: 50). Bu bağlamda, ölümsüzlüğün yolunu bulan insan, insanlık durumunun da dışına çıkmaktadır.

Transhümanizm ise "*insan ırkının özellikle bilim ve teknoloji aracılığıyla mevcut fiziksel ve zihinsel sınırlamalarının ötesine evrimleşebileceğine dair inanç veya teori*" olarak ifade edilebilir. (lexico, 2021). Max More'un *The Philosophy of Transhumanism* adlı çalışmasında erken dönemde yaptığı tanımlamada transhümanizm "*Yaşamı teşvik eden ilke ve değerlerin rehberliğinde bilim ve teknoloji yoluyla akıllı yaşamın evriminin şu anki insan formunun ve insan sınırlamalarının ötesinde sürmesini ve hızlanmasını isteyen/arayan yaşam felsefeleri (örneğin ekstropian bakış açıları)*" olarak ifade edilmektedir. Onun tanımlamasına eşlik eden iki tanımlamanın birinde transhümanizm,

"uygulamalı akıl yoluyla, özellikle yaşlanmayı ortadan kaldırmak, insanın entelektüel, fiziksel ve psikolojik kapasitesini büyük ölçüde arttırmak için geniş çaplı teknolojiler geliştirerek ve yaratarak insanın içinde bulunduğu durumu iyileştirme olasılığını ve arzusunu onaylayan entelektüel ve kültürel hareket" diğeri de "*temel insani sınırlamaların üstesinden gelmemizi sağlayacak teknolojilerin sonuçları, vaatleri ve potansiyel tehlikelerinin araştırması ve bu tarz teknolojilerin geliştirilmesi ve kullanılmasında yer alan etik konuların ilgili araştırması"*

olarak tanımlanmaktadır (Aktaran, More, 2013: 3). Julian Huxley (2015:15) insanlığın isterse kendini aşabileceğini ve bunun için de yeni bir adlandırmaya ihtiyacı olduğunu ve bunun da transhümanizm olduğunu ifade etmektedir. Transhümanizm, insanın insan olarak kaldığı ama kendisi ve doğası için yeni olasılıkların farkına vardığı bir anlayış olarak görülmektedir.

Transhümanizm, bir felsefe olarak bilginin, varoluşun ve gerçekliğin temel doğasını ele alırken dünya görüşü olarak kültürel ekoloji bağlamında insanın teknoloji ile bütünleşmesini inceler. Bilimsel bir araştırma olarak ise teknolojinin toplumu nasıl şekillendirdiği ve bunun etik sonuçları üzerinde durur. Transhümanizmin sosyal anlatısı ise insanın daha iyi bir dünyada yaşama isteğinden kaynaklanır. Bu bağlamda, transhümanizm ekseninde teknolojinin insanlığı nasıl değiştirdiği ve belirsiz bir dünyada insan olmanın ne anlama geldiği üzerine eleştirel düşünme pratikleri gerekmektedir. Transhümanizm, geleneksel toplum normlarının sorgulanmasına neden olur. Transhümanizmin merkezinde yaşam süresinin uzatılması, yaşlanmanın engellenmesi ve ölümün zorunlu değil tercih edilen bir durum olması düşüncesi yer almaktadır (Vita-More, 2019: 49).

Transhümanizm, temelde teknoloji dolayımı bir toplum yapısından bahsetmektedir. Teknoloji toplumsal yaşamın her evresindedir. Bu bağlamda transhümanist kampta en çok tartışılan, üzerinde durulan teknolojilerden üçü; nanoteknoloji, ileri bilgisayar teknolojisi ve genetik mühendisliğidir. 21. yüzyıl teknolojileri benzeri görülmemiş tehlikeler de barındırabilmektedir. Bill Joy, “*Why the Future Doesn't Need Us*” adlı yazısında 21. yüzyıl teknolojileri ile önceki teknolojiler arasındaki en temel farklardan birisinin kendi kendini kopyalama olasılığı olduğunu belirtmektedir. Genetiği değiştirilmiş organizmalar şu anki çoğalma süreçlerini kullanarak kendi kopyalarını oluşturabilirler. Kendi kendini kopyalamanın da tehlikeli tarafı çok hızlı bir şekilde çoğalmaya sebep olabileceğidir (Walker, 2010: 99-102). Teknolojik gelişmeler, Dijital Öteki Dünya Endüstrisi (Digital Afterlife Industry) gibi çeşitli dijital endüstrilerin de büyümesini sağlamıştır. Bu tarz servis sağlayıcıları insanların kişisel verilerinden hareket ederek onların beğenilerine, davranışlarına ve etkileşimlerine bakarak dijital ortamda içerik üretebilen algoritmaları oluşturabilmektedirler (Jorge, 2019: 646). Bireyler internette olmadıklarında da onlar gibi hareket eden sanal benlikler içerik üretmeye devam etmektedirler.

Gelecekte teknolojinin insan ırkına ve insanoğluna yönelik bakışı değiştireceğine yönelik bir anlayışın mevcut olduğunu ifade etmek gerekmektedir:

“Şu aşamada, çağdaş bilimlerin ve biyoteknolojilerin canlılık dokusuyla yapısını etkilediğine ve günümüzde insan için temel referans çerçevesinin ne olduğuna dair anlayışımızı dramatik olarak değiştirdiğine yönelik insan sonrası bir uzlaşma söz konusudur.” (Braidotti, 2018: 55).

Transhümanizmin savunucuları sonunda gelinecek aşamanın insan-sonrası bir aşama olduğunu ifade etmektedir. İnsan-sonrası yaklaşım, antroposen çağda insanlığın ortak noktaları ve gelecekteki yaşam formlarıyla ilgili düşünülmesine yol açmaktadır. İnsan-sonrası kuram, biyogenetik çağda insanın insan olmayan varlıklarla iletişiminin nasıl olabileceğinin temel unsurlarının ve temel referans noktalarının neler olabileceğinin belirlenmesi açısından faydalı olabilir (Braidotti, 2018: 16). İnsan-sonrası yaklaşımlar gelecekte insanın, insan olmayan zekâlarla olan ilişkisinin nasıl bir temelde gerçekleşeceğine yönelik çalışmalar yapmaktadırlar.

Transhümanizm savunucuları yaklaşımın taşıdığı risklere rağmen geleceğe olumlu bir şekilde bakmaktadır. Gelecekteki insan yaşamı bahsedilen teknolojiler aracılığıyla dönüşecek ve başka bir evreye geçilecektir. Transhümanizmin kavramsal çerçevesinin oluşumunda her ne kadar riskler ve tehditler göz önüne alınsa da kavramın getirecekleri hususundaki heyecan daha fazladır. Bu bağlamda transhümanizmin iyimser teknoloji temelli görüşü, insanların kendilerini değiştirerek daha eşit bir toplum yapısının içerisinde yaşamalarının sağlanmasına

yönelik çeşitli yaklaşımları içeren çerçeve bir kavrama işaret etmektedir. Transhümanizmin öngördüğü değişiklikler hastalıkların olmaması ve yaşam süresinin uzaması, insanın zihinsel kapasitesini arttırması için genetik teknolojilerinin kullanılmasını ve insanın zihninin fiziksel beden dışında siberetik ortamlara aktarılması üzerinde durmaktadır (Marsen, 2010: 86).

Transhümanizmin gurularından Ray Kurzweil ise insanın teknoloji aracılığıyla evrimleşmesinin ve insan zekâsının yapay zekâlar gibi diğer zekâlar tarafından geride bırakılmasının teknolojik tekillik yoluyla olacağını düşünmektedir. Bu, insan yaşamını geri dönülemez biçimde dönüştüren geleceğe yönelik bir aşamayı temsil etmektedir. Ona göre,

“bu evre, iş modellerimizden insanın yaşam döngüsüne, hatta ölüme kadar, yaşamımızı anlamlı kılmak için bel bağladığımız kavramları dönüştürecektir. Tekilliği kavramak, geçmişimize verdiğimiz anlama ve gelecekte bizi beklediğini düşündüğümüz sonuçlara bakışımızı değiştirecektir.” (2020: 19-20).

Gerçekleşecek dönüşümde teknoloji insan hayatının kolaylaştırıcı ve geliştirici yönü olmaktan çıkmakta ve insan hayatının kendisi olmaktadır. Bir başka deyişle evrimleşmiş insanın insan-sonrasına dönüştüğü bir dünyada ona başka zekâlar da eşlik edecektir. En basit şekliyle, yapay zekâların insan ve insan-sonrasılara eşlik edeceği düşünülebilir. İnsan bedeninin sınırlılığı görüşünü Kurzweil de paylaşmaktadır ve insan bedeninin eksiklerle dolu olduğunu ifade etmektedir:

“Bizim 1.0 biyolojik bedenlerimiz de aynı şekilde dayanıksızdır. Gereksindiği sıkıcı ve koruyucu bakım ritüelleri bir yana sayısız türden hataya tabidir. İnsan zekâsı zaman zaman yaratıcılığın ve ifade gücünün doruklarına ulaşabilse de, insan düşüncesi büyük ölçüde türetilmiştir, ikinci ve sınırlıdır (Kurzweil, 2020: 22).

İnsan, biyolojik varlığıyla sınırlanmış bir varlık olarak görülmektedir. Bu sınırlamaların ötesine geçebilmek için de en başta yararlanılacak kaynak gelişmekte olan ve gelişecek teknolojilerdir. Tüm bu teknolojiler de tek bir şeyin yaratılmasına hizmet edeceklerdir: Biyolojik varlığının getirdiği yükü taşımayan bir insan ırkına.

Olumlu transhümanist görüşlerin dışında insan doğasını değiştirmek için teknoloji kullanımının karşısında bulunan biyo-muhafazakâr bir yazar, aydınlar grubu da bulunmaktadır. Bu görüşü savunanlar arasında Leon Kass, Francis Fukuyama, George Annas, Wesley Smith, Jeremy Rifkin ve Bill McKibben gibi yazarlar vardır. Biyomuhafazakârların transhümanizm ile ilgili duyduğu endişelerden biri insanı iyileştirme teknolojilerinin aynı zamanda ‘insanlıktan çıkarıcı’ bir duruma yol açabileceğidir. Bu teknolojilerin insan haysiyetini ve derinlerde insan olmaya zarar verebileceği düşüncesi bulunmaktadır. Bu konudaki rahatsızlıkların bazıları dinsel temelli iken bazıları da daha seküler temellere dayanmaktadır (Bostrom, 2005: 203).

2.1. Morfolojik Özgürlük

Morfolojik özgürlük, insanın kendi bedeni ve zihni üzerinde iyileştirme teknolojilerini istediği şekilde kullanma hakkına işaret etmektedir. Max More, morfolojik özgürlüğü “cerrahi, genetik mühendisliği, nanoteknoloji, yükleme gibi teknolojiler aracılığıyla bedensel formu isteğe bağlı değiştirme yeteneği” olarak tanımlamıştır (More, 1993).

Transhümanistler, insanı iyileştirme teknolojilerinin geniş çapta erişilebilir kılınması ve bireylerin bu teknolojilerden hangilerinin kendilerine uygulanacağı konusunda geniş bir takdir yetkisine sahip olmaları (morfolojik özgürlük) ve ebeveynlerin çocuk sahibi olurken normalde hangi üreme teknolojilerini kullanacaklarına karar vermeleri gerektiği görüşünü öne sürmektedirler (üreme özgürlüğü). Transhümanistler, tanımlanması ve kaçınılması gereken tehlikeler varken insanı iyileştirme teknolojilerinin son derece değerli ve insana faydalı kullanımlar için muazzam bir potansiyel sunacağına inanıyor. Nihayetinde, bu tür iyileştirmelerin insanoğlunu sınırsız sağlıklı yaşam süresine, mevcut herhangi bir insandan çok daha büyük entelektüel yeteneklere ve belki de tamamen yeni duyarlılıklara ve yaklaşımlara sahip olabilen ‘insan-sonrası’ haline getirmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir. (Bostrom, 2005: 203). Anders Sandberg morfolojik özgürlüğü “*kişinin kendi bedenine yönelik hakkının genişletilmesi, sadece kendi sahipliği olarak değil, kişinin arzularına göre kendini değiştirme hakkı*” olarak görmektedir (2015: 5).

Sandberg, teknoloji ile morfolojik özgürlüğün el ele gittiğini ifade etmektedir. Teknoloji insanların kendilerini ifade etmeleri için yeni biçimler ortaya çıkarmakta ve insanların da bunları kullanmaları için bir talep yaratmaktadır. Bu ona göre teknolojik zorunluluktan kaynaklanan bir mesele değil, insanların kendilerini gerçekleştirmeye yönelik hakiki bir çabasıdır. Sandberg’in çalışmasında genel olarak morfolojik özgürlüğe sahip olmanın bir hak olduğu savunulmakta ve morfolojik özgürlük ile beraber gelecek değişime ya da yeniliklere kucak açılması gerektiği anlaşılmaktadır (2015: 9).

14 Aralık 2015 tarihinde Transhümanist Parti kurucusu ve 2016 ABD başkanlık seçimleri adayı Zoltan Istvan ABD Kongre Binası önünde altı maddeden oluşan Transhümanist Haklar Bildirgesini (Transhumanist Bill of Rights) açıklamıştır. Bildirgede insan ve diğer yaşam formlarının insanın çektiği acılardan kurtulması ve sınırsız yaşam süresine sahip olması, varoluşsal risklerin önlenmesi, uzay yolculuğunun teşvik edilmesi ve yaşlanmanın hastalık sayılması gibi konulara yer verilmektedir. Diğer taraftan madde 3 morfolojik özgürlük üzerinedir:

“İnsanlar, duyarlı yapay zekâlar, siborglar ve diğer gelişmiş yaşam formları morfolojik özgürlüğü -kişinin bir başkasını incitmediği sürece fiziksel özellikleri ve zekâsı ile her ne istiyorsa yapma hakkı- savunmayı kabul ederler.” (hpluspedia, 2021).

Transhümanizmin savunduğu önemli konulardan birisi morfolojik özgürlüğün sağlanmasıdır. Morfolojik özgürlük toplum içinde yaşayan insanların istedikleri şekilde bedenleri üzerinde hakka sahip olmalarını ve bedenlerini geliştirebilmelerini ve iyileştirmelerini önermektedir.

3.BİYOPOLİTİKA KAVRAMI VE TEKNOLOJİ İLİŞKİSİ

Günümüzde yoğun bir şekilde kullanılan biyopolitika kavramı geniş bir çalışma alanını içermektedir: Lemke, biyopolitikayı;

“tarım ürünlerine ekonomik destek, tıp araştırmalarının artırılması, kırtaja ilişkin yasal düzenlemeler ve hastaların hayatlarını uzatmaya yönelik özel tercihleriyle ilgili gelişmiş yönergelere kadar pek çok farklı meseleye gönderme yapabilmektedir.” şeklinde tanımlar (2013: 15).

Artık biyopolitika kavramından bahsedildiğinde yaşama dair düzenlemelerin içerildiği hemen hemen her unsur kavramın alanı içerisine girmektedir.

Biyopolitikayı siyasetin merkezine yerleştiren Foucault'nun biyopolitika görüşlerinde modern devletin ortaya çıkışı ile birlikte yeni bir iktidar mekanizması olarak yönetimselliğin doğuşu önemli bir yer tutmaktadır. O yüzden 1978-1979 yıllarındaki derslerinde biyopolitikanın doğuşunu liberal yönetme biçiminin ortaya çıkışıyla bağlantılandırmaktadır (Foucault, 2015). Foucault yaşam üzerindeki iktidarın 17. yüzyıldan itibaren iki şekilde geliştiğini ifade etmektedir. Makine olarak bedeni ele alan yaklaşımı *“insan bedeninin anatomo-politikası”* olarak, 18. yüzyılın ikinci yarısıyla beraber gelen biyolojik süreçler ile beraber oluşan bedeni merkez alan yaklaşımı ise *“nüfusun biyo-politikası”* olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda *“beden disiplinleri ve nüfus düzenlemeleri, yaşam üzerindeki iktidarın çevrelerinde örgütlendiği iki kutbu oluşturur.”* (Foucault, 2007: 102-103). Modern devlet yapılanmasıyla birlikte nüfus, yönetimlerin ele alması gereken bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Foucault, nüfusu biyopolitika kavramsallaştırmasının temeline alarak *“İncelemekte olduğum bütün bu problemlerin merkezinde nüfus dediğimiz şeyin bulunduğunu göstermeye çalışacağım”* der. (Foucault, 2015: 22-23). Foucault için nüfus gibi sorunlar, liberalizm ile birlikte oluşan bir yönetimselliğin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. (Foucault, 2015: 272). Nüfus; iktidar mekanizmasının işleyişi içerisinde denetlenmesi, kontrol edilmesi gereken bir olgu haline gelmiştir. Foucault da biyopolitikanın işleyişini beden ve beden üzerinden gerçekleşen bir nüfus siyaseti üzerinden ele almıştır.

Nüfus ve beden politikaları üzerinden işleyen bir biyopolitika anlayışında tıp bilgisi de önemli bir yer tutmaktadır. Foucault, tarihsel süreç içerisinde tıbbın 18. yüzyıl sonuna kadar sağlıklı olan üzerine yoğunlaştığını belirtirken 19. yüzyıl ile birlikte normal olan üzerinde durduğunu ifade etmektedir (Foucault, 2006: 57-58).

Tıbbın normal olan üzerinde durması bir taraftan normal bilginin sınıflanmasını gerektirirken, normal olmayanın da dışarıda bırakılmasına neden olmaktadır. Bu da klinik aracılığıyla oluşturulan bilginin iktidarın denetimine sunulmasını sağlamaktadır. Kliniğin bilgisi, nüfus ve beden üzerinden işleyen biyoiktidarın toplumu çevreleyen bir düzen ve disiplin arayışına neden olur. Böylece, biyoiktidar yaşama müdahale hakkını kendinde saklı tutan bir uyum sorununa neden olur. Öteki üzerinden gerçekleşen bir uyumsuzluk ve direniş alanı ortaya çıkar.

Foucault, 1700'li yılların sonu itibariyle polisin, bir bakıma devletin korumakla yükümlü olduğu unsurun nüfus haline geldiğini ifade etmektedir. Bu minvalde, devletin canlı varlıklar, insanlar üzerinde uyguladığı politika da biyopolitikadır. Devlet nüfusa kendi iktidarının devamlılığını sağlayan bir araç olarak baktığından gerekli duyduğu takdirde biyopolitikanın tersini de uygulayabilir. Buna da Foucault, thanato-politika (ölüm siyaseti) demektedir (Foucault, 2000a: 120-121). Bauman da (2000: 174) ölümü modern yaşamın Ötekisi olarak görür. Ona göre “*beden, hayatta kalmanın “doğal düşman”ıdır ve tek zorlamasız düşmanıdır...Bedenin hayatta kalmasını amaçlayan mücadelede, sözde hayatta kalanlar aynı bedenle baş düşman olarak karşılaşır.*” (2000, s. 54). Modern yaşamın Ötekisi olarak ölümün ya da genel bir ölüm siyasetinin transhümanizm düşüncesi içerisinde yeri bulunmamaktadır. Transhümanizm yaklaşımının asıl amacı; insanların biyolojik bedenlerinin kısıtlamalarından kurtulmak olduğundan, transhümanizm çerçevesinde bir gelecek öngörüsünün insanı yaşatmaya yönelik bir biyopolitik anlayış ortaya çıkaracağı görülmektedir. Bu bağlamda teknoloji, transhümanizm yaklaşımının merkezinde durmaktadır.

Rajan, Foucault'nun biyopolitika kavramını “*normalleştirme, standartlaştırma, görünür kılma ve bir bir sayıp dökme gibi teknikler aracılığıyla, nüfusun en geniş anlamda “devlet mantığı”na dahil edilmesi ve hesaba katılması*” olarak görmektedir (Rajan 2012, s. 134). Nüfusun biyopolitik yönetim teknikleri aracılığıyla işleyen bir sistemin içine dâhil edilmesi ve bu teknikler aracılığıyla yönetilmesi veya kontrol edilmesi sorunsalı ortaya çıkmaktadır. Örneğin; devletin nüfusun artışı, üremeyi destekleyici veya engelleyici müdahaleleri biyopolitik alanın tezahürü olarak gözükmektedir.

Nüfusun biyopolitikanın bir unsuru olmasının yanında bireylerin bedenlerinin biçimlendirilmesi ve şekillendirilmesi de tarihsel süreç içerisinde inceleme konusu olmuştur. Zaman içerisinde beden; ihtiyaçların, fizyonominin, hastalıkların konusu olarak incelenmiştir. Ancak aynı zamanda beden, iktidar ilişkilerinin bir müdahale aracı olarak işleyen siyaset alanının içine de katılmıştır. İktidar beden üzerinden taleplerde bulunabilmektedir. Foucault'nun dediği gibi beden; damgalanmakta, terbiye edilmekte, disipline edilmekte, cezalandırılmakta ve çalıştırılmaktadır. Bedenin siyaseten çevrenmesi onun aynı zamanda üretim gücü olmasından kaynaklanmaktadır. İktidar, bedeni bu bağlamda hem üretici güç

haline getirerek hem de egemenliği altına alarak ondan yarar sağlamaktadır. Biyopolitik teknikler aracılığıyla üretilen bilgi ve oluşturulan egemen olma hali bedenün siyasal teknolojisini meydana getirmektedir (Foucault, 2000: 62-64). Mekanizmaların her yerdeliği disiplinin herhangi bir kurumla ya da aygıtla özdeşleşmesine izin vermemektedir. Disiplin tek bir aygıt ya da kurumla bağlantılı değildir. Bir iktidar tipi olarak ortaya çıkar ve iktidarın icra edilmesinde her türlü teknik ve uygulamadan faydalanır (Foucault, 2000: 316). Bu bağlamda iktidar bir mekanizma, bir teknolojidir. Nüfusun denetlenmesi açısından teknoloji biyopolitikanın temel unsurlarından biri olarak işlev görür.

Foucault, tekniğin beden üzerinde işleyişinin pratiğinin iktidarın bireyler üzerindeki denetimini gösterdiğini ifade eder. Verili politik sistem içerisindeki özne üzerindeki disipline edici teknik, beden üzerinde de egemenlik halini sürdüren bir bilginin oluşumuna olanak sağlamaktadır. Bedenin istenilen bir şekilde biçimlendirilmesi onlara istenilen beceri ve özelliklerin kazandırılmasını da sağlamaktadır. Teknik aracılığıyla kontrol edilen birey aynı zamanda “imal edilen” bireyler haline gelmektedir. Bu da sistemin devamlılığında rol oynayan sürdürülebilir bir itaati bireye yüklemektedir (Foucault, 2000: 427).

Teknoloji zaman içinde değişirken iktidarın teknolojik işleyişinin mantığı devam etmektedir. Bu da zaten Foucault'nun bahsettiği gibi denetleme ve disiplin mekanizmalarının sahip olduğu şemanın uygulanabilirliği ile ilgilidir. Modern devlet vatandaşların ihtiyaçları çerçevesinde teknolojileri iktidarın mantığı olarak devreye sokar. Bu bağlamda Foucault da tıp, cinsellik, hapisane üzerinden bilgi üreten ve onu dolaşıma sokan bir iktidar alanının nasıl kendini ve öznelere biçimlendirdiğini anlatır. Beden ve beden siyaseti üzerinden işleyen bir biyopolitik anlayış teknolojinin de bu yönde gelişmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda biyo-teknolojiler, nano-teknoloji, yapay zekâ teknolojileri gibi teknolojiler biyopolitik anlayışın veya biyopolitikayı anlamının çerçevesini ve alanını genişletmektedirler.

Donna Haraway, *Siborg Manifestosu* adlı kitabında Foucault'nun biyopolitikasını siborg politikasının henüz şekillenmemiş bir hali olarak görmektedir. İnsanlar makine ile organizmanın bir araya geldiği bir melez yani siborglardır ve günün siyasetini şekillendiren de bu siborg olma halidir. Haraway insanın siborga doğru evrimleşmesine egemen kültürel pratiklerin terk edilmesi olarak yaklaşmakta ve bu yüzden de sevinçle karşılamaktadır (Haraway, 2006: 3-4). Ona göre insanın bedenini tasarlamadaki en önemli unsurlar iletişim teknolojileri ve biyo-teknolojilerdir. Bu teknolojiler, kadınlar için yeni toplumsal ilişkilerin yapısını ortaya çıkarmakta ve bu ilişkiler nezdinde yeni anlamları ortaya çıkarmakta ve sınırları belirsizleştirmektedir (Haraway, 2006: 34-35).

Teknoloji, biyopolitikanın önemli destekleyici bir parçasıdır. Genetik bilim, üreme teknolojilerindeki gelişmeler politikanın pratiğini dönüştürürken aynı zamanda toplumsal olanın alanını da değişikliğe uğratmaktadır. Yeni teknolojilerle

birlikte dönüşen insan yaşamı, yeni kurumsal düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır (Aktaran, Lemke, 2013: 39).

Teknolojinin biyopolitikanın gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamazken teknolojik gelişmelere bağlı olmayan bir biyopolitikanın oluşması da söz konusu değildir. Nüfus ve beden üzerindeki politikaların düşünsel zeminini oluşturan da zaman içerisinde gelişen teknolojilerin varlığıdır. Marshall McLuhan ve onun gibi düşünenlerin üzerinde durdukları konulardan bir tanesi bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojilerinin dünyada insanın bir uzantısı olarak görülmesidir. Teknolojiler, insan aklının dünyadaki mekanik görünümü şeklindedir. Gen etkileşiminin neticesinde, genetik bilgiyi kontrol etmek ve yönetmek için bilgisayar önemli bir araçtır (Rifkin, 1998: 205). Bilgisayar ve genetik teknolojilerin gelişimindeki birliktelik gelecekteki insan düşüncesinin geçireceği değişikliği de belirlemektedir. Transhümanizm savunucuları da bu teknolojiler aracılığıyla değişecek bir insanlık anlayışından bahsetmektedirler. Bill Gates de içinde yaşadığımız dönemi bilgi çağı ve biyolojik bilgiyi de en ilginç bilgi olarak ifade etmektedir (Rifkin, 1998: 219).

Albert Breinstein, yakın gelecekte insan varlığı konusunda düşüncemizin değişeceğini söylemektedir ve *“yakında bir insan varlığının nasıl yapıldığı konusunda bütün bilgilere-hangi araç düşünüyor, hangi araç bellek-sahip” hale gelineceği ve bu durumun “kendimize ve hastalıklara bakış biçimimizi toptan değiştireceğini”* ifade etmektedir (Aktaran, Rifkin, 1998: 51). Bunun şu an nasıl gerçekleşeceği tam olarak belli olmamakla birlikte genetik, yapay zekâ teknolojileri ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, değişimin bu teknolojiler aracılığıyla olacağına işaret etmektedir. Bu bağlamda kurgusal yapıtlar ve çalışmaların da belli bir öngörüye sahip olduğu ifade edilebilir.

Gelecekte insanların genetik yapılarına göre ayrıldığı bir toplum yapısından bahsedilmektedir. Bireylerin gen yapılarına göre ayrılabilirdiği bir sistemde kurumsal yapılar da daha mutlak olmaya başlayacak ve genetik olarak farklılaşmış bir toplum dinamiği ortaya çıkacaktır. Varlıklı olanlar genetik teknolojilerin sunduğu imkânlardan faydalanabilecekken olmayanlar faydalanamayacaklardır. Bu durumda genetik olarak daha aşağı bir sınıf ortaya çıkaracaktır. Bazı genetik mühendisleri farklı gen sınıflarının olduğu bir toplumsal sistem içerisinde genetik aristokrasinin ortaya çıkacağından endişe duymaktadırlar. (Rifkin, 1998: 192-193). Bu da yeni eşitsizlik biçimlerine işaret etmektedir.

Günümüzde teknolojiye erişim, teknolojiyi kullanım ve ondan bir değer yaratabilme bağlamında eşitsizlik biçimleri var ise, gelecekte de ortaya çıkabilecek teknolojilere sahip olma ve ondan yararlanma konusunda da eşitsizliklerin olacağı düşünülebilir. Temel düşüncesi süresiz yaşam olan transhümanizmde daha uzun yaşamak için olanakları olanlarla olmayanlar arasında bir ayrım ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda *Değiştirilmiş Karbon* dizisi, sınırsız yaşamın var olduğu bir dünyada,

biyopolitik bir unsur olarak olarak nüfusun ve bedenin kontrol aracı haline geldiğini ve eşitsizlik biçimlerini yeniden ürettiğini göstermesi açısından bir örnek teşkil etmektedir.

4. AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışma, transhümanizm akımı ve biyopolitika kavramını beraber incelemeye ve transhümanist bir gelecekte var olabilecek biyopolitika anlayışını *Değiştirilmiş Karbon* dizisi üzerinden değerlendirmeye çalışmaktadır.

4.1.Amaç

Transhümanizmin üzerinde durduğu en önemli konulardan biri insan potansiyelinin geliştirilmesi ve insanın kendi biyolojik sınırlılıklarından kurtulmasıdır. Yaşlanma ve ölüm üstesinden gelinmesi gereken engeller olarak görülmektedir. Bu bağlamda transhümanizm yaklaşımının savunucuları insanoglunun kendine ızdırıp veren acılardan kurtulması gerektiğini savunmaktadır. Hastalıklar, yaşlanma ve daha sonrasında gelen ölüm transhümanizmin tasavvur ettiği gelecek dünyasında yeri olmayan şu anki insan ırkına ait düşünceler olarak yerini alacaktır. İnsan yaşamında sürekli bir ilerleme ve varoluşsal risklerin ortadan kaldırılması yaklaşımın vazgeçilmezidir. Yaşamın iyileştirilmesi, uzatılması ve ölümün engellenmesi için gerekli teknolojiler transhümanizm yaklaşımının merkezinde yer almaktadır. Yaklaşım teknolojiyi merkezine alarak teknoloji dolaylı bir toplum yapısını öngörmektedir. Bir bakıma teknoloji ölümsüzlüğü sağlamaya yönelik kullanılacak araç konumundadır. Bu bağlamda *Değiştirilmiş Karbon* dizisi, transhümanizm yaklaşımının savunduğu bahsedilen temaları içerdiği düşünüldüğünden uygun örneklem olarak görülmüştür. Dizide insanlarla birlikte var olan yapay zekâlar, dünya dışı yaşam alanları, bellek adı verilen cihazlar ile bilincin farklı bedenlere aktarımı gibi hususlar transhümanizm yaklaşımının bir temsilini göstermektedir.

Biyopolitika kavramı da iktidarın yaşam üzerindeki uygulamalarına ve örgütlenmesine işaret etmektedir. Çalışma, öncelikle ölümsüzlüğün veya yaşam uzatmanın alametifarikası olduğu transhümanist bir gelecek anlayışında biyopolitikanın nasıl olacağını *Değiştirilmiş Karbon* dizisi üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Transhumanizm ve bağlı kavramlarından morfolojik özgürlüğün nasıl bir biyopolitik anlayış ortaya çıkaracağı düşüncesi çalışmanın temel noktasıdır.

4.2.Yöntem

Çalışmada *Değiştirilmiş Karbon* dizisi inceleme kapsamına alınmış ve biyopolitika kavramı çerçevesinde nitel analiz uygulanmıştır. Bu doğrultuda analiz Foucault'nun biyopolitika anlayışı üzerinden gerçekleştirilmektedir. Michel Foucault yaşam üzerindeki iktidarın iki şekilde geliştiğini ifade etmekteydi. Bunlardan biri “insan bedeninin anatomo-politikası” diğer ise “nüfusun biyopolitikası”dır (Foucault, 2007: 102-103). *Değiştirilmiş Karbon* dizisinde

transhümanizm yaklaşımı çerçevesinde gelişen bir biyopolitika anlayışının nüfus ve beden politikaları üzerinden nasıl ortaya çıktığı incelenmeye çalışılacaktır.

4.3. Analiz

Değiştirilmiş Karbon dizisine transhümanizmin iki modeli üzerinden yaklaşılabilir. Bunlardan ilki ılımlı transhümanizmdir. İlimli transhümanizm insanın biyolojik sınırlamalardan kurtulmasını, insani kapasitesini geliştirmesini istemektedir. Böylece daha sağlıklı, daha uzun ve daha zeki bir insan yaşamından bahsedilebilecektir. Sonuç olarak; transhumanizmin insan-sonrası denilen aşamaya evrilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum da nanoteknoloji, biyoteknoloji, enformasyon teknolojileri, bilişsel bilimler, genetik teknolojiler gibi en son teknolojilerin yardımıyla gerçekleşecektir. İlimli transhümanizmde insan bedeni bahsedilen teknolojiler yardımıyla değiştirilebilecek, dönüştürülebilecek, ancak temel olan bir şey aynı kalacaktır. O da insan ya da insan sonrasının kendi biyolojik bedenlerine sahip olmasıdır. Aşırı transhumanizm ise biyolojik insan bedeninin gelişmesini hedeflememekte, daha ziyade ondan kurtulmayı yeğlemektedir (Cohen ve Spector: 179). Nick Bostrom (2001) da insan beyninin bir bilgisayarda simüle edilebileceği takdirde biyolojik bedenlerden dijital bir ortama geçilebileceğini söylemektedir. Her zaman mevcut yedek kopyalar ile sınırsız yaşam süresinin önü açılacaktır. Aşırı transhümanistlerin beden konusundaki görüşlerini Roden (2015) şöyle özetlemektedir:

“Yüklenen insanlar [iddia edildiği gibi] biyolojik olarak somutlaşan aynı deneyimlere, inançlara ve arzulara sahip olacaklardır. ama ölümlü biyolojik bedenler yerine potansiyel olarak ölümsüz ruh makinelerinde çalışıyor olacaklar.” (Aktaran, Cohen ve Spector, 2020: 179)

Değiştirilmiş Karbon dizisi, günümüz dünyası ve toplumsal yapının çok ötesinde bir var oluşa işaret eden aşırı transhümanizm modelinin bir temsili niteliğindedir. Dizide insanlar içinde buldukları beden öldüğünde veya kullanılmaz hale geldiğinde bilinçlerini farklı bedenlere yükleyebilmektedirler. Geçtikleri bedenler organik veya sentetik bedenler olabilmektedir. Dizinin ilk bölümünün başında Takeshi Kovac, uzun süren mahkûmiyetinden uyandırıldığında ona ve onun gibi farklı bedenlere yerleştirilenlere içinde buldukları dünyanın özellikleri anlatılır:

“Alcatraz’a hoş geldiniz. Hapis cezanızı başarıyla tamamladınız. Geldiğiniz bedende olmadığınızı fark etmişsinizdir. Topluma borcunuzu ödediniz ve size elimizdeki mahkûm envanterinden bir beden verildi. Kafanız karışabilir, size garip gelebilir. Ne de olsa burada olmamanız gerekiyordu. Çevreyi tanımama, görsel ve işitsel sınırlar, hatta düşük seviyede hafıza kaybı normaldir. Merak etmeyin, Bu yönlendirmede tüm sorularınız yanıtlanacak. Bu bir kortikal bellek (cortical stack). Koruyucu Devlet vatandaşları olarak bir yaşına geldiğimizde hepimize yerleştirilir. İçinde saf insan zihni var. Kodlanmış ve DİN olarak saklanmış. Dijital İnsan Nakli. Bilinciniz her belleğe, her bedene aktarılabilir. Dakikalar içinde Yerleşik

Dünyalar'da herhangi bir bedene bağlanabilirsiniz. Beden (sleeve) değiştirilebilir. Ama belleğiniz imha olursa ölürsünüz. Gerçek ölümden geri dönüş yoktur. Yani beyin kökünüze darbe almamaya ve başınızdan enerji silahıyla vurulmamaya bakın.” (Kalogridis ve Sapochnik, 2018)

Öbür taraftan insanlar birebir klonlarına da geçebilmektedirler. Moral açıdan beden ve klonunun aynı anda var olmasına izin verilmemektedir. Ancak *Değiştirilmiş Karbon* dizisinin gösterdiği gelecek öngörüsü toplumsal katmanlaşmanın da daha ileride olduğunu göstermektedir. Gelecek aslında onu satın alabilenlerindir. Kurzweil'in bahsettiği gibi “ölümsüzlük insanın elindedir”. Ancak dizide ölümsüzlük kavramı sadece ayrıcalıklı bir sınıfa aittir. Meths olarak ifade edilen bu ayrıcalıklı sınıflar, bilinçlerini sürekli olarak buluta yükleyerek bedenlerinden bağımsız hale gelmektedirler. Kortikal bellekleri zarar gördüğünde gerçek ölüm sıradan insanlar için geçerlidir. Ancak Meths denilen ayrıcalıklı sınıf bilinçlerini sürekli olarak buluta yüklediklerinden dolayı sıradan insanın başına gelen gerçek ölümle karşılaşmamaktadırlar. Zengin ayrıcalıklı sınıf üyelerinden Laurens Bancroft kendi cinayetini çözmesi için Takeshi Kovacs'ı cezasını çekmekten azat eder ve görevlendirir. Laurens Bancroft kortikal belleği zarar görmesine rağmen kapsamlı “DİN uzaktan yedeklemesi¹ (DHF backup) sayesinde gerçek ölümü yaşamamaktadır. Ancak bu teknoloji, sadece çok zenginlerin sahip olabileceği bir ayrıcalıktır.

Değiştirilmiş Karbon dizisinde beden değiştirilebilir bir araçtır. İnsanlar bellekleri yok olmadığı sürece birçok bedende var olabilmektedirler ve buldukları beden içerisinde konuk durumundadırlar. Dizi evreninde bedenlenme (sleeving) çok farklı şekilde gerçekleşebilmektedir. Bunlardan ilki insanın kendi bedeninde var olma şansı ortadan kalktıktan sonra belleğinin başka bir bedene yerleştirilmesidir. Filmin ana karakteri Takeshi Kovacs, belleği hapisaneden çıkarıldığında eski polis Elias Ryker'in bedenine yerleştirilir. Her ne kadar bellek farklı olsa da Elias Ryker'in sigara bağımlısı olmasından ötürü Takeshi Kovacs da yoğun bir şekilde sigara tüketmektedir. Bedenlerin her ne kadar taşıdıkları bellek değişse de taşıdıkları belli bir hafıza bulunmaktadır. Buna ilaveten Elias Ryker ve polis Kristin Ortega'nın ilişkisi olmasından dolayı Takeshi de Kristin'e yakınlaşır. Diğer bir bedenlenme biçimi çifte bedenlenmedir (double sleeving). Belleğin beden kullanılamaz hale geldiğinde başka bir bedene aktarılmasında sakınca bulunmamaktadır. Ancak dijital ortamdaki insan bilincinin kopyalanması ve aynı anda başka bir bedene aktarılması yasaktır. Bu çifte bedenlenme olarak

¹ Değiştirilmiş Karbon dizisi evreninde Dijital İnsan Nakli Yedeklemesi (Digital Human Freight Backup) sadece en zenginlerin kendi bilinçlerini (DİN) yedeklemelerine ve saklamalarına işaret etmektedir (Nicolaou ve Farley, 2018).

geçmektedir. Çifte bedenlenmenin cezası gerçek ölümdür. Çapraz bedenlenme ise kişinin belleğinin karşı cinsten bir bedene yerleştirilmesidir.

Değiştirilmiş Karbon dizisinde Ava Elliot adlı karakter öldükten sonra tekrar geri getirildiğinde çapraz bedenlendiği için (cross-sleeved) erkek olarak geri dönmüştür. Kocası Vernon da onunla ilk karşılaştığında bu şaşkınlığı yaşamıştır. Dizide çocukların yetişkin bedenlerinde veya yetişkinlerin çocuk bedenlerinde tekrar yaşama dönmeleri sıradan bir durumdur. Ayrıcalıklı sınıftan olmayan sıradan insanlar, hayata geri dönecekleri bedeni seçememektedirler. Ancak bu durum tabii ki Laurens Bancroft gibi zengin, ayrıcalıklı sınıfa dâhil olanlar için geçerli değildir. Onlar içinde buldukları bedene zarar geldiğinde belleklerinin klonlarına yerleştirilmeleriyle tekrar hayata dönmektedirler. Bunların yanında bir de tekrar hayata dönmek istemeyen Neo-Katolikler bulunmaktadır. Belleğe girilen bir kod ile Neo-Katolikler bedenleri artık yaşamı sürdüremeyecek hale geldiğinde gerçek ölümü tercih etmektedirler. Bu durumda gerçek ölüm *Değiştirilmiş Karbon* evreninde iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi belleğin yok olmasıdır. Belleği yok olan kişi gerçek ölümü yaşayacaktır. Diğeri de Neo-Katoliklerin yaptığı gibi belleğe yerleştirilen bir kod ile gerçek ölümün tercih edilmesidir. Böylece, ölüm insan yaşamının zorunluluğu değil, tercih edilen bir durum haline gelmektedir.

Morfolojik özgürlüğün biyopolitikası insanların yaşam sürelerinin süresiz olduğu bir toplum anlayışını belirlemektedir. İnsanlar bedenlerinin getirdiği sınırlılıklara bağlı olmadan yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu tarz bir biyopolitika yaklaşımı aşırı transhümanizmin ortaya koyduğu beden anlayışını benimsemektedir. Beden kutsanan bir şey olmaktan çıkmakta onun yerine bir yük olarak ya da bir araç olarak görülmektedir. *Değiştirilmiş Karbon* dizisinde beden insanların belleklerinin konulduğu bir taşıyıcıdır. Bellekler aynı olmakla birlikte, bedenler yaşam süresinin sonsuzluğu nedeniyle sürekli olarak değişebilmektedir. İnsanlar bazen karşı cinsten bedenlere yerleştirilirken bazen de bir çocuk bedeni yaşlı birine yerleştirilmekte ya da bunun tam tersi olmaktadır. Dizi evreninde morfolojik özgürlüğün biyopolitikası ayrılmış bir beden anlayışını getirmektedir. Belleklerin yerleştirildiği bedenlerin maddi bir karşılığı bulunmaktadır. Bu bağlamda zengin olanlar istedikleri bedeni seçebilirken olmayanlar ise onlara uygun görülen ya da verilen bedenlere yerleştirilmektedir. Aslında *Değiştirilmiş Karbon* da çapraz bedenlenmenin nedeni de insanların tekrar bedenlenmek için yeterli maddi karşılığa sahip olmamasıdır. Diğer taraftan Meths olarak adlandırılan en tepedeki sınıf ise sahip oldukları bedenleri işe yaramaz duruma geldiğinde klonlarına yerleşmektedirler. Böylece hiç yaşlanmamakta ve hep aynı yaşta kalmaktadırlar. Bu bir bakıma, öbür dünya anlayışının en zengin kesim için dünyadaki yansımasıdır. *Değiştirilmiş Karbon* belleklerin yerleştirildiği beden üzerinden, insanlar üzerinde sürdürülen bir biyopolitikayı göstermektedir.

Ayrıcalıklı bir sınıf dışındaki herkesin, doğdukları beden dışında yerleştirildikleri bedenleri konusunda söz haklarının olmadığı bir beden siyaseti ortaya çıkmaktadır. Bu durum da kendini sürekli olarak yenileyen ve sürdüren bir biyoiktidar biçimine işaret etmektedir.

Değiştirilmiş Karbon dizisindeki yaşam evreni öncelikle Dünya'dan ibaret değildir. Dizi evreni Yerleşik Dünyalar'da geçmektedir. Yerleşik Dünyalar dünya dışında başka yaşam alanlarını da barındırmaktadır. Dizinin ikinci sezonunda geçtiği üzere bunlardan biri de Harlan'ın Dünya'sıdır. Dijital ortamdaki insan bellekleri de farklı dünyalardaki bedenlere aktarılabilirler. Yerleşik Dünyalar da ulus devletlerin ağırlığı sona ermiş Birleşmiş Milletler evrensel, birleşmiş bir yönetime sahip olmuştur. Onun askeri kanadı düzeni bozmaya ve yıkmaya çalışan isyancı gruplara da sert bir şekilde müdahale etmektedir. İnsanların uzun süre yaşamasına karşı çıkan bu grup da "elçiler" olarak adlandırılmaktadır.

İleri bir gelecekte Bay City'de geçen dizide nüfus politikası aynı zamanında sonu olmayan yaşamın devamlılığı üzerine kurulmuştur. İnsanların bellekleri enselerinin arkasına bir yaşına geldikten sonra konulmaktadır. Yeni bir beden bulunana kadar da bellekleri saklı tutulmaktadır. Bellek ve beden teknolojileri belli bir sınıfın ölümsüzlüğünü sağlayan araçlar halindedir. İnsan bilincinin belleklerde tutulması cezalandırma sistemini de dijitalleştirmiştir. Dijital bellekler dijital hapishanede tutulmakta ve insanlar cezalarını yaşamdan uzak kalarak çekmektedir. Bedenden ayrı kalan bir bellek sürgündedir Bu durum dizide dijital sürgün olarak betimlenmektedir: "Arkadaşlarının, aşıklarının, ebeveynlerinin, çocuklarının yabancı bedenlerde dijital sürgünden dönmesini bekleyenler. Yabancıların gözlerine bakıp kaybettikleri kişilerden izler arayacaklar." (Kalogridis ve Sapochnik, 2018). Dijital sürgünden çıkan kişiler hangi beden müsait ise bellekleri o bedene yerleştirilmektedir veya devlet bedava beden verecekse kişiye uygun olan beden değil, envanterde olan beden verilmektedir. Dizide öldürülen bir çocuğa bedava verilen beden yaşlı bir kadının bedenidir. Kurban iadesi olarak geçen durumda devlet elinde hangi beden varsa onu vermektedir. Ancak maddi karşılığı verilerek daha iyi, uygun bir bedene geçilebilmektedir.

Foucault'nun dediği gibi yaşatma üzerine kurulu bir biyopolitik anlayış transhümanist bir dünya öngörüsünde de benzer bir biyopolitik çabayı göstermektedir. *Değiştirilmiş Karbon* dizisindeki teknoloji dolaylı bu toplum yapısında önemli olan yaşamın sürekliliğini sürdürme üzerine kurulmuştur. Transhümanizmin temel önermelerinden biri yaşam süresinin biyolojik hayata bağlı olmadan devam etmesidir. Bu bağlamda dizi evreninde morfolojik özgürlüğün biyopolitikası, Neo-Katoliklerin yaptığı gibi özellikle doğal ölümü tercih etmelerinin dışında, her insanın yaşamını sürdürmeye kararlı bir sistemi ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal sistem sınırsız yaşam süresi üzerine kuruluyken

sistemin bunu devam ettirecek bir biyopolitik örgütlenmeye gitmesi normal gözükmemektedir.

2011 yılında New Yorker’da teknoloji sevdalısı milyarder Peter Thiel “*muhtemelen en ekstrem eşitsizlik biçiminin hayatta olan insanlarla ölü insanlar arasında olduğunu*” söylerken transhümanist bir gelecek öngörüsünde nasıl bir dünya yaratisının doğacağına dair ipuçları vermektedir. Thiel ve onun gibi milyarderler transhümanizmin bir parçası olan yaşam uzatma araştırmalarına maddi kaynak sağlamaktadır. Sanjana Varghese’nin yazsının başlığının belirttiği gibi “*ölümü fetheden ilk insan yeni bir sosyal düzen yaratacaktır.*” (Varghese, 2017). Dizide, Laurens Bancroft ile Takeshi Kovacs arasındaki diyalog transhümanist bir gelecek vizyonunun varacağı noktaya benzer bir yaklaşımı işaret etmektedir (Kalogridis ve Hurran, 2018):

- Laurens: *Ona her avantajı verdim. (Oğluyla ilgili konuşmaktadır.)*
- Takeshi: *Biri hariç. Doğumla ölümün doğal bir sırası var. Bir gencin erkeğe dönüşmesi. Buna müdahale ettin.*
- Laurens: *Doğal sıra mı? Şu çılgın Neo-Katolikler gibi konuştun. Yoldaşlarımızı kaybettik Bay Kovacs. Önemsediğin insanları. Hatta sevdiğin. Bu dönemde yaşamış olsan hepsini geri alabilirdin. Bedeli ne olursa olsun. Seve seve öderdin.*
- Takeshi: *Ölümü çağırmak ya da durdurmak bize kalmamış.*
- Laurens: *Bu işleri Tanrı’ya mı bırakalım? Bay Kovacs duymadın mı? Tanrı öldü. Yerini biz aldık.*

Değiştirilmiş Karbon evreninde sonsuza kadar istediği gibi yaşama ihtimali olan bir sınıfın varlığı diğer insanlarla aralarında doğal bir eşitsizlik yaratmaktadır. Böylece ölümü fethetme üzerine kurulu bir sistem de kendi politikasını ve iktidar alanını oluşturmaktadır. Bedenler, BM kredisi üzerinden satın alınabilmektedir. Sistemin en altında da salgın bombası sonucu virüse maruz kalmış insanların torunları yer almaktadır. Bu insanlar virüs taşıyıcıları olduklarından sürekli olarak karantina altında yaşamakta ve diğer insanlardan uzak tutulmaktadır. Kamplarda yaşayan bu insanlara yeni beden de verilmemekte ve virüslü izole bir şekilde yaşamaları sağlanmaktadır. Sonuç olarak, en varlıklı kesimin kendi ölümsüz hayatını nasıl yaşayabileceğini seçebildiği ama diğer insanların elde olan ölümsüz yaşamla yetindikleri bir toplumsal var olma hali ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda; biyopolitika beden üzerinden gerçekleşen bir iktidar biçimine neden olmaktadır.

5. SONUÇ

Transhümanizm, insanın biyolojik sınırlarını aştığı bir gelecek öngörüsünü betimleyen bir yaklaşımdır. 1998 yılında yayınlanan ve daha sonra revize edilen Transhümanist Deklarasyon yaklaşımın ana temalarını vermektedir. Bunlar; insanın kendi sınırlılıklarından teknoloji aracılığıyla kurtulması, insan potansiyelinin henüz gerçekleşmediğine inanılması ve bunun için çabanın gösterilmesi, varoluşsal risklerin ortadan kaldırılması, insanın kendi hayatını,

bedenini istediği gibi geliştirebilme ve iyileştirebilme özgürlüğü olarak özetlenebilir. İlâveten, yaşamın sadece dünya yaşamıyla sınırlı olmaması ve insanın diğer zeki yaşam formlarıyla beraber özgür bir şekilde yaşaması da arzulanan gelişmelerdir (humanityplus, 2021). Transhümanizmin bu tarz bir gelecek öngörüsünün de tam ortasında teknoloji bulunmaktadır. Transhümanizm idealinin gerçekleşmesi için ileri teknolojilerin bu yaşam organizasyonunu kurgulayacak şekilde geliştirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda transhümanizm teknoloji dolayimli bir toplum yapısını ortaya çıkarmaktadır.

İnsanların teknolojiler aracılığıyla kendi bedenini istediği gibi değiştirme, geliştirme, iyileştirme konusundaki özgürlüğü, morfolojik özgürlük olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, insanların kendi bedenleri ve zihinlerini geliştirme hakkı bir takdir hakkı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum aynı zamanda insanların kendileri ve gelecekte sahip olacakları çocukları için de bir belirleme hakkına işaret etmektedir. İnsanların uzun yaşaması, hastalıklardan kurtulması, bedenlerini biyolojik hayatın sınırlılıklarından çıkarmaları ya da bedenleriyle ilgili aldıkları kararlar tercih sebebi haline getirilmektedir. Buradaki önemli unsur teknolojilerin insan hayatının geleceğine yönelik toptan değiştirici ve dönüştürücü tarafının asıl amacının yaşamın uzatılması, ölümün ertelenmesine yönelik olmasıdır.

Günümüzde biyopolitikanın geniş bir çalışma alanını içermesi kapsamını da gün geçtikçe arttırmaktadır. İletişim, enformasyon ve genetik teknolojiler gibi ileri düzey teknolojilerin gün geçtikçe daha da gelişmesi yaşama dair düzenlemelerin hem etkisini derinleştirmekte hem de farklı bir toplumsal organizasyon ve iletişim biçimlerinin tahayyülünü kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda teknoloji temelli bir toplumda işleyen bir biyopolitika, çerçevesini gelişen ve gelişecek teknolojilerin sunduklarına göre oluşturacaktır. Yaşamın uzatılmasına yönelik bir biyopolitika anlayışı çerçevesinde gelişen yönetimsellik de tüm düzenlemelerini buna göre yapacaktır. Bedenin ve zihnin belirlenmesine yönelik bir biyopolitika, morfolojik özgürlüğün biyopolitikası olarak transhumanizm anlayışı çerçevesinde gelişen bir toplum arayışını gösterecektir.

İleri bir gelecekte geçen *Değiştirilmiş Karbon* dizisi transhümanist bir yaşam tasarısının örneğini sunmaktadır. Ölümün ertelenmesi, bedenin değiştirilebilir olması, sentetik ve organik bedenlerin bir arada kullanılması, dünya dışındaki gezegenlerin yaşam alanı haline getirilmesi, belleklerin başka bedenlere aktarılabilmesinin yanında farklı dünyadaki bedenlere de dijital ortamdan aktarılabilmesi, siborg beden uzuvlarının kullanımı ve yapay zekâ gibi başka zekâların insanlarla beraber var olması gibi hususlar diziyi transhümanizmin ortaya koyduğu temel hususların temsili konumuna getirmektedir.

Dizide morfolojik özgürlük, transhümanizm yaklaşımının sunduğu bir toplum organizasyonunun savunduğu temel hususlardan birisi haline gelmektedir.

Teknoloji dolayımı bir toplumda morfolojik özgürlüğün beden ve nüfus siyaseti yaşam süresinin uzatılmasına yöneliktir. Ancak bedenleri yönetebilme üzerinden gerçekleşen biyopolitika anlayışının teknoloji tarafından belirlenimciliği dizide ayrılmış bir toplum yapısını da beraberinde getirmektedir. Öncelikle sistemin devamlılığı açısından ölümsüzlük arayışının ön kabulü beraberinde bunun karşısında bir direnişi getirmektedir. Bu direnişin temsilcileri dizide Neo-Katolikler ve Elçiler olarak adlandırılan gruptur. Organik ya da sentetik bedenin belleğin taşıyıcısı haline getirilmesi bedeni bir taraftan önemsizleştirirken diğer taraftan da önemli hale getirmektedir. Bedenin önemsizleştirilmesi belleğin taşıyıcısı olmasından kaynaklanırken önemli hale gelmesi de yeniden bedenlenme söz konusu olduğunda ayrıcalıklı sınıf dışında insanların istedikleri bedeni seçememesinden kaynaklanmaktadır.

Günümüzde nasıl dijital bölünme kavramından söz ediliyorsa transhümanist bir bölünmeden de bahsedilmesi mümkündür.² İleri bir gelecekte morfolojik özgürlüğün elde edilebilmesi için insan iyileştirme ve geliştirme teknolojilerinin çok daha maliyetli olacağı ve erişiminin çok daha kısıtlı olacağını düşünmek yanıltıcı olmaz. Bu bağlamda, bazı insanlar insan iyileştirme teknolojilerine bedelini ödeyerek erişebilecekken bazı insanlar ise bu teknolojilerin sunduklarından faydalanamayacaklardır. Ekonomik eşitsizliğin ve bu eşitsizlikten beslenen eşitsizlik biçimlerinin sınırlı sayıda insanı daha sağlıklı ve daha uzun yaşamaya yönlendirmesinin nasıl sonuçlara yol açacağı *Değiştirilmiş Karbon* dizisi özelinde betimlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Bauman, Z. (2000). *Ölümlülük, Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri*. (çev. Nurgül Demirdöven). Ayrıntı Yayınları.
- Bostrom, N. "What is transhumanism?", <https://www.nickbostrom.com/old/transhumanism.html>. (15.08.2021)
- Bostrom, N. (2005). In defense of posthuman dignity. *Bioethics*, 19(3), 202-214.
- Braidotti, R. (2018). *İnsan Sonrası*. çev. Öznur Karakaş, Kolektif Kitap.
- Cohen, E., & Spector, S. (2020). Transhumanism and cosmic travel. *Tourism Recreation Research*, 45(2), 176-184.
- Dağ, A., (2018). Sinema ve Romanda Transhümanizm: "Blade Runner" Filmi ve "Neuromancer" Roman Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 89-98.
- Ezpeleta, D., & Segarra, I. (2017). Transhumanism on artificial intelligence portrayed in selected science fiction movies and TV series. *Bioethics Education and Health Sciences*, 25-1.

² Bkz. (Küngerü, 2021).

- Foucault, M. (2000). *Hapishanenin Doğuşu: Gözaltında Tutmak ve Cezalandırmak*. çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Yayınevi.
- Foucault, M. (2000a). *Özne ve iktidar*. çev. Ergüden, I., & Akinhay, O, Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2006). *Kliniğin Doğuşu*. çev. İnci Malak Uysal) Epos.
- Foucault, M. (2007). *Cinselliğin Tarihi*. çev. Hülya Uğur Tanrıöver, Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *Biyopolitikanın doğuşu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Haraway, D. (2006). *Siborg Manifestosu*. çev. O. Akinhay, Agora Kitaplığı.
- hpluspedia, “Transhumanist Bill of Rights”, https://hpluspedia.org/wiki/Transhumanist_Bill_of_Rights. (15.08.2021)
- Humanityplus, (2021). Transhumanist declaration. <https://humanityplus.org/transhumanism/transhumanist-declaration/>. (10.07.2021)
- Huxley, J. (2015). “Transhumanism.” *Ethics in Progress*, 6(1), 12-16.
- Jorge, H., (2019). Digital Eternity, , Lee, N. (Ed.). (2019). *The transhumanism handbook*. Springer.
- Kalogridis, L. (Yazar), Sapochnik, M. (Yönetmen), (2 Şubat 2018). Out of the Past (Sezon 1 Bölüm 1) (TV dizisi bölümleri). Altered Carbon içinde. Skydance Television.
- Kalogridis, L. (Yazar), Hurran, N. (Yönetmen), (2 Şubat 2018). In a Lonely Place (Sezon 1 Bölüm 3) (TV dizisi bölümleri). Altered Carbon içinde. Skydance Television.
- Kurzweil, R. (2020). *İnsanlık 2.0: Tekillığe Doğru Biyolojisini Aşan İnsan*. Alfa Yayıncılık.
- Küngerü, A. (2021). “Dijital Bölünmeden Transhümanist Bölünmeye Doğru Giden Eşitsizliğe Kısa Bir Bakış”, ed. Seyfi Kılıç, Medya, Siyaset, Toplum Ekseninde Dijitalleşme ve İnternet, Nobel: Ankara
- Lee, N. (2019). Brave New World of Transhumanism, Lee, N. (Ed.). (2019). *The transhumanism handbook*. Springer
- Lemke, T. (2013). *Biyopolitika*. çev. U. Özmakas, İletişim Yayınları.
- Levchuk, K. (2019). How Transhumanism Will Get Us Through the Third Millenium, Lee, N. (Ed.). (2019). *The transhumanism handbook*. Springer.
- Lexico, “transhumanism”, <https://www.lexico.com/definition/transhumanism>. (15.08.2021)
- Marsen, S. (2011). “Playing by the Rules—or not? Constructions of Identity in a Posthuman Future.”, *H+/-Transhumanism and its Critics, edited by GR and W. Grassie. Hansell*, 84-93.
- More, M. (1993). “Technological self-transformation: Expanding personal extropy.” *Extropy*, 10(4), 2.

- More, M. (2013). "The philosophy of transhumanism." *The transhumanist reader*, Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future, ed. Max More and Natasha Vita-More. John Wiley & Sons, Inc.
- Nicolaou, E., Farley, R. (2018). The *Altered Carbon* Glossary You Just Realized You Desperately Needed, <https://www.refinery29.com/en-us/2018/02/190805/altered-carbon-terms-meth-stack-sleeve-definition>, (30.12.2021).
- Rajan, K. S., (2012). *Biyokapital: genom-sonrası hayatın kuruluşu*. Metis Yayınları.
- Rifkin, J. (1998). *Biyoteknoloji yüzyılı: genlerden yararlanma ve dünyayı yeniden kurma*. Evrim Yayınevi.
- Sandberg, A. (2013). "Morphological freedom—Why we not just want it, but need it." *The transhumanist reader*, 56-64.
- Samuelson, H. T., (2011). "Engaging Transhumanism", *H+/-Transhumanism and its Critics*, edited by GR and W. Grassie. Hansell, s. 19-52.
- Varghese, S., The first men to conquer death will create a new social order—a terrifying one, <https://www.newstatesman.com/science-tech/future-proof/2017/08/first-men-conquer-death-will-create-new-social-order-terrifying>. (10.08.2021)
- Vita-More, N., (2019). History of Transhumanism, Lee, N. (Ed.). (2019). *The transhumanism handbook*. Springer.
- Walker, M. (2010). "Ship of Fools: Why Transhumanism Is the Best Bet to Prevent the Extinction of Civilization", *H+/-: Transhumanism and its critics*, edited by GR and W. Grassie. Hansell, 94-11.

**PERİTRAVMATİK STRES ENVANTERİ (PDI) TÜRKÇE GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

*VALIDITY AND RELIABILITY of THE TURKISH VERSION of PERITRAUMATIC
DISTRESS INVENTORY (PDI)*

Eda ERMAĞAN ÇAĞLAR^{*}, Yasemin SANAL ÖZCAN^{},
Tuğba TÜRK KURTÇA^{***}, Nurcan HAMZAOĞLU^{****}**

*Geliş Tarihi: 08.02.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi: 02.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmada Peritratmatik Stres Envanterinin (PDI) Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 18-65 yaş grubunda yer alan 377 kişi oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik analizleri travmatik olay yaşadığını belirten 224 katılımcı üzerinden, karşılaştırma analizleri ise tüm katılımcılar (377) dahil edilerek yapılmıştır. Katılımcılara, PDI Türkçe versiyonunun yanı sıra Demografik Bilgi Formu ve Olayların Etkisi Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak belirlenirken olumsuz duygular alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .84, algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .80 olarak saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda CMIN/DF=2.54, GFI=.91, CFI=.91, SRMR=.07 ve RMSEA=.08 olarak hesaplanmıştır. Peritratmatik Stres Ölçeği ile Olayların Etkisi Ölçeği arasında orta düzeyde olumlu yönde ($r=46$, $p<.001$) ilişki bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde toplam ölçek puanı ile olumsuz duygular arasında $r=.92$, $p<.001$; algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma $r=.88$, $p<.001$ düzeyinde olumlu yönde yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca iki alt boyut olan olumsuz duygular ile algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma $r=.62$, $p<.001$ düzeyinde olumlu yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. PDI Türkçe formunun iç tutarlılığının yüksek bulunması, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ölçeğin Türkçe formunun yetişkinlik dönemindeki bireyler (18-65 yaş) için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak yorumlanmıştır. Veriler, ölçeğin peritratmatik stres belirtilerini değerlendirme konusundaki geçerliliğini destekleyen kanıtlar olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: peritratma, travma, psikolojik stres, geçerlik, güvenilirlik

ABSTRACT: In this study, it was aimed to translate the Peritraumatic Distress Inventory (PDI) to Turkish and investigate the reliability and validity of the Turkish version. The sample of the research is 377 people in the 18-65 age group. The validity and reliability

* Dr. Öğr. Üyesi, Beykoz Üniversitesi, edaermagancaglar@beykoz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9690-2898.

** Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, yasemin.sanal@cby.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3147-6269.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, tugbaturk@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4361-3769.

**** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, nurcan.hamzaoglu@yeniyuzyil.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8471-0442.

analyses of the Turkish form of the scale were conducted through 224 participants who stated that they have experienced traumatic events, and comparison analyses were carried out by including all participants (377). In addition to the Turkish version of Peritraumatic Distress Inventory (PDI), the participants were applied to the Demographic Information Form and Impact of Event Scale-R (IES-R). As a result of the analysis, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the whole scale was determined as .88, while the internal consistency coefficient of the negative emotions sub-dimension was found to be .84, and the internal consistency coefficient of the perceived life threat and physical arousal sub-dimension was found as .80. As a result of the confirmatory factor analysis, it was calculated as $CMIN / DF = 2.54$, $GFI = .91$, $CFI = .91$, $SRMR = .07$ and $RMSEA = .08$. A moderately positive ($r = .46$, $p < .001$) relationship was found between the Peritraumatic Stress Scale and the Impact of Events Scale. When the relationship between total score of the scale and its sub-dimensions is examined, the total scale score and negative emotions relation was determined as $r = .92$, $p < .001$; perceived threat of life and physical arousal relation was found to be positively high at the level of $r = .88$, $p < .001$. In addition, two sub-dimensions, negative emotions, perceived threat of life and physical arousal were found to be moderately positive at the level of $r = .62$, $p < .001$. The high internal consistency of the PDI Turkish form was interpreted as it is a valid and a reliable measurement tool of the Turkish form of the scale for adults (18-65 years old) based on the results of exploratory and confirmatory factor analysis.

Key Words: peritrauma, trauma, psychological stress, validity, reliability

EXTENDED ABSTRACT

Traumas in human life can occur due to many reasons. Accidents, natural disasters such as earthquakes or floods, violence, terror, all kinds of attacks or harassment, and similar situations are the leading factors that cause trauma. However, additionally, events such as birth, miscarriage, death, divorce, unemployment can cause traumas that will interrupt the lives of individuals (Herbert, 2007). These traumatic experiences can be observed in individuals with symptoms that occur at different times in relation to the event, such as pre-trauma, peri-trauma (during trauma) and post-trauma. However, when the current literature is reviewed, it is seen that the studies on trauma mainly focus on the "post" trauma.

Peri-traumatic distress refers to the feelings of "fear, helplessness and horror" experienced during or shortly after a traumatic event (Brunet et al., 2001). Studies in foreign literature show that peritraumatic distress level is an important predictor of PTSD (Başoğlu et al., 2002; Kannis-Dymand et al., 2019; Nishi et al., 2010; Rosendal et al., 2011; Rybojad et al., 2019; Shalev et al., 1996; Ursano et al., 1999). In a study by Charney et al. (1993), it is stated that the effects of reactions that occur during trauma on memory make the systems associated with PTSD sensitized in the future. In another study, it was shown that emotional responses such as anger and embarrassment during trauma and acute stress disorder were effective in later appearance of PTSD symptoms (Andrews et al., 2000; Classen et al., 1998; Harvey and Bryant, 1998; Shalev et al., 1996). In a meta-analysis study by Ozer et al. (2003), it was stated that peritraumatic dissociation could be a major psychological risk factor for PTSD. Palgi et al. (2020) pointed out that peritraumatic stress measurements, especially when conducted within one month of the event, are the determinant of post-traumatic stress. All these findings in the literature show that the

reactions reflected (given) by the person during the trauma are effective in predicting the emergence of PTSD in the person after a traumatic event.

When the literature in Turkey is examined, it is seen that there is lack of a scale that measures the stress people experience during and immediately after trauma, and there is a need for evaluation materials to provide psychological evaluation. In addition, in the light of what is stated in the literature, it is thought that measuring stress and intervening in people who experience high levels of stress during trauma will be preventive in the development of PTSD and can positively affect the treatment process of the individual experiencing the trauma.

Peritraumatic Distress Inventory (PDI) is established as valid and reliable in various languages and it is widely used to assess possible development of PTSD in addition to assessing stress experienced during trauma (Bahari et al., 2017; Bui et al., 2011; Costantini ve Mazzotti, 2020; Jehel et al., 2005; Kianpoor et al., 2016; Maia et al., 2005; Nishi et al., 2009; Rybojad ve Aftyka, 2018). This study aims at establishing validity and reliability of Peritraumatic Distress Inventory in Turkish language.

The data collection was carried out on a voluntary basis and participation criteria were determined as being in the age group between 18 and 65, having experienced a traumatic event, and having the traumatic event within 3 to 6 months. However, in order to analyse the score difference between the two groups, the participants who stated that they did not experience any traumatic event within the specified time frame were also included in the study.

Data collection was carried out with the participation of 410 individuals. During the data validation process, 33 questionnaires were found to contain incomplete data and were removed from the sample. 224 participants out of 377 included in the study stated that they experienced a traumatic event within 3 to 6 months, and 164 participants stated that they did not experience any traumatic events during this period. Scale validity and reliability analyses were conducted using data acquired from 224 participants who stated that they experienced a traumatic event, and comparison analyses included data of all participants (377).

In addition to the Turkish version of the PDI, the Impact of Event Scale and the Demographic Information Form prepared by the researchers were also filled in by the participants. After the exploratory factor analysis (EFA) in SPSS was applied to the data obtained, the confirmatory factor analysis (CFA) was performed in the AMOS program and the reliability of the scale was calculated with the internal consistency (Cronbach Alpha) method. Model fit indices (CMIN/DF, GFI, CFI, RMSEA, SRMR) were examined in confirmatory factor analysis. Item discrimination index was examined by finding the difference between sub-group and super-group. In addition, item total correlation was calculated. Comparison analyses were conducted among the participants who stated that they had a traumatic event and did not have a traumatic experience.

As a result of the analyses, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as .88 for the whole scale, while the internal consistency coefficient of the negative emotions sub-dimension was found to be .84, and the internal consistency coefficient of the perceived life threat and physical arousal sub-dimension was found as .80. Results of the exploratory factor analysis conducted before the confirmatory factor analysis

were found as $KMO = .875$, $P = .000$, and the variance explained for the three-factor structure was found to be 61.62%. As a result of the confirmatory factor analysis, the indices were calculated as $CMIN / DF = 2.54$, $GFI = .91$, $CFI = .91$, $SRMR = .07$ and $RMSEA = .08$. A moderate positive relationship ($r = .46$, $p < .001$) was found between the Peritraumatic Stress Inventory and the Impact of Events Scale. When the relationship between the total score of the scale and its sub-dimensions is examined, a positive high relation was seen between the total score and negative emotions is $r = .92$, $p < .001$ and the relation between perceived threat of life and physical arousal is $r = .88$, $p < .001$. In addition, the two sub-dimensions, negative emotions and, perceived threat of life and physical arousal were found to be moderately positive at $r = .62$, $p < .001$.

As a result of the study, it was concluded that the internal consistency of the Turkish version of the Peri-Traumatic Stress Inventory was high, and the exploratory and confirmatory factor analysis results revealed that the Turkish form of the scale was a valid and reliable measurement tool for adults (18-65 years old).

1. GİRİŞ

İnsan hayatında travmalar birçok nedene bağlı olarak oluşabilmektedir. Bireyler için hava, kara ve deniz taşıtlarında meydana gelen kazalar, deprem veya sel gibi doğal felaketler, şiddet, terör, her türlü saldırı ve taciz gibi insan eliyle ortaya çıkan eylemler ve benzeri durumlar travmaya neden olan etkenlerin başında gelmektedir. Bunlara ek olarak doğum, düşük, ölüm, boşanma, işsizlik gibi çeşitli yaşam olayları da bireylerin yaşantısını sekteye uğratabilecek travmalara sebep olabilmektedir (Herbert, 2007). Bu travmatik deneyimler kişilerde pre-travma (travma öncesi), peri-travma (travma sırası) ve post-travma (travma sonrası) olmak üzere olay ile ilişkili farklı zamanlarda ortaya çıkan belirtilerle gözlemlenebilmektedirler. Ancak mevcut alanyazın gözden geçirildiğinde travma sürecine yönelik yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak travma ‘sonrasına’ odaklandığı görülmektedir.

Peri-travmatik stres travmatik bir olay sırasında veya bu olaydan kısa bir süre sonra yaşanan “korku, çaresizlik ve dehşet” hissini ifade etmektedir (Brunet vd., 2001). Yabancı literatürdeki çalışmalar peritratmatik stres düzeyinin travma sonrası stres bozukluğunun önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Başoğlu vd., 2002; Kannis-Dymand vd., 2019; Nishi vd., 2010; Rosendal vd., 2011; Rybojad vd., 2019; Shalev vd., 1996; Ursano vd., 1999). Charney ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan çalışmada travma sırasında oluşan tepkilerin bellek üzerinde yarattığı etkinin ilerleyen süreçte travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ile ilişkili sistemleri duyarlı hale getirdiği belirtilmektedir. Bir başka çalışmada ise travma sırasındaki öfke ve utanç gibi duygusal tepkiler ve akut stres bozukluğunun daha sonra TSSB belirtilerinin görülmesinde etkili olduğu gösterilmiştir (Andrews vd., 2000; Classen vd., 1998; Harvey ve Bryant, 1998; Shalev vd., 1996). Ozer ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında ise peritratmatik disosiyasyonun (peritraumatic dissociation) TSSB için büyük oranda psikolojik bir

risk faktörü olabileceği ifade edilmiştir. Palgi ve arkadaşları ise (2020) yaptıkları çalışma ile özellikle bir ay içerisinde yapılan peritratmatik stres ölçümlerinin post travmatik stresin belirleyicisi olduğuna dikkat çekmiştir. Alanyazındaki tüm bu bulgular travma sırasında kişinin yansıttığı (verdiği) tepkilerin travmatik bir olay sonrasında kişide TSSB'nin ortaya çıkma durumunun yordanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ile ilgili DSM- kriterleri incelendiğinde; çeşitli örseleyici olayların doğrudan deneyimlenmesi, gözlemlenmesi, tanıklık edilmesi gibi deneyimler sonucunda yineleyici sıkıntı veren düşler, tepkiler, olayı hatırlatıcı durumlarla karşılaşınca verilen tepkiler ve yaşanan ruhsal sıkıntılar, olumsuz duygular ve bunlardan kaçınma davranışlarının travma kapsamında birey tarafından yaşanabildiği görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Yapılan çalışmalar travma sonrasında ortaya çıkan bu etkilerin uzun süre boyunca yaşanabildiğini gözlemlendiğini göstermektedir. Perkonigg ve arkadaşları (2005) tarafından 10 yıllık veriler kullanılarak yapılan bir çalışmada, TSSB hastalarının çoğunda travma sonrasında ortaya çıkan bir semptomun yıllar sonra bile gözlemlenebildiği; Denson ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada da kadınların yaklaşık %40'ının maruz kalınan travmatik olaydan 25 yıl sonra bile TSSB belirtileri gösterdiği belirtilmiştir.

Travmatik olaylar karşısında bireylerin verdikleri ruhsal ve fiziksel tepkiler de farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklı tepkilerin gözlemlenmesinde, bireyin kişisel özelliklerinin yanı sıra geçmiş deneyimleri ve çevresel faktörler gibi nedenler de olaya ilişkin algı ve olaya atfedilen anlam üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Brewin, 2000; Okcu, 2016). Oflaz ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında da yaşanan olay ve olaydan etkilenme düzeyinin TSSB görülme oranlarını etkilediğine değinilmiştir. Yaşanan olay sonrasında yaralanma veya hayati tehlikenin olmadığı durumlarda TSSB görülme oranı %9.1-14,7 arasında değişmektedir (Gölge, 2005). Hayati tehlikenin bulunduğu durumlarda bu oranın %34.5-38.6'ya ve yaralanma söz konusu olduğunda ise %42.9'a kadar yükseldiği belirtilmektedir (Şenyuva ve Yavuz, 2009). Brewin ve arkadaşları (1999) tarafından şiddet suçu mağdurlarına yönelik yapılan çalışmada da, olaydan 3 hafta sonra yapılan değerlendirme ile yaklaşık %80 oranında TSSB'nin tespit edilebildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, toplumlarda yaşam boyu travma görülme sıklığı %50-90 aralığında, travma sonrası stres bozukluğu görülme sıklığı ise %1-14 arasında değişkenlik göstermektedir (Alonso vd., 2004; Hamaoui vd., 2002; Holeva ve Tarrrier, 2001; Kessler vd., 2005; Wittchen ve Jacobi, 2005). Ancak söz konusu oranların ülkeye, bölgeye, kültüre ve olaya özgü detaylara göre değişiklik gösterdiğinin de altı çizilmektedir (Gölge, 2005; Perkonigg vd., 2000; Wittchen ve Jacobi, 2005). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde ömür boyu ve

12 aylık oranlar, Avrupa ülkelerindeki oranlardan daha yüksektir (Wittchen vd., 2009).

Kriz durumlarında ya da travmatik olgu ve olaylar sonrasında travmaya maruz kalan bireylerin psikolojik durumlarını belirlemek amacıyla alanyazında yer alan çeşitli stres ölçeklerinden yararlanılmaktadır. Ancak, kriz durumlarında ya da travmatik olgu ve olaylar sonrasında kullanılan stres ölçeklerinin bireylerin olayı takip eden kısa vadede yaşamakta oldukları psikolojik belirtileri belirlemek ve kişilere müdahalede bulunabilmek için ihtiyacı tam olarak karşılamadığı düşünülmektedir. DSM-5 kriterleri bağlamında değerlendirildiğinde travma sonrası tanı için bir aydan daha uzun süre çeşitli semptomların sergilenmesinin beklenmesi gerekliliği gibi detaylar göze çarpmaktadır. Ancak kriz durumlarında ya da travmatik olgu ve olaylar sonrasında olaya maruz kalan bireyin olay sırasındaki veya hemen ardından oluşan psikolojik durumunu belirlemek psikolojik ve tıbbi destek hizmetlerinin planlanması ve bireyin iyilik hali açısından gereklilik ve aciliyet arz etmektedir.

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde kişilerin travma esnasında ve hemen ardından yaşadıkları stresi ölçen bir ölçek olmadığı ve psikolojik değerlendirmelerin sağlanabilmesine yönelik değerlendirme materyaline ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında belirtilenler ışığında, travma sırasında yüksek düzeyde stres yaşayan kişilerde stresin ölçülmesi ve müdahalede bulunmanın, TSSB'nin gelişmesi noktasında önleyici olacağı ve travma sürecinde olan bireyin tedavi sürecini olumlu olarak etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada yaygın olarak travma sırasında yaşanan stresin değerlendirilmesine ek olarak olası TSSB gelişimini değerlendirmek için de sıklıkla kullanılabilen; çeşitli dillerde geçerlilik ve güvenilirliği gerçekleştirilmiş olan (Bahari vd., 2017; Bui vd., 2011; Costantini ve Mazzotti, 2020; Jehel vd., 2005; Kianpoor vd., 2016; Maia vd., 2005; Nishi vd., 2009; Rybojad ve Aftyka, 2018) Peritratmatik Stres Envanterinin (Peritraumatic Distress Inventory-PDI) Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma için İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Fen, Sosyal ve Girişimsel Olmayan Sağlık Bilimleri Araştırmaları Etik kurulundan onay alınmıştır (tarih: 09.06.2020 sayı: 2020/6-452). Etik kurul onayından sonra aydınlatılmış onam formu ve veri toplama araçları elektronik ortamda çevrimiçi anket uygulama yöntemiyle katılımcılara uygulanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen veri toplama sürecinde araştırmaya katılım kriterleri olarak katılımcıların 18-65 yaş grubunda olması, travmatik bir olay deneyimine sahip olması ve belirtmiş olduğu travmatik olay deneyiminin 3 ile 6 ay içerisinde gerçekleşmiş olması olarak belirlenmiştir. Ancak, her iki grup arasındaki puan farklılığını analiz edebilmek

amacıyla belirtilen zaman dilimi içerisinde herhangi bir travmatik olay deneyimi yaşamadığını belirten katılımcılar da araştırmaya dahil edilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Veri toplama sürecinde çalışmaya toplam 410 kişi katılmıştır. Yapılan temizleme işlemi sürecinde 33 anketin eksik veri içerdiği görülmüş olup değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmaya dahil edilen 377 katılımcının 224'ü 3-6 ay içerisinde travmatik bir olay yaşadığını belirtmiş, 164 katılımcı ise bu süreçte herhangi bir travmatik olay yaşamadığını ifade etmiştir. Ölçek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri travmatik olay yaşadığını belirten 224 katılımcı üzerinden, karşılaştırma analizleri ise tüm katılımcılar (377) dahil edilerek yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilen Peritratmatik Stres Envanterinin Türkçe versiyonunun yanı sıra Olayların Etkisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.2.1. Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan form katılımcıların son 6 ay içerisinde yaşadıkları travmatik olaya ya da olaylara ait bilgi elde etmek amacıyla sorulan bir soru ile yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeylerini belirlemek amaçlı hazırlanan dört sorudan oluşmaktadır.

2.2.2. Peritratmatik Stres Envanteri: Travmatik bir olay sırasında ve hemen sonrasında yaşanan stres düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek (Brunet vd., 2001) olumsuz duygular (madde 1, 2, 3, 5, 6, 8 ve 10) ve algılanan yaşam tehdidi ve bedensel uyarılma (madde 4, 7, 9, 11, 12 ve 13) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir madde 0-4 arasında puanlanmaktadır. Söz konusu ölçeğin orjinal versiyonuna ilişkin gerçekleştirilen iki faktörlü açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına baktığımızda ise boyutlara ait korelasyon değerinin ($r = .20$) olduğu görülmektedir. Orjinal ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında test tekrar test sonucu .74 olarak hesaplanmıştır. Polis memurları için Cronbach Alpha .75; karşılaştırma grubu içinse .76 olarak bulunmuştur (Brunet vd., 2001).

2.2.3. Olayların Etkisi Ölçeği (IES-R): Horowitz ve arkadaşlarının (1979) geliştirilen ölçeğin son versiyonu Weiss ve Marmar (1997) tarafından revize edilerek oluşturulmuştur. Ölçeğin ve alt puanlarının test tekrar test sonucu .89 ve .94 arasında; Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise .90 ile .92 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Çorapçioğlu ve arkadaşları (2006) tarafından yapılmış olup ölçüt bağıntılı geçerliliği "Clinician Administered Post Traumatic Stress Disorder Scale (CAPS)" ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik analizi sonucunda CAPS ölçeği ile toplam ölçek puanının ($r=.70, p<.001$), yeniden yaşama puanının ($r=.69, p<.001$), aşırı uyarılma puanının ($r=.64, p<.001$) ve kaçınma puanının ($r=.49, p<.001$) olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. IES-R Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Çeviri ve Uyarlama Çalışmaları

Peritratmatik Stres Envanterinin orjinal geliştirme çalışmasının (Brunet vd., 2001) birincil yazarından gerekli izinlerin alınması sonrasında başlatılan çeviri süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama olan Türkçe'ye çevrilmesi işlemleri iki psikolog, iki psikolojik danışman ve iki psikiyatri hemşiresi olmak üzere altı uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu işlem aşamasında uzmanlar tarafından yapılan çeviriler birbirlerinin çevirilerine kör kalarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri işlemi sırasında anlam kaybının yaşanmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, çeviri sürecinde alanyazında yer alan kabul edilmiş kurallara (kısa ve basit cümle kullanımı, genel terimler yerine özel terimlerin kullanılması, karmaşık cümlelerden kaçınma ve öznellikten kaçınma) uyulmuştur (Karno vd., 1983). İkinci aşamada ise, ölçeğin Türkçe çevirisi ölçeğin aslı görmemiş iki dil uzmanı tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Gerçekleştirilen ters çeviriler ölçeğin asıl versiyonu ile karşılaştırılmış, yeniden İngilizce'ye çevrilen metin ölçeği geliştiren birinci yazara gönderilmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

2.4. İstatistiksel Yöntem

Bu çalışmada Brunet ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş olan "The Peritraumatic Distress Inventory" Türkçe'ye çevrilmesi ve Türkçe formunun geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen verilere SPSS'te açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulandıktan sonra AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık (Cronbach Alpha) yöntemi ile hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği değerleri (CMIN/DF, GFI, CFI, RMSEA, SRMR) incelenmiştir. Madde ayırt edici indeksi ise alt ve üst grup arasındaki fark bulunarak incelenmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Travmatik bir olay deneyimi olduğunu belirten ve travmatik bir deneyim yaşamadığını ifade eden katılımcılar arasında karşılaştırma analizleri yapılmıştır.

3. BULGULAR

Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirliği, ölçüt bağıntılı geçerliliği, madde ayırt edicilik indeksi ve cinsiyete göre farklılaşmalar incelenmiştir.

3.1. Demografik Bilgiler

Çalışmaya dahil edilen 377 katılımcının 213 (%56,5)'ü kadın ve 164 (%43,5)'ü erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 34.83 (X=34.83, SS=9.05)'tür. Katılımcıların %44,3 (167)'ü bekar, %54,6 (206)'sı evli, %1,1 (4)'i bekar partneriyle yaşamaktadır. Ayrıca 377 kişinin %8 (30) ilkokul-ortaokul, 19,1(72) lise, 12,7 (48) ön lisans, %41.6 (157) lisans ve 18.6 (70) lisansüstü eğitime sahiptir.

Son 3-6 ay içerisinde travmaya maruz kaldığını belirten 224 katılımcının 136'sı (%60.7) kadın, 88'i (%39.3) erkek ve yaş ortalamaları 34.83 ($X=34.83$, $SS=9.05$)'tür. Medeni durum ve eğitim düzeylerine bakıldığında ise katılımcıların %51.8'inin (116) evli, %46.4'ünün (104) bekar, %1.8'inin (4) bekar olup partneri ile yaşadığı; %5.4'ünün (12) ilkokul-ortaokul, %12,1'inin (27) lise, %13,4'ünün (30) ön lisans, %47,8'inin (107) lisans ve %21,4'ünün (48) lisansüstü eğitime sahip olduğu tespit edilmiştir.

Herhangi bir travma yaşamadığını belirten 153 katılımcının 77'si (%50.3) kadın, 76'sı (%49.7) erkek, yaş ortalaması: 36 ($X=36$, $SS=7.84$)'dır. Bu katılımcıların medeni durumları ve eğitim düzeylerine bakıldığında; %41.2'si (63) bekar ve %58.8'si (90) evli; % 11,8 (18'i ilkokul-ortaokul, %29.4 (45)'ü lise, % 11.8'i (18) ön lisans, % 32.7'si (50) lisans ve % 14.4'ü (22) lisansüstü eğitime sahiptir.

3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

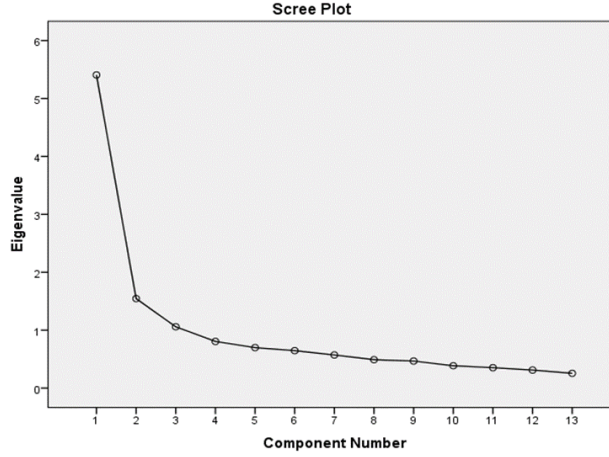
Doğrulayıcı faktör analizi öncesinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları $KMO=.875$, $P=.000$ olarak bulunmuştur. Üç faktörlü yapı için açıklanan varyans %61.62 olarak saptanmıştır. Düzeltilmiş madde ve toplam korelasyona ilişkin elde edilen değerler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Düzeltilmiş Madde - Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	X	SS	Madde toplam korelasyonu
M1	3.39	1.29	.50
M2	3.83	1.27	.55
M3	2.86	1.53	.49
M4	3.23	1.48	.48
M5	2.69	1.49	.60
M6	2.21	1.44	.56
M7	3.68	1.51	.32
M8	2.78	1.52	.69
M9	1.77	1.22	.51
M10	2.65	1.48	.67
M11	2.46	1.54	.64
M12	1.99	1.37	.64
M13	2.42	1.56	.60

n: 224

Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .30'un üzerindedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu bileşen sayısını gösteren scree plot grafiği ise Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Scotter Plot Grafiği

3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Orjinal ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen Ki-kare değeri, Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerleri dikkate alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için AMOS programı kullanılmış olup kabul edilebilir uyum iyiliği indeksleri, Model 1 ve Model 2'ye ait analiz sonuçları Tablo 2'de belirtilmektedir.

Tablo 2: Peritratmatik Stres Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

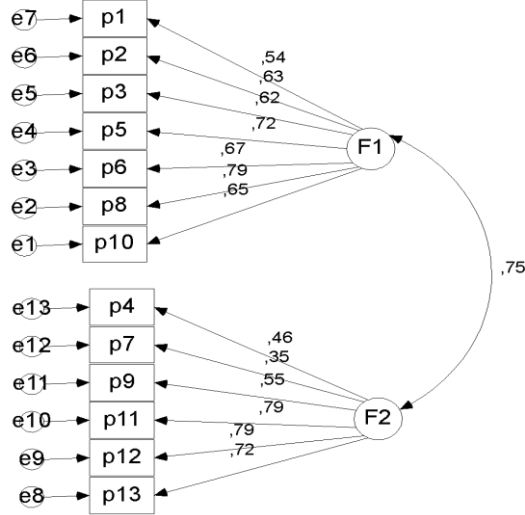
	CMIN/DF	GFI	CFI	SRMR	RMSEA
Kabul edilebilir uyum indeksleri*	<3.00	.90	.90	<.08	<.10
Model 1	3.59	.87	.85	.08	.10
Model 2	2.54	.91	.91	.07	.08

Kaynak: Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press (3rd Ed.).

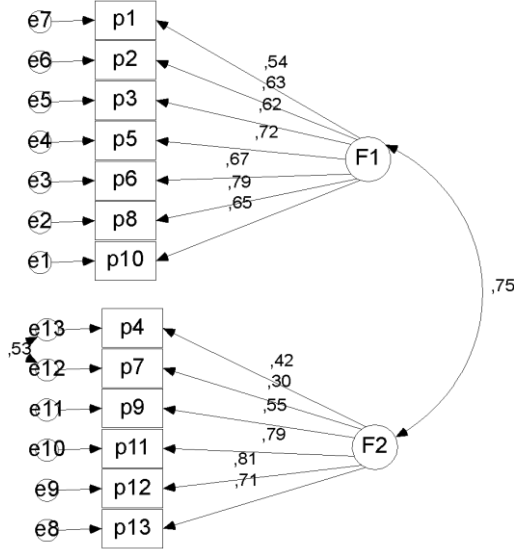
Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Şekil 2'de ölçeğin her bir maddesine ait standardize edilmiş katsayılar gösterilmiş olup maddelerin katsayılarının .30'un üzerinde olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Grafiği (Model 1)

Yapılan analiz neticesinde uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde çıkmamış olup bu model için AIC değeri= 284. 232 ECVI değeri = 1.275 olarak bulunmuştur. Madde 4 ve Madde 7 arasında yapılan modifikasyon neticesinde ise aynı işlem uygulanmış ve değerler AIC değeri= 214. 389 ECVI değeri = .961 olarak saptanmıştır. Araştırmacılar modelleri karşılaştırırken en düşük AIC ve ECVI değerlerine sahip modeli seçmelidir (Schermelleh-Engel vd., 2003).



Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Grafiği (Model 2)

3.4. Alt ve Üst Gruplar Arasındaki Farklar

Peritratmatik Stres Envanterinden alınan puanlara göre alt ve üst gruplar arasındaki ortalama puan farklarına bakılmış olup alt gruptaki 60 katılımcı ile üst gruptaki 60 katılımcının peritratmatik stres yaşantıları puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre dağılımın üst %27'lik grubunun (\bar{X} =51.47, SS =6.59) peritratmatik stres puanlarının alt %27'lik grubuna oranla (\bar{X} =21.85, SS =3.54) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($t(118) = 30.67, p = .000, d = .94$) (Tablo 3). Bu bağlamda, ölçeğin alt ve üst grupları için elde edilen söz konusu farkın anlamlı düzeyde olması ölçeğin geçerliği için destekleyici olarak görülmektedir.

Tablo 3: Peritratmatik Stres Envanteri alt %27 ve üst %27 grupları arasındaki farklara ilişkin bulgular

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Toplam	Üst grup (%27)	60	51.47	6.59	30.67	.000	.94
	Alt grup (%27)	60	21.85	3.54			
Olumsuz duygular	Üst grup (%27)	60	29.85	3.13	38,49	.000	.96
	Alt grup (%27)	60	11.78	1.85			
Algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma	Üst grup (%27)	60	23.50	3.40	29.17	.000	.94
	Alt grup (%27)	60	8.48	2.09			

3.5. Ölçüt Bağlantılı Geçerlilik

Peritratmatik Stres Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliliği için Olayların Etkisi Ölçeği (Çorapçioğlu vd., 2006) kullanılmıştır. Peritratmatik Stres Ölçeği ile Olayların Etkisi Ölçeği arasında orta düzeyde olumlu yönde ($r=46, p<0.000$) ilişki bulunmuştur.

3.6. Güvenirlik Analizi

Peritratmatik Stres Envanterinin güvenirlik analizleri için toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88, olumsuz duygular alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84, algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 olarak saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde toplam ölçek puanı ile olumsuz duygular arasında $r=.92, p<.001$; algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma arasında $r=.88, p<.001$ düzeyinde olumlu yönde yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca iki alt boyut olan olumsuz duygular ile algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma arasında $r=.62, p<.001$ düzeyinde olumlu yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Ölçeğe ait toplam puan ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi belirten değerler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Peritratmatik Stres Envanterinin toplam puan ve alt boyutları arasındaki korelasyon

		Peritratmatik stres	Olumsuz duygular	Algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma
Peritratmatik stres	Korelasyon değeri	-	.92	.88
	Anlamlılık değeri		.000	.000
	N		224	224
Olumsuz duygular	Korelasyon değeri	.92		.62
	Anlamlılık değeri	.000		.000
	N	224		224
Algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma	Korelasyon değeri	.88		
	Anlamlılık değeri	.000		
	N	224		
Ortalama		35,96	20,41	15,55
Standart Sapma		11,97	7,22	6,08
Minimum		13	7	6
Maksimum		65	35	30

3.7. Katılımcıların Peritratmatik Stres Düzeyleri ve Cinsiyet Bakımından Farklılıklar

Katılımcıların peritratmatik stres yaşantıları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde hem genel ölçek ($t(222) = , p = .04, d = .28$) hem de alt boyutlar ($t(222) = , p = .03, d = .29$) açısından kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre stres düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5: Cinsiyet farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

		N	\bar{X}	SS	t	p	d
Toplam	Kadın	136	37.31	11.29	2.11	.04	.28
	Erkek	88	33.87	12.74			
Olumsuz duygular	Kadın	136	21.24	7.02	2.16	.03	.29
	Erkek	88	19.12	7.36			
Algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma	Kadın	136	16.07	5.66	1.59	.11	-
	Erkek	88	14.75	6.63			

Travma yaşadığını belirtenlerin peritratmatik stres ölçeği puanlarının ($X=35.96, SS=11.97$) travma yaşamadığını belirtenlere göre ($X=26.82, SS=12.32$) daha yüksek ($t(375) = , p = .000, d = .35$) olduğu görülmüştür (Tablo 6). Aynı şekilde olumsuz duygular alt boyutu ve algılanan yaşam tehdidi alt boyutu için de travma yaşadığını belirtenlerin ölçek puanlarının travma yaşamadığını belirten katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Travma yaşadığını ve yaşamadığını belirtenler arasındaki farklılıklara ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Toplam	Evet	224	35.96	11.97	7.19	.000	.35
	Hayır	153	26.82	12.32			
Olumsuz duygular	Evet	224	20.41	7.22	6.44	.000	.31
	Hayır	153	15.46	7.50			
Algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma	Evet	224	15.55	6.08	6.79	.000	.33
	Hayır	153	11.37	5.55			

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Brunet ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş olan Peritratmatik Stres Envanterinin (The Peritraumatic Distress Inventory) Türkçeye uyarlanması amaçlandığı bu çalışmada öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi neticesinde orjinal versiyonu iki faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin üç faktörlü yapı ile açıklanan varyansının %61.62 olduğu görülmüştür. Alanyazına göre, analizde faktör sayısının yüksek tutulması açıklanan varyansı artırır (Büyüköztürk, 2002). Açıklanan varyansın yüksek olması ise, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu bağlamda, elde edilen sonuç doğrultusunda söz konusu ölçeğin Türkçe formunun ölçülmesi hedeflenenleri iyi oranda ölçtüğü söylenebilmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda ilk yapılan işlemde kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri elde edilemediği için 4 ve 7. maddeler arası modifikasyon yapılmış olup analiz tekrarlanmıştır. Bu işlem sonucunda ölçeğe ait uyum iyiliği değerleri CMIN/DF=2.54; GFI= 0.91; CFI= 0.91; SRMR= 0.07; RMSEA= 0.08 olarak hesaplanmıştır. DFA'da elde edilen söz konusu değerler ise ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Şimşek, 2007).

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonu işlemleri uygulanmıştır. Peritratmatik Stres Envanterinin güvenilirlik analizleri için toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak belirlenirken olumsuz duygular alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84, algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .80 olarak saptanmıştır. Alanyazında belirtilen güvenilirlik değerlerine baktığımızda ise Cronbach Alpha katsayısının .60-.80 arası olmasının orta ve .81-1.00 olmasının yüksek güvenilirliğe işaret ettiği görülmektedir (Özdamar, 1999). Bu bağlamda, Türkçe uyarlaması yapılan Peritratmatik Stres Envanterinin güvenilirliğinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde ölçeğin olumsuz duygular alt boyutunun da yüksek

güvenirliğe ve algılanan yaşam tehdidi ve fiziksel uyarılma alt boyutunun orta güvenilirliğe sahip olduğu gözlenmektedir. Madde toplam korelasyonlarının ise .32-.69 arasında olduğu tespit edilmiş olup ölçeğin ölçülecek özelliği ayırt etmede yeterli seviyede (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012) olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan analizler doğrultusunda alt boyutlar ve toplam ölçek bazında üst grup ve alt grupların t testlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (Tablo 4). Elde edilen bu sonuçların ayırt ediciliğe bir kanıt olarak (Erkuş, 2012) ele alınabileceği düşünülmektedir. Ölçeğin ayırt ediciliğini gösteren bir diğer nokta ise son üç-altı ay içerisinde bir travma yaşadığını belirten katılımcılar ile travmatik bir deneyim yaşamadığını belirten katılımcılara ait puanlar arasındaki farklılaşma (Tablo 6) olarak görülmektedir. Her iki gruba ait puanların karşılaştırılması neticesinde elde edilen bulgular Peritravmatik Stres Envanterinin Türkçe formunun travmatik deneyimi olan bireylerle travmatik deneyimi olmayan bireyleri ayırttığı söylenebilmektedir.

Orjinal ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında test tekrar test sonucu .74 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin ($r = .20$) olduğu görülmektedir. Ayrıca polis memurları için Cronbach Alpha .75; karşılaştırma grubu içinse .76 olarak bulunmuştur (Brunet vd., 2001). Farsça versiyonunda Cronbach Alpha değeri 0.73 olarak bulunmuştur (Kianpoor ve vd., 2016). Ölçeğin Japonca versiyonunda ise Cronbach Alphanın 0.83 olarak hesaplandığı dikkat çekmektedir. Test tekrar test korelasyon katsayısı .61 olarak bulunmuştur. Toplam madde korelasyonu ise 0.29 ile 0.75 arasında değişmektedir (Nishi vd., 2009). Lehçe versiyonunda ise 13 maddelik ölçek 12 maddeye indirilerek 0.77 Cronbach Alpha hesaplanmıştır. Ayrıca üç faktörlü yapı için toplam varyansın %60.4'ünün açıklandığı görülmüştür. Kontrol kaybı ve uyarılma 0.75, olumsuz duygular - 0.77 ve algılanan tehdit -0.68 Cronbach Alpha katsayısına sahiptir. Araştırmacılar post travmatik stres bozukluğu ile de .70 düzeyinde anlamlı ilişki bulmuşlardır (Rybojad ve Aftyka, 2018). Ölçeğin Fransızca versiyonunda 0.83 Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur (Jehel vd., 2005). Malaya formunda ise iç tutarlılık ($\alpha = .768$) olarak hesaplanmıştır (Bahari vd., 2017). Ölçeğin Türkçe formunda ise toplam ölçek için .88 Cronbach Alpha katsayısına ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Orjinal çalışma ise her ne kadar doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının yeterli düzeyde olduğunu belirtse de sayısal veri paylaşımında bulunmamıştır.

Peritravmatik stres yaşantılarına ilişkin cinsiyetler arasında saptanan farklılığın yanı sıra alt boyutlar bağlamında ele alındığında olumsuz duygular alt boyutunda da cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir (Tablo 5).

Yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar Peritratmatik Stres Envanterinin Türkçe formunun yetişkinlik dönemindeki bireyler (18-65 yaş) için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE ÖNERİLER

Çalışmanın amacı doğrultusunda son üç-altı ay içerisinde travmatik bir deneyim yaşamış olan spesifik bir gruba ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak, çalışmaya destek veren katılımcılar psikolojik bir değerlendirme sürecinde yer almamış, normal örneklem üzerinden seçilmiş katılımcılardır. Bu noktada, söz konusu sınırlılığa yönelik olarak, klinik örneklemden seçilmiş katılımcılardan elde edilecek verilerin ve her iki örneklemde elde edilmiş verilerin karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, hedef gruba ulaşılması noktasında araştırmaya katılan katılımcıların sayılarının cinsiyet ve yaş grubu bağlamında eşit olarak dağılım göstermemesi araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak ele alınabilir. Konuya ilişkin sonraki çalışmalarda kadın ve erkek katılımcı sayılarının eşit olması ve söz konusu ölçek uygulamasının yetişkinliğin belirli bir dönemini esas alacak şekilde tekrarlanması sağlanabilir.

TEŞEKKÜR

Peritratmatik Stres Envanterini (The Peritraumatic Distress Inventory) Türkçe'ye uyarlanma çalışmasına onay verdikleri için Prof. Dr. Alain Brunet ve arkadaşlarına teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., ... & Gasquet, I. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109, 21-27. doi: 10.1111/j.1600-0047.2004.00327.x.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. Köroğlu E (çeviren). 5. Baskı (DSM-5), Ankara: Hekimler Yayın Birliği, ss. 231.
- Andrews, B., Brewin, C. R., Rose, S. & Kirk, M. (2000). Predicting PTSD symptoms in victims of violent crime: The role of shame, anger, and childhood abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(1), 69. doi: 10.1037//0021-843x.109.1.69
- Bahari, F. B., Malek, M. D. A., Japil, A. R., Endalan, L. M., Mutang, J. A., Ismail, R., Ghani, F. N. A. (2017) Psychometric evaluation of Malay version of Peritraumatic Distress Inventory (M-PDI) and Peritraumatic Dissociative Experiences Questionnaire (M-PDEQ) using the sample of flood victims in Kuching, Sarawak, Malaysia. *The Social Sciences*, 12(6):907–911.
- Başoğlu, M., Şalcioğlu, E., & Livanou, M. (2002). Traumatic stress responses in earthquake survivors in Turkey. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 15(4), 269-276. doi: 10.1023/A:1016241826589
- Brewin, C. R., Andrews, B., Rose, S., & Kirk, M. (1999). Acute stress disorder and posttraumatic stress disorder in victims of violent crime. *American Journal of Psychiatry*, 156(3), 360-366. doi: 10.1176/ajp.156.3.360

Brewin, C. R., Andrews, B. & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 748. doi: 10.1037//0022-006x.68.5.748

Brunet, A., Weiss, D. S., Metzler, T. J., et al. (2001). The Peritraumatic Distress Inventory: A proposed measure of PTSD criterion A2. *Am J Psychiatry*, 158(9):1480–1485. doi: 10.1176/appi.ajp.158.9.1480

Bui, E., Brunet, A., Olliac, B., et al (2011). Validation of the Peritraumatic Dissociative Experiences Questionnaire and Peritraumatic Distress Inventory in school-aged victims of road traffic accidents. *European Psychiatry*, 26:108-111. doi: 10.1016/j.eurpsy.2010.09.007

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi

Charney, D. S., Deutch, A. Y., Krystal, J. H., Southwick, S. M. & Davis, M. (1993). Psychobiologic mechanisms of posttraumatic stress disorder. *Archives of General psychiatry*, 50(4), 294-305.

Classen, C., Koopman, C., Hales, R., & Spiegel, D. (1998). Acute stress disorder as a predictor of posttraumatic stress symptoms. *American Journal of Psychiatry*, 155(5), 620-624.

Costantini, A. & Mazzotti, E. (2020). Italian validation of CoViD-19 Peritraumatic Distress Index and preliminary data in a sample of general population. *Riv Psichiatri*, 55(3):145-151. doi: 10.1708/3382.33570.

Çorapçıoğlu, A., Yargıç, İ., Geyran, P. ve Kocabaşoğlu, N. (2006). Olayların Etkisi Ölçeği" (IES-R) Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirliği. *New/Yeni Symposium: Psikiyatri, Nöroloji ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 44(1), 14-22.

Denson, T. F., Marshall, G. N., Schell, T. L., & Jaycox, L. H. (2007). Predictors of posttraumatic distress 1 year after exposure to community violence: The importance of acute symptom severity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 683–692. doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.683

Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gölge, Z. B. (2005). Cinsel travma sonrası oluşan cinsel sorunlar. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 42(1-2-3-4), 19-28.

Hamaoui, Y. E., Yaalaoui, S., Chihabeddine, K., Boukin, E., & Moussaoui, D. (2002). Post-traumatic stress disorder in burned patients. *Burns*, 28(7), 647-650. doi:10.1016/S0305-4179(02)00100-6

Harvey, A. G. & Bryant, R. A. (1998). The relationship between acute stress disorder and posttraumatic stress disorder: A prospective evaluation of motor vehicle accident survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(3), 507–512

Herbert, C. (2007). Travma sonrası ortaya çıkan psikolojik tepkileri anlamak, travmaya uğrayanlar ve aileler için bir rehber. (Çev. Sungur, M.Z. & Cömert, E.). İstanbul: PsikoNET Yayınları

Holeva, V. & Tarrier, N. (2001) Personality and peritraumatic dissociation in the prediction of PTSD in victims of road traffic accidents. *Journal of Psychosomatic Research*, 51, 687-692. doi:10.1016/S0022-3999(01)00256-2

Horowitz, M., Wilner, N., & Alvarez, W. (1979) Impact of Event Scale: a measure of subjective stress. *Psychosom Med*; 41: 209-218

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

Jehel, L., Brunet, A., Paterniti, S., & Guelfi, J. D. (2005). Validation of the peritraumatic distress inventory's French translation. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, 50 (1), 67-71. doi:10.1177/070674370505000112

Kannis- Dymand, L., Carter, J. D., Lane, B. R., & Innes, P. (2019). The relationship of peritraumatic distress and dissociation with beliefs about memory following natural disasters. *Australian Psychologist*, 54(4), 311-321. doi: 10.1111/ap.12377

Karno, M., Burnam, A., Escobar, J. I., Hough, R. L., & Eaton, W. W. (1983) Development of the Spanish-language version of the National Institute of Mental Health Diagnostic Interview Schedule. *Arch Gen Psychiatry*, 40: 1183-1188.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. doi: 10.1001/archpsyc.62.6.593

Kianpoor, M., Amouchi, R., Raghobi, M., Hesam, S., Mazidi, M., Abasian, M., Masoumi, S., & Sadeghkhan, A. (2016). Validity and reliability of Persian versions of Peritraumatic Distress Inventory (PDI) and Dissociative Experiences Scale (DES). *Acta Medica Mediterranea*, 32(4), 1493-1501.

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press (3rd Ed.)

Maia, D., Nóbrega, A., Berger, W., Fiszman, A., Marques, C., Coutinho, E., ... & Figueira, I. (2005). Evaluation of the emotional peritraumatic response: transcultural adaptation of the Peritraumatic Distress Inventory into Portuguese. *J Bras Psiquiatr*, 54(3), 222-227.

Nishi, D., Matsuoka, Y., Noguchi, H., Sakuma, K., Yonemoto, N., Yanagita, T., ... & Kim, Y. (2009). Reliability and validity of the Japanese version of the Peritraumatic Distress Inventory. *General Hospital Psychiatry*, 31(1), 75-79. doi: 10.1016/j.genhosppsy.2008.09.002

Nishi, D., Matsuoka, Y., Yonemoto, N., Noguchi, H., Kim, Y., & Kanba, S. (2010). Peritraumatic Distress Inventory as a predictor of post- traumatic stress disorder after a severe motor vehicle accident. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 64(2), 149-156. doi: 10.1111/j.1440-1819.2010.02065.x

Oflaz, F., Özcan, C. T., Taştan, S., Çiçek, H., Aslan, Ö., & Vural, H. (2010). Hemşirelerin travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini tanıma durumları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1):1-6.

Okcu, E. (2016). *Travmaya maruz kalan çocuklarda TSSB gelişimi ve şiddetiyle ilişkili faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı.

Özdamar, K. (1999) Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1. Eskişehir: Kaan Kitabevi

Ozer, E. J., Best, S. R., Lipsey, T. L., & Weiss, D. S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 129(1), 52. doi:10.1037/0033-2909.129.1.52

Palgi, Y., Dicker-Oren, S. D., & Greene, T. (2020). Evaluating a community fire as human-made vs. natural disaster moderates the relationship between peritraumatic distress and both PTSD symptoms and posttraumatic growth. *Anxiety, Stress, & Coping*, 1-12. doi: 10.1080/10615806.2020.1755818

Perkonig, A., Kessler, R. C., Storz, S., & Wittchen, H. U. (2000). Traumatic events and post-traumatic stress disorder in the community: prevalence, risk factors and comorbidity. *Acta Psychiatr Scand.* 101(1):46-59. doi:10.1034/j.1600-0447.2000.101001046.x

Perkonig, A., Pfister, H., Stein, M. B., Höfler, M., Lieb, R., Maercker, A., & Wittchen, H. U. (2005). Longitudinal course of posttraumatic stress disorder and posttraumatic stress disorder symptoms in a community sample of adolescents and young adults. *American Journal of Psychiatry*, 162(7), 1320-1327. doi:10.1176/appi.ajp.162.7.1320

Rosendal, S., Şalcıoğlu, E., Andersen, H. S. & Mortensen, E. L. (2011). Exposure characteristics and peri-trauma emotional reactions during the 2004 tsunami in Southeast Asia—what predicts posttraumatic stress and depressive symptoms? *Comprehensive Psychiatry*, 52(6), 630-637. doi: 10.1016/j.comppsy.2010.12.004

Rybojad, B., & Aftyka, A. (2018). Validity, reliability and factor analysis of the Polish version of the Peritraumatic Distress Inventory. *Psychiatria Polska*, 84: 1–15. doi: 10.12740/PP/OnlineFirst/75122

Rybojad, B., Aftyka, A., & Milanowska, J. (2019). Peritraumatic distress among emergency medical system employees: A proposed cut-off for the Peritraumatic Distress Inventory. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine: Aaem*, 26(4), 579-584. doi: 10.26444/aaem/105436

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Şenyuva, G. & Yavuz, F. M. (2009). Fiziksel şiddet olgularında travma sonrası stres bozukluğunun değerlendirilmesi. *Adli Tıp Dergisi*, 23(1): 1-14.

Shalev, A. Y., Peri, T., Canetti, L., & Schreiber, S. (1996). Predictors of PTSD in injured trauma survivors: A prospective study. *American Journal of Psychiatry*, 153(2), 219-225.

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları. Ankara: Ekinoks

Ursano, R. J., Fullerton, C. S., Epstein, R. S., Crowley, B., Vance, K., Kao, T. C., & Baum, A. (1999). Peritraumatic dissociation and posttraumatic stress disorder following motor vehicle accidents. *American Journal of Psychiatry*, 156(11), 1808-1810.

Weiss, D. & Marmar, C. (1997) The impact of Event Scale - Revised. In Wilson J, Keane T, (Eds) *Assessing psychological trauma and PTSD* içinde (pp 399–411). Guilford.

Wittchen, H. U., & Jacobi, F. (2005). Size and burden of mental disorders in Europe—a critical review and appraisal of 27 studies. *European Neuropsychopharmacology*, 15(4), 357-376. doi: 10.1016/j.euroneuro.2005.04.012

Wittchen, H. U., Gloster, A., Beesdo, K., Schonfeld, S., & Perkonigg, A. (2009). Posttraumatic stress disorder: Diagnostic and epidemiological perspectives. *CNS Spectr*, 14(1 Suppl 1), 5-12.

EKLER

EK 1: Peritratmatik Stres Envanteri Türkçe Formu

		Hiç doğru değil	Çok az doğru	Kısmen doğru	Çok doğru	Oldukça doğru
1	Daha fazlasını yapma konusunda kendimi çaresiz hissettim.					
2	Üzgün ve kederli hissettim.					
3	Kızgın ve öfkeli hissettim.					
4	Can güvenliğimden endişe ettim.					
5	Daha fazlasını yapmadığım için suçlu hissettim.					
6	Yaşamış olduğum duygusal tepkilerimden dolayı utandım.					
7	Diğerlerinin can güvenliğinden endişe ettim.					
8	Duygularımın kontrolünü kaybettiğimi hissediyordum.					
9	Mesane ve bağırsaklarımı kontrol etmekte zorlandım.					
10	Yaşadıklarım, gördüklerim karşısında dehşete düştüm.					
11	Terleme, titreme ve çarpıntı gibi fiziksel şikayetlerim oldu.					
12	Bayılacağımı hissettim					
13	Öleceğimi düşündüm.					

POST-SEKÜLERİZM TARTIŞMALARI: YENİ OLAN NE?

POSTSECLARITY DISCUSSION: WHAT'S NEW?

Emel ÇOKOĞULLAR*

Geliş Tarihi:01.10.2021
(Received)

Kabul Tarihi:06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Genel olarak 1980'lerin ikinci yarısından itibaren kamusal alanda dini canlanma olarak adlandırılabilir örgütlenmelere ve aktörlere rastlanmaktadır. Kamusal alanın laik sınırlarının bu örgütlenmeler ve aktörler tarafından zorlandığı ve yine bu örgütlenmelerin ve aktörlerin kamusal alanda kendilerine yer bulma çabasının belirginlik kazandığı öne sürülmektedir. Dinin geri dönüşü ya da dini uyanış olarak adlandırılan ve aslında özellikle Batı'da bu hareketliliğin anlamlandırılmadığı bir süreç yaşanmaktadır. "Post-sekülerizm" olarak tanımlanmaya başlayan bu süreç, dinin kamusal alanı oluşturan "çok"lardan biri olup olamayacağı sorusuna odaklanmaktadır. Dinin, bir "müzakere alanı" olarak kamusal alanın dili ve ruhu ile uyum sağlayıp sağlayamayacağı post-sekülerizm tartışmalarının ana konusunu oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle, dinin tek bir hakikat vurgusu ile rasyonel iletişim pratiği açısından ne tür bir meşruiyet zemini oluşturacağı sorunsalı üzerinde durulmaktadır. Sekülerleşme kuramlarının da bu dini canlanma nedeniyle sorgulanmaya başlandığı görülmektedir. Dinin bir daha geri dönmek üzere modern yaşamın dışına gönderildiği savunusunun aksi yönünde bir gelişme yaşandığı pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmekte ve pratiğe yansımaları incelenmektedir. Din, neden geri dönmüştür ya da hiç gitmemiş midir yoksa sekülerliğin yeni bir evresi mi yaşanmaktadır soruları sorulmakta ve bu soruların yanıtları aranmaktadır. Bu çalışmada da literatürdeki bu tartışmaların yanında sekülerleşme kuramlarının neler söyledikleri ve sekülerleşme kuramlarına karşıtlık oluşturacak bir eylemsellikten bahsedilip bahsedilemeyeceği ele alınmaktadır. Batı'daki ve Türkiye'deki dini hareketliliklerin talepleri, görünürlükleri ve kamusalın inşasına dair söylemleri de literatürdeki sorular ve tartışmalar eşliğinde yeniden değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din, Kamusal alan, Sekülerizm, Post-sekülerizm.

ABSTRACT: In general, organizations and actors that can be called religious revival in the public sphere have been encountered since the second half of the 1980s. It is argued that the secular boundaries of the public sphere are forced by these organizations and actors, and the efforts of these organizations and actors to find a place in the public sphere have become evident. There is a process that is called the return of religion or religious awakening, and in fact, this dynamism cannot be understood, especially in the West. This process, which started to be defined as "post-secularism", focuses on the question of whether religion can be one of the "many" that make up the public sphere. Whether religion can be in harmony with the language and spirit of the public sphere as a "negotiation space" constitutes the main topic of post-secularism debates. In other words, the question of what kind of legitimacy the religion will create in terms of rational communication practice with a single emphasis on

* Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, emel.cokogullar@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9975-1618.

truth is discussed. It is seen that secularization theories are also being questioned due to this religious revival. It is stated by many researchers that there has been a development in the opposite direction of the claim that religion is sent out of modern life forever and its reflections on practice are examined. Why did religion come back or never left, or is there a new phase of secularism? The answers to these questions are sought. In this study, besides these discussions in the literature, what secularization theories say and whether or not an activism can be mentioned in opposition to secularization theories is discussed. The demands, visibility and discourses of religious movements in the West and in Turkey on the construction of the public are also re-evaluated in the light of the questions and discussions in the literature.

Key words: Religion, Public sphere, Secularism, Post-secularism.

EXTENDED ABSTRACT

Secularization is used very generally to mean the retreat of religion and the loss of its past glorious power. It is mentioned that religion, together with its images and actors in terms of public sphere and state authority, can no longer be effective on decisions. Similarly, "separation" and "breaking up" are among the expressions that are mentioned and included while making the definition of secularization. On the other hand, with these definitions, it is necessary to deal with the reasons for the breakdown of religion's continued power over the centuries, and therefore it becomes important to reveal the social and political effectiveness of religion in the historical process. Of course, this process is quite complex. The secularization adventure of each country, especially in Western Europe, has shown different characteristics from each other and a course followed in the same direction has not emerged. Modernization dynamics have had transformative effects on the variable character of social structures in different dimensions. The break with tradition and the loss of the importance of the sacred came with similar codes and connotations; however, some unique features affected the course of the process. Classical secularization theory suggested that religious authority and religious determinations would disappear over time with the inclusion of similar factors in the process. In other words, it has been stated that religion will experience a retreat and even disappearance, never to return. However, since the last quarter of the 20th century, it is seen that religious orientations and religious tendencies have been on the rise and they are trying to make room for themselves in the public sphere. This effort leads to the definition of a situation that cannot be understood especially in the West. The assumptions and thesis put forward about the retreat of religion years ago have started to be reconsidered with this new situation. Secularization theorists had to reconsider their own writings, and as a matter of fact, Peter Berger had to criticize his own writings to reveal that religion is in a revival. The meaning of this period, which is called the revival or resurrection of religion, has also emerged as a problem in itself. Because this time, with the return of religion, it has been started to be discussed how to establish the relationship between the state, public sphere and religion. The problem of how religion and religious actors will exist in the public sphere and how they can act in accordance with the practice of rational communication, which is one of the basic principles of the public sphere, has been brought to the agenda. Assumptions have been developed on the crisis that may arise if the "public mind" can assert its importance as a basic principle and if the sacred resorts to asserting that it is the only truth in the face of this "public mind". The question of how religion will have a right to exist in the public sphere

has been the most fundamental question awaiting an answer in post-secularism debates. In Turkey, on the other hand, it has been argued that secularism is shaped by a different dynamism than those discussed theoretically. With the proclamation of the Republic in 1923, an attempt was made to end the domination of religion and policies suitable for this purpose were adopted. The regulations related to secularism started to be implemented without delay and the existence of religious images and rules in the public sphere was ended. In the Early Republican Period, legal regulations related to secularism were often carried out in a way that complements each other and promptly. However, the establishment of an institution such as the Presidency of Religious Affairs and this institution's interest in the financing, rituals and worship of Sunni Islam caused Turkey's secularism model to be explained with different features from the West. The existence of this institution was accepted as an indication that the separation between religion and the state could not be achieved, and Turkey's secularism policies were criticized. In this study, the religious revival that has emerged almost globally since the 1980s is emphasized and it is aimed to discuss the phenomenon of the decline of authoritarian secular regimes. Discussions about the manifestation of religious mobility in the world both as the legitimacy of religious representations and political interventions in the public sphere and as the reindividuation of religion are discussed. At the same time, these debates are tried to be interpreted in the light of Turkey's allegedly original political heritage and current developments.

1. GİRİŞ

Modernleşme, sonuçları göz önünde bulundurulduğunda tüm dünyayı etkileyerek siyasal, toplumsal ve iktisadi boyutları itibariyle çok yönlü bir değişim sürecinin adı olmuştur. Neredeyse her şey “yeni” başlığı altında incelemeye açılmış ve yine hemen her mevzu, modernleşme dinamikleriyle ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bahsi geçen bu “yeni”, gerçekten de nüfuz ettiği alanın köklerine kadar inmeye çalışarak kendine yer edinme uğraşısı içerisine girmiştir. Modernleşme, kuramcılarının üzerinde durduğu gibi beraberinde gelenekte bir kırılma ve kopuş da meydana getirmiştir. Gelenekle araya konan bu mesafe, birçok farklı alanda farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu değişim, birtakım toplumsal reflekslere rağmen oldukça radikal boyutlara ulaşabilmiştir. Her toplum, “modern” olanı anlarken ya da anlamaya çalışırken değişkenlik gösteren tepkiler geliştirmiştir. Genellikle bu durum da özgün yapısal özelliklerle açıklandığı gibi dinin, toplumdaki yeri ve egemenliği ile de açıklanmaya çalışılmıştır. Bu noktada öne çıkan, Batı-dışı toplumların modernleşme sürecine dair ileri sürülen tezler ve argümanlar olmuştur. Aslında genel olarak değinildiği üzere, bu toplumların nasıl modernleşecekleri üzerine söylenenlerin bir kompozisyonu ile karşılaşmıştır. Bahsi geçen kompozisyon önemli olmuştur; zira yaşanan değişim yalnızca Batı Avrupa ile sınırlı kalmamış ve ilerlemeye dayanan düşünsel altyapısıyla hızla siyasal, ekonomik ve kültürel yapılara yönelik oldukça açık bir müdahale ortaya çıkmıştır.¹ “Modern”

¹ Sekülerleşmeyle ilgili iki farklı görüş ile karşılaşmaktadır. Birincisi sekülerleşmenin, Avrupa'ya Hristiyan dünyasına özgü, onların modernleşme serüvenine ait olduğuna dair

olanın ne olduğu/olmadığı, gelenek ve din ile nasıl bir karşıtlık oluşturarak siyasal, toplumsal ve kültürel yapılar üzerinde dönüştürücü ve genellikle de sarsıcı etkiler yarattığı söz konusu bu tanımlarla birlikte ele alınmıştır. Sanayi Devrimi ile başlayan ve âdeta dalga dalga yayılan hareketlilik, dikkatle takip edilmiştir. Bilimsel bilginin öneminin büyük ölçüde keşfedilmesi, kutsalın arkada bırakılarak kamusalın dışına gönderilmesi ve dinin, bireysel yaşamın içerisinde çok daha anlamlı olduğunun ilanı ve tabii ki sekülerleşmenin gelişimi söz konusu bu hareketlilikle yakın ve sıkı bir ilişki içerisinde ortaya çıkmıştır.²

Sekülerleşme, dinin önemini kaybederek kutsala dair olan her şeyin bir geri çekiliş yaşaması şeklinde tanımlanmıştır. Aydınlanma ile birlikte akla duyulan güvenin ve övgünün yükselmesi, dinin egemenliğini ve üstünlüğünü yitirmesine neden olmuştur. Din ve devlet arasındaki ilişkinin nasıl düzenleneceği de bir başka tartışma ve bazen de sorun alanı olarak belirmiştir. Devletin din(ler) karşısındaki tavrı ve dinin, kamusal alandaki yeri ya da yersizliği, sekülerleşme tezleriyle birlikte ele alınmaya çalışılmıştır. Bu çaba, günümüzde de siyasal ve toplumsal açıdan tartışılmaya ve din-devlet arasındaki o “ideal” olan yakınlık/uzaklık farklı bağlamlarda incelenmeye devam edilmektedir. Ülkelerin siyasal deneyimleri, toplumsal yapıları ve kültürel özellikleri birbirinden farklı olduğu için bu tartışmaların sıklıkla uzlaşma zemininden uzaklaşmasıyla sonlandırıldığı görülmektedir. Ancak genel olarak Batı’da karşımıza çıkan somut durum, sekülerizmle ilgili herhangi bir çekincenin ya da problemin olmadığı, şu an toplumun bazı kesimleri açısından yer yer tepkiselliğin ortaya çıkmasına rağmen tarihsel süreç içerisinde gerçekleştirilen anlaşmanın kabulünün sağlandığı yönünde bir eğilime işaret etmiştir. Zira uzun yıllar süren kanlı savaşların ardından Batı’da din ve devlet arasında tarihsel süreç içerisinde bir uzlaşma sağlanmış ve artık din ve devletin alanlarının farklılaştığı taraflarca kabul edilmiştir. Bu aşamada post-sekülerizm tartışmalarını başlatan ise dinin, kamusal alandaki talepleri ve görünürlüğü olmuştur. Yüzyıllara yayılarak devam eden din ve devlet arasındaki mücadelenin öze dair bir

geliştirilen argüman olmaktadır. İkincisi ise bu gelişimin, Batı-dışı toplumlarda da benzer yöntemlerin izlenmesiyle ulaşılabilecek bir sonuç olduğu yönünde olmalıdır. Bu iki tartışma da bizi tarihsel süreci incelemeye götürmektedir. Batı’da sekülerizmin nasıl geliştiğini incelemek gerekmektedir. Genellikle bu inceleme neticesinde de devletin din dışı olduğunun kabulünün gerçekleştiğinin belirtildiği 1648 Westphalia Antlaşması ile karşılaşılmaktadır.

² Dinin, devletin ve kamusal alanın dışına çıkarılması, başlayan bu yeni dönemin temel amacı olmaktadır. Bu noktada Fransız Devrimi çok önemlidir. Burjuvanın, ruhbanlara karşı mücadelesi; ruhbanın devletten, siyasal alandan dışlanması söz konusudur. Fransız Devrimi’nden sonra dinin bireyselleşmesi, kişiselleşmesi, inançlar karşısında kamusal alanın nötrleşmesi durumu tanımlanabilmektedir. Avrupa deneyimi anlamıyla yeni bir rejim kurmak için yeni güçlerin ruhbanlarla mücadelesi ve kendi yeni düzenini onların dışarıda bırakılması üzerine kurması somutluk kazanmaktadır.

uzlaş ve ayrılma ile sona erdiği düşüncesinin özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren farklı bir zemine kaydığı görülmüştür. Dinin “yeniden canlanması”na tanıklık edilmiş ve din, aktörleri ile birlikte kamusal alanın sınırlarını zorlamaya başlamıştır. Özellikle Batı’da anlamlandırılmakta güçlük yaşanan bu durum, öncelikle sekülerleşme kuramlarının neler söylediğinin hatırlanmasına neden olmuştur. Sekülerleşme kuramcılarının, dinin artık geri dönmek üzere gittiği temelinde ileri sürdükleri tezlerin sarsılması süreci başlamış ve öyle ki kimi kuramcılar, yeniden değerlendirmelerde bulunarak yanılığ yaşadıklarını kabul etmişler ve geçmişte kendi yazdıklarına eleştirilerine yer verdikleri yazılar kaleme almışlardır.

Türkiye’de de 1923’te Cumhuriyet’in ilan edilmesi ile başlayan modernleşme süreci, dini kamusal alanın dışına göndermeye çalışmış ve bu amaca uygun olarak da oldukça kapsamlı yasal düzenlemeler yapmıştır. Bu yasal düzenlemelerle dinin, devlete müdahalesinin önlenmesi ve kamusal alanda görüntüsüne son verilmesi amaçlanmıştır. Özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi’nde bu politikalar, oldukça katı bir şekilde uygulanmıştır. Ancak bu politikaların, Türkiye’de Batı’daki gibi bir din-devlet ayrılığından ziyade devletin, dini kontrol etmesi şeklinde ortaya çıktığı ve bunun da en temel göstergesinin Diyanet İşleri Başkanlığı’nın (DİB) kurulması olduğu belirtilmiştir. Devletin, Sünni İslam’ı ve dolayısıyla ibadet ve ritüelleri denetim altına alarak düzenleme amacı da genellikle Michel Foucault’nun “yönetimsellik” kavramsallaştırması ile anlatılmaya çalışılmıştır.³ Yönetmeye dair endişelerin, bu denetimi ve düzenleme amacını ortaya çıkardığı üzerinde durulmuştur. Nitekim eleştiriler de özellikle bu noktadan gelmekte ve günümüzde de DİB’in varlığı sorgulanmaktadır. Toplumda varlığını sürdüren diğer din ve inanç sistemlerinin, DİB karşısındaki konumunun problemlili hale geldiği öne sürülmektedir. Bu tartışmalar ve eleştiriler eşliğinde de Türkiye’de post-seküler siyasetten bahsedilip bahsedilemeyeceği sorusu akıllara gelmektedir. Dinin aslında hiçbir yere gitmediği, bu nedenle de post-seküler siyasete dair bir tartışma yürütmenin Türkiye açısından çok da anlamlı olmadığı ileri sürülmektedir. Sekülerizme dair özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi’nde atılan adımların oldukça etkili olduğu ve amaçlanan dönüşümün büyük ölçüde gerçekleştiği de bir başka argüman olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Nilüfer Göle’ye göre, Türkiye’de

³ Foucault’nun toplum, nüfus ve güvenlikle ilgili “yönetimsellik” kavramsallaştırmasının ayrıntılı analizleri için bkz. Michel Foucault, *Society Must Be Defended*, Penguin, London, 2003; Michel Foucault, *Entelektüelin Siyasi İşlevi: Seçme Yazılar 1*, Çev. Osman Akinhay, Işık Ergüden ve Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005; Michel Foucault, *Biyopolitikanın Doğuşu Collège de France Dersleri 1978-1979*, Çev. Alican Tayla, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015; Michel Foucault, *Güvenlik, Toprak, Nüfus Collège de France Dersleri 1977-1978*, Çev. Ferhat Taylan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.

sekülerizm ve Atatürk, birçok Müslüman ülke açısından hem model olarak örnek hem de ilham kaynağı olmuştur.⁴ Öte yandan Türkiye'nin özgün dinamiklerinin var olduğu ve bu dinamikler nedeniyle de dinin ve geleneksel olanın konumunun değişkenlik gösterdiği üzerinde durulmaktadır. Ortaya çıkan bu durum da Osmanlı modernleşme sürecinin tam bir senteze ulaşma açısından sorun oluşturan özellikleriyle ilişkilendirilerek de ele alınmaktadır. Hilmi Ziya Ülken, Doğu ile Batı, eski ile yeni, alaturka ile alafranga arasındaki senteze uzun bir süre ulaşamamasından ve bu ikici yapının devamının, Türk toplumunun temel problemi olduğundan bahsetmekte ve problemin hâlâ var olduğunu dile getirmektedir.⁵

Bu çalışmada da öncelikle sekülerizmin tarihsel süreç içerisinde gelişimi ele alınmakta ve klasik sekülerleşme kuramlarının, dinin gücünün ve etkinliğinin kaybolacağı yönündeki temellendirmeleri ile sekülerleşmenin siyasal, toplumsal ve bireysel anlamları üzerinde durulmaktadır. Sekülerleşme kuramlarına yönelik soru işaretlerinin ortaya çıkmasına neden olan olay ya da olguların neler olduğu incelenmekte ve sekülerizmin sorgulanmasına yol açan etkenler tartışılmaya çalışılmaktadır. Post-seküler bir dönemin başlayıp başlamadığı da yine literatürde öne çıkan kaynaklardan yararlanılarak incelenmektedir. Türkiye'de din ve devlet ilişkisi de yine bu sorular ve tartışmalar eşliğinde değerlendirilmekte; Türkiye'nin sekülerleşme politikalarına ve dolayısıyla da bu politikaların pratiğe yansımalarına odaklanılmaktadır. Türkiye'de özellikle 2000'lerde Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) iktidarı ile başladığı görülen kamusal alana ilişkin dinsel taleplerin diğer dönemlerde ortaya çıkanlardan farkının olup olmadığı da yine çalışmada yanıtı aranan sorular arasında yer almaktadır.

2. KLASİK SEKÜLERLEŞME KURAMI: DİN GERİ ÇEKİLİYOR

Sekülerleşmeden bahsederken ya da sekülerleşmenin ne olduğunu ele almaya çalışırken öncelikle Auguste Comte, Emile Durkheim ve Max Weber'e değinmek âdeta genel bir tavır olarak karşımıza çıkmaktadır. Her üç düşünür de toplumların geçirdikleri aşamaları incelemekte ve genellikle de belirledikleri özellikleri merkeze alarak yaşanan değişimleri anlamaya çalışmaktadırlar. Sosyolojinin kurucusu olarak kabul edilen Comte, teolojik, metafizik ve pozitif olmak üzere üç dönemden bahsetmektedir. Comte'a göre insanlık, bu üç dönemden ya da aşamadan geçmiştir. Teolojik dönemde, olaylar tanrısal iradeye ve doğaüstü birtakım varlıklara göre anlaşılmaya çalışılırken; metafizik dönemde kutsalın hakimiyeti yerini soyut kavramlara bırakmakta; pozitif dönemde ise aklın öncülüğünde bilimsel veriler ve somutluk öne çıkmaktadır.⁶ Durkheim da *Dini Hayatın İlk Biçimleri* adını taşıyan

⁴ Nilüfer Göle, *Seküler ve Dinsel: Aşınan Sınırlar*, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

⁵ Hilmi Ziya Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken Yayınları, İstanbul, 1998.

⁶ Auguste Comte, *Pozitif Felsefe Kursları*, Çev. Erkan Ataçay, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 2001, s. 32-33.

çalışmasında dini, toplumsal bir olgu olarak ele almakta, toplum ve kutsal arasında doğrudan bir ilişkisellik kurarak dinin, toplumdaki işlevi üzerine odaklanmaktadır.⁷ Bugünü anlayabilmek için ilk toplumlarda dinin ne anlamaya geldiğini kavramaya çalışmaktadır. Durkheim, bir başlangıç noktası belirlemeyeceğimizi ancak en ilkel ve basit toplumda, dinin nasıl çalıştığına bakarsak bugün hakkında da bilgi edinebileceğimizi öne sürmektedir.⁸ Weber ise *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*'nda, Protestanlık ve kapitalizm arasındaki ilişkiye değinerek Protestanlığın, çalışma yaşamına ve birikim yöntemine dair söylediklerinin kapitalist üretim modelinin dinamiklerini hazırladığını öne sürmektedir.⁹ Böylece aslında her üç düşünürün de toplumu ve toplumsal olanı anlamaya çalışırken dinin işlevi, görünümü ve rolü üzerinde durdukları görülmektedir. Oluşturdukları kuramsal çerçeve ile de kurulan ilişkisellikler üzerinden toplumların geçirdikleri aşamaları tanımlamakta ve aslında seküler olana geçişin dinamiklerini ele almaktadırlar.

Sekülerleşme denilince öncelikle dinin, birçok alanda “geri çekilişi” ve dinsel birtakım belirlenimlerin kamusal alandan uzaklaşması anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu uzaklaşma, yalnızca kamusal alandan değil; toplumsal ve bireysel hayatın birçok unsuru üzerinde de bir güç kaybının yaşandığına işaret etmektedir. Söz konusu bu güç kaybı ya da “geri çekiliş” ani bir şekilde gerçekleşmemiş ve bazı toplumlarda çok sarsıcı ve yıkıcı sonuçları da beraberinde getirmiştir. Yıllara yayılarak devam eden kanlı savaşlar yaşanmıştır, dolayısıyla burada farklı dinamiklerin devreye girmesiyle boyutları ve görüntüsü değişen bir süreçten bahsedilmektedir. Nitekim genel olarak da ortaya çıkan yeni sınıfların bu süreçteki etkileri, aralarındaki iktidar mücadelesi ve daha sonrasında yaşanan devrimlerin sonuçları üzerinde durulduğu görülmektedir. Klasik sekülerleşme kuramları da hem bu sınıfsal mücadelenin hem de Aydınlanma ile yaşanan değişimin önemini vurgulamaktadır. Dinle araya konan bu mesafenin ya da dinî olandan ayrılmanın ya da kopmanın, ne zaman ve hangi koşullar altında belirginleştiği, kuramcıların öncelikle üzerinde durduğu konular arasında yer almaktadır. Ancak tabii ki öncelikle dinin, özellikle toplumsal işlevi incelenmekte ve dinsel-seküler ayrımına doğru giden yolda yaşanan gelişmelerin ortaya konması önem kazanmaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde toplumların yapısal özellikleri birçok faktörle bağlantılı olarak değişime uğramıştır. Güç ve iktidar mücadeleleri, savaşlar ve

⁷ Emile Durkheim, *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*, Çev. Prof. Dr. Fuat Aydın, Ataç Yayınları, İstanbul, 2005.

⁸ Durkheim'in öneminin, dinin kolektif ve komineteryan boyutundan bahsetmesi olduğu genel olarak sosyal bilimciler tarafından ileri sürülmektedir. Toplumu var etmek ve yeniden üretmek için yapıp edilenler üzerinde durması ve bunu tabii ki ilk toplumlara bakarak yapması Durkheim'i farklılaştırmaktadır.

⁹ Max Weber, *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, Çev. Zeynep Gürata, 3. Basım, Ayraç Yayınevi, İstanbul, 2002.

devrimler, bu yapısal özellikler üzerinde hem etkili olmuş hem de bu özelliklerden etkilenmiştir. Modernite, yaşanan değişim üzerinde başlı başına belirleyici olmuştur. Yalnızca dine dair olan yapısal unsurların ya da belirlenimlerin değil; birçok farklı alan, kurum ve yaklaşım şekilleri modernitenin sonuçlarından nasibini almıştır.¹⁰ Din, toplumsal kurumlar arasında özellikle Ortaçağ'da sahip olduğu güç itibarıyla başlı başına önemlidir. Yüzyıllara yayılan egemenliği ile din, neredeyse yaşamın bütününde etkili olmuştur. Dinin, bu gücünün kırılarak kurumsal olarak otoritesinin sarsılması için de yine toplumsal gelişmeleri beklemek ve genel olarak belirtildiği üzere, yeni sınıfların doğuşunu görmek gerekmiştir. Sekülerleşme tezleri de dinin, egemenliğini kaybederek bir geri çekiliş yaşamasının nedenlerini ve sonuçlarını ele almaya çalışmış ve 19. yüzyıldan itibaren de dinin otoritesinin sarsılarak devlet ve toplum yapıları üzerinde kurduğu egemenliğin ortadan kalkacağını ortaya koymuştur. Sanayileşmenin gelişmesi, rasyonalitenin güç kazanması ve akla duyulan güvenin artması ile birlikte dinin bu geri çekilişinin âdeta beklenen doğal bir sonuç olacağı belirtilmiştir. Toplumun akıl ile kuracağı ilişkinin güçlenmesi, modernleşme, sanayi toplumunun gelişimi şeklinde ele alınan değişim ve dönüşümün ortaya çıkaracağı sonucun sekülerleşme olduğu ileri sürülmüştür. Dinin ve dolayısıyla kutsal olanın, sekülerleşmeyle birlikte bireysel pratikler de dahil olmak üzere gerilemek zorunda kalacağı üzerinde durulmuştur. Bu süreç, Weber'in ifadesiyle "büyünün bozulması" şeklinde ifade edilmektedir.¹¹ Bilimsel özgürlük, bu noktada oldukça önemli gelişmelerin yaşanmasını sağlamış ve toplum ile din arasındaki mesafe açılmaya başlamıştır. "Din tarafından yönlendirilmesi süreci" sona ermekte bilimsel özgürlükle birlikte siyasal ve ekonomik düzenin dinsel kurumlardan bağımsızlığı gerçekleşmekte ve ahlâka dair değerlerin de dinî gelenekten ayrılmasını kapsamaktadır.¹²

Aydınlanma ve akıl vurgusu, dinsel olanın önemini kaybetmesiyle doğrudan bir ilişki içerisinde olmuştur. Dinin, bilim, sanat, hukuk ve ticaret gibi alanlardan çekildiği görülmektedir. Bu çekilme durumu, Charles Taylor'a göre sekülerleşmenin en yaygın hali olarak karşımıza çıkmaktadır. İkincisi, kişilerin doğru bildiği alanlardan çekiliyor olmasıdır. Çok farklı alanlar bulunmaktadır ve dinin, bunların hepsini düzenlemesi ve örgütlemesi oldukça zordur. Üçüncüsü ise dinin, "çok"lardan biri olmayı kabul etmesi; yani kutsallığını zorlamamasıdır. Nitekim Taylor'ın orijinalliğinin de burada ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Tarihsel

¹⁰ David Martin, "The Secularization Issue: Prospect and Retrospect", *The British Journal of Sociology*, Vol. 42, No. 3, 1991, pp. 465-474.

¹¹ Max Weber, *The Religion of India The Sociology of Hinduism and Buddhism*, Translated and edited by Hans H. Gerth & Don Martindale, Free Press, USA, 1958, s. 117.

¹² Thomas Michel, "Laisizme Katolik Bir Bakış", *Cogito Dergisi*, Sayı: 1, Yaz 94, YKY, İstanbul, 2007, s. 103.

gelişimin, tanrının sorgulama dışı tutulduğu toplumlardan sorgulanabildiği topluma doğru geçiş şeklinde gerçekleşmesidir. Taylor'a göre, din o "çok"lardan biridir. Kutsallığının tartışma dışı olmasının ortadan kalkması, eleştirilebilir hale gelmesidir. Taylor, modernite öncesi ve sonrasında yaşanan değişimden bahsetmekte; rasyonaliteyle birlikte yaşanan bu değişimin temel özelliğinin artık insanların inanca dair olan alanı ve araçları sorgulamaları olduğunu belirtmektedir.¹³ Sorgulama ve tartışma oldukça önemlidir; zira tanrı da dahil olmak üzere ruhanî olanın etkisinin zaafa uğraması, artık gerçekleşmesi beklenen sonuç olmaktadır. Sekülerleşmenin farklı içeriklerle birlikte değerlendirildiği de görülmüştür. Berger, sekülerleşmenin zaman zaman birbirine karşıt anlamlarla kullanıldığından bahsederek olumlu-olumsuz tanımlamalarına değinmiş ve sekülerleşmeyi de toplumsal ve kültürel açılardan dinin egemenliğinin son bulması şeklinde açıklamıştır.¹⁴ 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başları, dinin güç ve egemenlik kaybının belirgin bir şekilde üzerinde durulduğu görülmüştür.¹⁵ Bryan Ronald Wilson, 1966'da *Religion in Secular Society* adını taşıyan çalışmasında dinin de dinî kurumların da ve dinî pratiklerin de toplumsal, siyasal ve iktisadi yapılar üzerindeki kontrol kaybına değinmektedir. Modernleşme ve sekülerleşme arasındaki ilişkinin güçlü olduğu savını öne süren Wilson, toplumsal çeşitliliğin ve bireysel özgürlüğün artışına da dikkat çekmektedir.¹⁶

3. SEKÜLERİZMDEN POST-SEKÜLERİZME

Post-sekülerizm ile öncelikle dinin, 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren kamusal alandaki görünürlüğü ve dinî aktörlerin talepleri anlatılmaya çalışılmakta ve başladığı ileri sürülen yeni bir sürecin anlamlandırılması çabası belirginleşmektedir.¹⁷ Yeni olanın ne olduğu incelenmekte ve özellikle Batı'da çoğu kez dinin "geri dönüşü" olarak adlandırılan sürecin nedenleri ve muhtemel sonuçlarının neler olabileceği ele alınmaktadır. Sekülerizmin sorgulanmasına yol açan ve sekülerizme dair sorun alanlarını ortaya koyan söylemsel çerçevenin

¹³ Charles Taylor, *A Secular Age*, The Belknap Press of Harvard University Press, London, 2007, s. 28-31; Charles Taylor, "Modes of Secularism", Edited by Rajeev Bhargava, *Secularism and Its Critics*, Oxford University Press, New York, 1998.

¹⁴ Peter L. Berger, *Kutsal Şemsiye Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*, Çev. Ali Coşkun, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2015, s. 195-197.

¹⁵ José Casanova, *Modern Dünyada Kamusal Dinler*, Çeviri Editörü Mehmet Murat Şahin Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2014, s. 25-26.

¹⁶ Bryan Ronald Wilson, *Religion in Secular Society*, Oxford University Press, New York, 2016, s. 4.

¹⁷ Post-sekülerizm kavramına ilk olarak 2001'de Jürgen Habermas'ın yaptığı bir konuşmada rastlanmaktadır. Habermas aslında liberal devleti, dindarlar üzerinde bir ayırım yapmalarını ve bir bakıma dinî inançlarını seküler ilkelerle bezeyerek iletişim kurmalarını beklediği için eleştirmektedir.

tanımlanması arayışı öne çıkmaktadır. Dini değerler, inanç sistemleri ve öğretiler, beklenenin ya da kuramların öne sürdüğü gibi ortadan kaybolmamış ve modernleştiççe yok olması beklenirken bu beklentinin gerçekleşmediği görülmüştür. Dirilen ya da aslında hiç gitmeyen dinsel olanın, neler yapabileceği ve amacının ne olduğu tartışılmaya başlanmıştır. Gerçekten büyük bir yanlış mı yaşandığı yoksa şu an içinde bulunulan dönemin mi yanlışlarla dolu olduğu soruları zihinleri meşgul etmiştir. Sekülerleşme mi sorgulanıyor yoksa kutsal olana dair farklı bir yaklaşım mı geliştiriliyor soruları da bu noktada akıllara gelmektedir ve bu soruların yanıtları günümüzde de hâlâ çok net değildir. “Dinin geri dönüşü” şeklinde adlandırılabilir yeni bir dönemden bahsedilecek mi yoksa her ülkede dinin, kamusal alandaki konumunda ve siyasetle ilişkisinde farklı dinamikler mi oluşturulacak soruları da yine benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Berger’a göre, şu an dini bir dönem yaşanmakta ve bu da bize klasik sekülerleşme kuramlarının yanlış olduğunu göstermektedir:

“...Dünya bugün, bazı istisnaları hariç, olabildiğince dinî bir dönem yaşamaktadır. Bu da 1950-1960’larda tarihçiler ve sosyal bilimciler tarafından yazılan ve sekülerleşme (secularization) teorisi şeklinde isimlendirilen literatürün yanlış olduğunu gösterir. Aslında bu literatüre katkıda bulunanlardan birisi de bendim. O zamanlar böyle bir teori ileri sürmek için geçerli sebepler vardı. Gerçi bu literatürün bazı yönleri hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Ama aynı şey teorinin özü için söz konusu değildir.”¹⁸

Berger’ın klasik sekülerleşme kuramının özü ile ilgili geçerlilik kaybı yaşandığını ileri sürmesi oldukça önemlidir. Zira bu noktada Berger, açık bir şekilde kuramın talî olabilecek taraflarına ilişkin bir kayıptan bahsetmemekte; bizzat kendisi de klasik sekülerleşme kuramcısı olarak anılmasına rağmen bu geri dönüşü açıklamaya çalışmaktadır. Aslında bir boyutuyla klasik sekülerleşme kuramcılarının dahi bu açıklama konusunda farklı açılardan endişe yaşadıkları ve bu endişeyi de dile getirdikleri görülmektedir. Berger, bu endişeyi de yanlışlığı da belirgin bir şekilde yansıtmakta ve geçmişte kendi yazdıklarını da düzeltme çabasını ortaya koymaktadır.

Dinin “yeniden dirilişi” ya da kamusal alanda varlık gösterme çabası, sekülerleşme kuramcılarının bekledikleri bir şey değildi. Hatta dinin, ilerleyen dönemlerde çok daha gerileyeceğini ileri sürdükleri dahi görülmekteydi. Ancak yoğun olarak 2000’lerin başından itibaren gözlemlenmeye başlanan bu dini olana

¹⁸ Peter L. Berger, “Sekülerizmin Gerilemesi”, *Liberal Düşünce*, 1999a, s. 84-85; Peter L. Berger, “The Desecularization of the World: A Global Overview”, Der. Peter L. Berger, *The Desecularization of the World*, Ethic and Public Policy Center, 1999b, s. 1-17; Peter L. Berger, “Reflections on the Sociology of Religion Today”, *Sociology of Religion*, C. 62, No. 4, Special Issue: Religion and Globalization at the Turn of the Millennium, Kış, 2001, s. 443-454.

doğru dönüş ve dinsel olanın, kamusal alanın sınırlarını zorlaması şaşırtıcı olduğu kadar ne söylenebileceğinin çok da kestirilememesine neden oldu. Bazı kuramcılar, dinin bu geri dönüşünün olumsuz sonuçlarını öne çıkartırken; bazıları da başlayan yeni dönemden bahsetmeye ve bu yeni dönemde dine nasıl yer açılacağı üzerine konuşmaya ve yazmaya başladılar. Örneğin Rajeev Bhargava, klasik sekülerleşme kuramlarını eleştirmiş ve sekülerizmin bizzat kendisinin birtakım sorunlar yarattığını ileri sürmüştür. Bhargava'ya göre, doktrinden ziyade çeşitli devletlerin normatif uygulamalarına bakmak gerekmektedir. En iyi uygulamanın olduğu Batılı olmayan bir devlet: Hindistan. Oysa ki sekülerizm eleştirileri, Batı sekülerizminin bir ya da iki doktrinal versiyonu üzerine odaklanmaktadır. Batı dışına bakarsak sekülerizmi farklı görmeye başlarız. Eleştirel perspektifin dine karşıtlığı değil, dini homojenliğe ve kurumsallaşmış din hakimiyetine dönüştüğünü görürüz. Burada gerçekten var olan sekülerizmin farkına varabiliriz. Bu nedenle Bhargava'ya göre sekülerizmi terk etmekten ziyade sekülerizmin rehabilite edilmesi gerekmektedir.¹⁹ “Sekülerizmin rehabilitasyonu”, sekülerizmin alternatifi değil; sekülerizmin alternatif fikri, düşüncesidir. Batı sekülerizminin ideolojik, doktrinal ve teorik formülü bugün oldukça kısıtlı ve sınırlıdır. Bu formüllere olan bağlılık azalmazsa, “sekülerizmin rehabilitasyonu” imkansızdır. Bu doktrinler ve formüller, problemin bir parçası haline gelmiştir.²⁰ Alfred Stepan'a göre ise “çoklu sekülerizm” kavramı tartışılmalıdır ve sekülerizm, kavramsal olarak yeniden formüle edilmelidir. Stepan'a göre, sekülerizm demokrasi için yeterli bir şey olmadığı gibi demokrasi analizi için gerekli bir şey de değildir.²¹

José Casanova, post-seküler bir dünyada yaşadığımız savından hareket etmekte ve günümüzde sekülerleşmenin türlerine değinmektedir. Bunlardan ilki, dinle ilgilenmeme şansına sahip olman; ikincisi herhangi bir dini inanca sahip olmama hakkının olması; üçüncüsü de din dışı olmak, yani aslında üç farklı laik insan var günümüzde.²² Post-seküler olana geçişle birlikte bambaşka meseleleri konuşmak ve tartışmak âdetâ zorunluluk haline gelmektedir. Din-devlet ilişkisinde

¹⁹ Rajeev Bhargava, “Rehabilitating Secularism”, Edited by Craig Calhoun Mark Juergensmeyer Jonathan VanAntwerpen, *Rethinking Secularism*, Oxford University Press, New York, 2011, pp. 92-113; Rajeev Bhargava, “Introduction”, Edited by Rajeev Bhargava, *Secularism and Its Critics*, Oxford University Press, New York, 1998.

²⁰ Rajeev Bhargava, “Political Secularism”, Edited by John S. Dryzek Bonnie Honig and Anne Phillips, *Political Theory*, Oxford University Press, New York, 2006, pp. 636-655.

²¹ Alfred Stepan, “The Multiple Secularisms of Modern Democratic and Non-Democratic Regimes”, Edited by Craig Calhoun Mark Juergensmeyer Jonathan VanAntwerpen, *Rethinking Secularism*, Oxford University Press, New York, 2011, pp. 114-144.

²² José Casanova, *The Secular, Secularizations, Secularisms*, Ed. by. Craig Calhoun, Mark Juergensmeyer, Jonathan Vanantwerpen, “Rethinking Secularism”, Oxford University Press, New York, Inc. 2011, s. 60.

kesin sınırlar çizilememektedir. Sivil bireysel din, kamusal tek din, çoğunluk vesayeti, eşit mesafe ya da ateist ülkeler, farklı noktalarda bulunabiliyor ve farklı yaklaşım tarzları sergileyebiliyor. 1980'lerden itibaren yaşanan ise Casanova'ya göre, dinin kamusallaşmasıdır; yani dinin kamusal alana girmesi ve kamusalılık kazanması durumu söz konusudur. Dine yönelen bir "kamusal alaka" belirginlik kazanmaya başlamış ve eşzamanlı yaşanan önemli dört gelişme modern dünyada dinin yerinin yeniden tartışılmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerden ilki; İran'da yaşanan İslam Devrimi, ikincisi Polonya'da Dayanışma Hareketi'nin yükselişi, diğeri Latin Amerika'da Sandinist Devrimi'nde ve diğer bazı siyasi çatışmalarda Katolikliğin rolü ve nihayet dördüncü gelişme de "Amerikan siyasetinde bir güç odağı olarak Protestan köktencilüğünün kamusal alan olarak yeniden ortaya çıkışı" şeklinde karşımıza çıkmaktadır.²³

Dinin kamusal görünürlük kazanmaya başlaması, din ve kamusal alan ilişkisinin nasıl kurulacağı yönündeki tartışmaların da başlamasını âdeta zorunlu hale getirmektedir. Nitekim meşhur John Rawls ve Habermas tartışması da bu zorunluluğa verilen bir karşılık olmaktadır. Bu tartışma, 1995'te *Journal of Philosophy*'de başlamıştır.²⁴ Rawls, bir liberal olarak anayasal demokratik kurumların temelinde laikliği görmektedir ve kamusal akıl vurgusu yapmaktadır.²⁵ Tarafların birbirini eşit görmesi ve kamusal aklın, yani bir düşüncenin diğer düşüncüyü hakimiyeti altına almaması ya da kendi düşüncesini tek gerçek/hakikat olarak öne sürmemesinin, temel alınması gerekmektedir. Hakkaniyet temelli bir adalet vurgusu, Rawls'ın kuramsal yaklaşımında öne çıkmakta; din ve kamusal alan ilişkisini bu vurgu eşliğinde ve uzlaşma paralelinde ele almaktadır. Habermas, bu noktada Rawls'u eleştirmektedir; çünkü Habermas'a göre din, tek hakikati sunmaya oldukça hazır gibi durmaktadır. Kamusal alan, ortak bir mesele üzerine tartışmaların gerçekleştiği ilişkiler bütünü/örüntüsü ve belli bir anlaşmanın/uzlaşmanın yürütüldüğü ve kamuoyunun oluştuğu bir alandır ve dolayısıyla sadece bir mekan değildir. Herkes eşit birey/vatandaş, farklılığı kabullenme/çoğulcu, düşünce ve ifade özgürlüğünün geçerli olduğu, aleni, görünür, bilinebilir, herkesin katılımına açık

²³ José Casanova, *Modern Dünyada Kamusal Dinler*, Çeviri Editörü Mehmet Murat Şahin Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya.

²⁴ Bu konuda bkz. *Rawls-Habermas Tartışması Neden Demokrasi? Nasıl İstikrar?*, Sunan ve Derleyen Murat Özbek, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009.

²⁵ John Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1971; John Rawls, *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York, 1993; John Rawls, "The Idea of Public Reason Revisited", *The University of Chicago Law Review*, 64, 1997, pp. 765-807.

olma şeklinde normatif ilkelerden oluşmaktadır kamusal alan.²⁶ Dolayısıyla da Habermas'a göre, kamusal alanda gerçekleşen meseleler, ortak meselelerdir ve buradaki tartışmaların da öncelikle akıl üzerinde temellenmesi beklenmektedir. Akıl üzerinde temellendirme ve kamusal alanın normatif ilkelerine uygun ifade ve gerekçelendirme tarzı, birincil öneme sahiptir ve kamusal alana dahil olmanın temel gerekliliği niteliğindedir. Dinin, kutsal ve sorgulanamaz olanı sunma gayreti, baştan itibaren kamusal alanın doğasına aykırılık oluşturmaktadır.

Seküler olanın yeniden düşünülmesi gerektiğini, inanç sistemlerinin karmaşık bir doğaları olduğunu ve belki de günümüzde dini olanla seküler olan arasında daha hassas ayrımlar ve katı olmayan politikalar geliştirilmesinin önemine değinen sosyal bilimciler de bulunmaktadır. Örneğin Talal Asad, dini olanla seküler olanın geçişkenliğini vurgulamakta ve birbirine dönüşümü üzerinde durmaktadır. İslam-Batı ikiliğini eleştirel bir şekilde ele almakta ve aslında sekülerizmin, Avrupa'ya bakılarak incelenmesi ya da okunması gerektiğini belirtmektedir.²⁷ Craig Calhoun ise vatandaşlık kavramlarındaki örtük sekülerizmin yeniden düşünülmesinin önemine dikkat çekmektedir. Calhoun'a göre, dine karşı mesafeli ya da önyargılı olan vatandaş katılımı normlarını dile getirmeye devam etmek, dindar ve dindar olmayanlar arasında bir engel oluşturacak boyutta görünmektedir. Bu nedenle de sekülerizmin yeniden düşünülmesi, adalet veya devlet normlarını terk etmek anlamına gelmez; dinler arası tarafsızlık üzerine yapılan tartışmalar üzerine çalışmak anlamına gelmektedir.²⁸

4. TÜRKİYE'DE POST-SEKÜLER TARTIŞMA

Türkiye'de 1923'te Cumhuriyet'in ilanının ardından modernleşme süreci oldukça yoğun bir programla başlatılmıştır. Bu programın özellikle dinin egemen olduğu alanlardaki varlığına son verilmesi ve seküler değerlerin hızla benimsenmesinin sağlanması yönünde etkili olması beklenmiştir. Sınırlar ve kurallar, oldukça açık bir şekilde belirlenerek ortaya konmuştur. Bu sınırların geçirgen olmayan özelliği ve kuralların da özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi'nde tavizsiz bir şekilde uygulanmaya çalışılması, modernleşmenin birçok alanda somutluk kazanarak ilerlemesini sağlamıştır.²⁹ Toplumsal ve siyasal yapının

²⁶ Bu tartışma için bkz. Jürgen Habermas, "Religion in the Public Sphere", *European Journal of Philosophy*, Vol. 14, No.1, 14 March 2006; Jürgen Habermas, "Notes on Post-Secular Society", *New Perspectives Quarterly*, Vol. 25, Issue 4, Fall 2008, pp. 17-29.

²⁷ Talal Asad, *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*, Stanford University Press, Stanford, California, 2003.

²⁸ Craig Calhoun, "Secularism, Citizenship, and the Public Sphere", Edited by Craig Calhoun Mark Juergensmeyer Jonathan VanAntwerpen, *Rethinking Secularism*, Published by Oxford University Press, Inc, New York, 2011, s. 88.

²⁹ Göle, "modernleşmenin en gözle görülür etkisi, devlet yapısı ve siyasal kurumlar üzerinde olmuşsa, elle tutulamayan ama en nüfuz edici" etkisinin uygarlaşma düzeyi üzerinde; "yani

geleneklerle ve İslami öğretiyile çevrelenmiş unsurları dışarıda bırakılmaya çalışılmıştır. Din ve devlet, gerçekten birbirinden koparılmış mıdır yoksa başlangıçtan beri hiç böyle bir amaç olmamış mıdır soruları da bu politikalar incelenirken sorulmuş ve yanıtlanmaya çalışılmıştır. Gerçekten de Türkiye’de geleneksel olanın ve dinin konumunun nasıl belirleneceği, Cumhuriyet’in ilanının ardından hummalı bir şekilde tartışılmış, üzerine düşünülmüş ve belki de hassasiyetle ele alınmış en temel konu olmuştur. Siyasal, toplumsal ve kültürel dinamikler de bir bakıma bu hassasiyeti zorunlu hale getirmiş ancak yine de tüm gerilimlere ya da karşı duruşlara rağmen Cumhuriyet’in kurucu kadrosunun modernleşme sürecine dair izleyecekleri genel rotada herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Bu genel rotaya dair öne çıkan esas kriter, kamusal alanda dini imge ve görüntülerin yer almayacağı yönünde ortaya çıkmıştır. Ancak Türkiye’deki uygulamaya dair temel eleştiri, devletin din üzerinde bir denetim kurduğuna dair şekillenmektedir. Bu durumun da sekülerizmle karşıtlık yarattığı ileri sürülmektedir. Bazı sosyal bilimcilere göre Türkiye’nin “özgün” olarak değerlendirilen bu din-devlet ilişkisi, bir ayrılık değildir. Cumhuriyet’in de böyle bir ayrılık arayışında olmadığı ve hatta din/devlet-siyaset ayrılığını tehlikeli bulduğu ve din-müslüman ilişkisinin Cumhuriyet idaresi tarafından stratejik kabul edildiği üzerinde durulmuştur.³⁰ Dolayısıyla Türkiye’de İslam’ın “yeniden canlanması”ndan mı bahsetmek gerekmekte yoksa zaten varlığını bazen örtük bazen de daha rahat bir şekilde sürdürmeye çalışmış cemaat-tarikat yapılanmaları mı üzerinde durmanın mı daha anlamlı olduğu günümüzde de hâlâ tartışılmaya devam edilmektedir. Göle, Türkiye’de kamusal alanın devlet eliyle laikliği dayattığından bahsetmekte ve baskının öne çıktığı bir laiklikten söz etmektedir.³¹ İslam’ın “yeniden canlanması”ndan bahsedilecekse bu sürecin bir “meydan okuma” olarak da okunabileceğini belirtmekte ve bir iktidar savaşımına değinmektedir:

“...islamin yeniden canlanışı, modernlik yanlısı elitlerin ‘uygarlık’ eşittir ‘batılulaşma’ denklemine meydan okuyuşun da ifadesidir. Öyleyse, uygarlaşmanın iki tarafında öne sürülen bahisleri, yani bir yandan modernleşme çabalarını, bir yandan islamlaşmayı irdelemeden, bu iktidar savaşımını ve onun yanı sıra sivil toplumun bu savaşımındaki önemli yerini,

sembolik kültürel sermaye üzerinde yeni bir kimlik inşa edilmesi, etik ve estetiğin yeniden tanımlanması” üzerinde olduğunu ileri sürmüştür. Bkz. Nilüfer Göle, “Otoriter Laiklik ve İslami Katılım”, Yay. Haz. Yurdakul Fincancıoğlu. *İslam ve Demokrasi*. 2. Baskı. Tüses Yayınları, İstanbul, 2002.

³⁰ İsmail Kara, “Din ile Devlet Arasında Sıkışmış Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 2000, s. 44.

³¹ Nilüfer Göle, “Islam as Ideology”, *Modest Claims: Dialogues and Essays on Tolerance and Tradition*, Der. Adam B. Seligman, University of Notre Dame Press, Notre Dame, IN, 2004, s. 92-93.

ayrıca kadınların örtünmesi erkeklerin sakal bırakması gibi sembolik estetik sorunları, ya da bekaret, serbest cinsel ilişki, homoseksüellik, alkolün yasaklanması türünden ahlak sorunlarını kavramak mümkün değildir.”³²

Serpil Sancar ise Türkiye’de modernleşme süreciyle birlikte devletin, din üzerinde kurduğu hakimiyetten bahsetmekte ve laikliğin gerçek anlamının bu olmadığını belirtmektedir:

“...Türkiye’de modernleşme ile birlikte devletin din üzerinde kurduğu bir hâkimiyet var. Modernleşmeyi dini şekillendirerek, sürekli dini yeniden şekillendirerek topluma yaymak gibi bir süreç var. Yani kısacası devlet dini var. Buna laiklik demek çok zor. Bu model hükümetin kendisinin İslamcı olmasına kadar büyük ölçüde sorunsuz gibi geliyor, Cumhuriyetçi körlük nedeniyle. Çünkü devlete o kadar çok güveniliyor ki, “devlet dini yönetebilir, devlet dini şekillendirdiği sürece de din problem olmaz” düşüncesi var. Yani din devlete tabi olduğu sürece, devlet dini şekillendirebileceği sürece, dinin kendisiyle bir problemi olmaz, laiklikle ilgili bir problem olmaz anlayışı hâkim.”³³

Sancar’ın değindiği devletin dini denetleyerek sorunu çözmeye çalıştığı anlayışını, Sünni İslam’ın ibadet ve ritüellerinin düzenlenmesine ilişkin pratiklerde kolaylıkla görebilmek mümkündür. Sünnilikle ilgili her detay kurumsal olarak planlanmakta, finansman açısından kaynak yaratımı sağlanmakta ve aslında bir bakıma dine ait olan hiçbir şey kendi haline bırakılmamaktadır. Özellikle kamusal alanda dinsel olanın görülebildiği ibadet ve ritüeller, devletin kontrol alanının dışına çıkmamakta ve “planlanma” durumu, devletin ihtiyaç duyabileceği toplumsal düzen kaygısından çok daha farklı bir baskı ortaya çıkarmaktadır. Bu baskı hissi ve kontrol durumunun, Cumhuriyet tarihi boyunca zaman zaman karakterinde değişiklikler gözlenebilmektedir. Siyasal İslam referanslı partilerin iktidarında ve küresel ölçekte yaşanan gelişmelerin de etkisiyle birlikte dine alan açmaya dönük politikalarla karşılaşılmaktadır. Örneğin 1970’lerin başından itibaren milli görüş geleneğini takip eden siyasal partiler, bu politikalara öncelik vererek Cumhuriyet’in laiklikle ilgili düzenlemelerini eleştirmiştir. Ancak bilindiği üzere, belirlenen sınırların aşılmasına izin verilmeyerek âdeta varlığı hissedilen ama görünmez olan çizginin üzerine basıldığı anda müdahale gelmiştir. Devletin, din üzerinde kurduğu denetimin boyutunda hükümetlerin politikaları bazında yaşanan değişimin yansımaları dışında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bağlamda da Türkiye’de din-devlet ayırımından bahsedilemeyeceği ve Türkiye’deki modelin, dinin devlet tarafından kontrolü ve

³² Nilüfer Göle, “Otoriter Laiklik ve İslami Katılım”, Yay. Haz. Yurdakul Fincancıoğlu. *İslam ve Demokrasi*, 2. Baskı, Tüses Yayınları, İstanbul, 2002, s. 177-178.

³³ Zafer Yılmaz ve Özge Özkoç, “Devlet Kısıcında Din ve Sekülerlik: Serpil Sancar ile Söyleşi”, *Mülkiye Dergisi*, 38 (4), 2014, s. 205-206.

denetimi üzerine inşa edildiği genel olarak ileri sürülen savlar arasındadır.³⁴ Benzer şekilde Mehmet Ali Kılıçbay da Türkiye’de laikliğin o bilinen “din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması” tanımının yetersiz olduğunu belirtmektedir. Dünya pratiğinde de “din küresi” ile “dünyevi küre”nin ayrılığından ve kendi özerklikleri içinde var oldukları anlamına geldiğinden bahseden Kılıçbay’a göre, Türkiye’deki durum, bunun tam tersidir. Türkiye’de devlet, dini denetlemektedir ve bu denetlemenin yanında da yalnızca tek bir “iman biçimi”ni dayatmaktadır. “Laik bir toplumda din, sivil topluma ait bir konudur, kamusal alanda yer almaz.”³⁵

³⁴ Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey*, McGill University Press, Montreal, 1964; Andrew Davison, Türkiye’de Sekülerizm ve Modernlik, Çev. Tuncay Birkan, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006; Bedri Gencer, “Türkiye’de Laikliğin Tarihi Dinamikleri”, *Toplum ve Bilim*, Sayı: 84, 2000; Cihan Tuğal, *Pasif Devrim İslami Muhalefetin Düzenle Bütünleşmesi*, 2. Baskı, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2011; Nilüfer Göle, “Secularism and Islamism in Turkey: The Making of Elites and Counter-Elites”, *Middle East Journal*, 51(1), 1997, pp. 46-58; Nuray Mert, *Laiklik Tartışmasına Kavramsal Bir Bakış Cumhuriyet Kurulurken Laik Düşünce*, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1994; Berna Turam, *Türkiye’de İslâm ve Devlet Demokrasi, Etkileşim, Dönüşüm*, Çev. Pelin Tünaydın, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2011; Fuat Keyman, “Şerif Mardin’i Okumak: Modernleşme, Yorumbilgisel Yaklaşım ve Türkiye”, Der. Ahmet Öncü ve Orhan Tekelioğlu, *Şerif Mardin’e Armağan*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005, ss. 37-64; Ahmet T. Kuru, *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik ABD, Fransa ve Türkiye*, Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 161-230.

³⁵ Mehmet Ali Kılıçbay, *Siyasetsiz Siyaset*, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998, s. 114. Ahmet Çiğdem ise genel olarak Marx, Durkheim ve Weber ile başlatılan kuramsal boyutun, bu konudaki sınırlı yapısı üzerinde durmakta ve dinin gerek pratikteki farklılıkları gerekse de monolitik özelliğinin değişimi nedeniyle bu süreçte ortaya çıkan tanımlama güçlüğünden bahsetmektedir. Çiğdem’e göre, Marx, Durkheim ve Weber, dinin toplumsal ve bireysel olarak işlevlerini ele almışlar ve modern dünyada dinin nasıl bir seyir izleyeceğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Ancak yaklaşım tarzları, kapitalist-bürokratik gelişmenin belirli bir tarihsel evresiyle sınırlı kalmıştır ve bu nedenle de kapitalizmin ileri aşamalarında yetersiz kalması beklenen bir sonuç olmuş ve “gizli özcü” damar, başka bir engel de yaratmıştır. Benzer güçlüğü, dinin tanımlanma düzeyleri açısından da dile getirebilmek mümkündür:

“... Çünkü Doğu Avrupa ve Latin Amerika’daki örneklerine bakarak dinin salt bir yanlış bilinç taşıyıcısı olmadığını, Avrupa’daki azınlıkların dinsel pratiklerine bakarak bütünleşme yerine ayrışmayı öncelediğini, moderniteye karşı verilen mücadeleden dinin sekülerleşmeyi paranteze almaya çalışan tavrını müşahade ediyoruz. Hepsinden önemlisi de post-kapitalizme geçişte yaşayan bütün dinler hemen her düzeyde köklü bir dönüşüm geçirerek monolitik yapılarını kaybettiler. İslami iletişim kanallarının yayılmasını engellemek üzere belli bir döneme kadar baskı altında tutulduğu Türkiye’de bile, din artık tek ve bölünmez bir gövdeyi değil, önemli ve bazen aslî ayrımları da bünyesinde barındıran merkezsiz bir yapılaşmayı ifade ediyor.”

Dolayısıyla literatürde, Türkiye’de devletin, dini kontrol ettiği bir yapılanmadan söz edilebileceği yönünde açıklamalarla karşılaşmaktadır. Devletin, dini kendi haline bırakmaktan özenle kaçındığı ve dine ait hemen her şeyi detaylı bir şekilde düzenlediği öne sürülmektedir.

Devletin yukarıda değinilen dini denetleme çabasının yanında, Türkiye’de yaşanan dinsel hareketliliğin 1980 sonrası seyrine bakıldığında dindarlığın kutsiyetinin vurgulandığı gerçekliği ile karşılaşmaktadır. Nitekim 1990’lardan itibaren dinin, kamusal alana ilişkin talepleri çok daha gür bir sesle duyulmaya başlanmış ve dini oluşumların kendilerine alan açma çabası belirginlik kazanmıştır. Bu yıllarda, 12 Eylül askeri darbesinin Türk-İslam Sentezi politikalarıyla doğrudan ilişkilendirilen bir dinsel hareketlilik ortaya çıkmıştır. Dinsel kimliğiyle öne çıkan Refah Partisi’nin (RP) oylarını büyük ölçüde arttırarak koalisyon ortağı olması ve Necmettin Erbakan’ın başbakanlığı, bu dinsel canlanmanın temel göstergeleri arasında sayılmıştır. Ancak post-sekülerizm tartışmaları bu dönemde öne çıkmamış; daha ziyade Cumhuriyet’in temel ilke ve değerlerine yönelik tehditler tanımlanmıştır. Bu noktada milli görüş geleneğinin ve Erbakan’ın din ve devlet ilişkisinin nasıl kurulması gerektiği konusundaki tavrının oldukça açık olmasının belirleyici olduğu ileri sürülmüştür. Dinin tek hakikat olarak kabul edilmesi konusunda tereddüt olmaması nedeniyle, post-sekülerizm tartışmalarına yer açılmadığı yine öne çıkan tezler arasında yer almaktadır. Milli görüş geleneğinden gelen Fazilet Partisi (FP) içinde yaşanan gelenekçi-yenilikçi çatışması neticesinde kurulan AK Parti’nin, din konusunda radikal olmadığı belirtilen politik duruşu farklı bir süreç başlatmıştır. AK Parti iktidarı, post-sekülerizm tartışmalarının daha yoğun olarak gündeme taşındığı ve paydaşların daha aktif katılımının gerçekleştiği bir döneme işaret etmektedir. Demokrasi ve özgürlük vurgusuyla ve yönünü öncelikle Avrupa Birliği (AB) eksenli Batı’ya çeviren politikalarıyla AK Parti, içinden doğduğu milli görüş geleneğinden farklılaşmıştır. İnanç ve ibadet özgürlüğüne dair yararlanılan söylem çerçevesi, kamusal alanda dinin bir aktör olarak yer alabileceğine dair argümanların güç kazanmasına neden olmuştur. Bu dönemde, AK Parti iktidarını ve siyasal açıdan elde ettiği gücü anlamlandırabilmek için de kavramsal arayışlara rastlanmaktadır. Dinsel olanın yeniden düzenlenme çabasının ve kamusal alanın da bu düzenleme çabasıyla paralel olarak dinin ritüalistlik karakteriyle daha sık karşılaşmaktadır.³⁶ Siyasal alanın da dinsel birtakım kodlarla birlikte zaman zaman iç içe girmesi ve kamusal alanın sınırlarının zorlanması ama aynı zamanda liberal ve modern bir görüntünün eklektizme kayan versiyonlarının da

Ayrıntı için bkz. Ahmet Çiğdem, *Taşra Epiği “Türk” İdeolojileri ve İslâmcılık*, Birikim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 148-149.

³⁶ Bu konuda ayrıca bkz. Emel Çokoğullar, “2002-2012 Dönemi’nde Türkiye’de Siyasal Alan, Din ve Özgürlük”, *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 2021, ss. 17-33.

ortaya çıktığı bir durum ortaya çıkmıştır diyebiliriz.³⁷ Bu durum bazen “yeni dinsellik” olarak tanımlanmış bazen de popülizmin beklenen kayganlığı olarak adlandırılmıştır. Tanımlama gayreti, pratiğe yansıyan karmaşık ve bahsi geçen bu eklektik görüntü nedeniyle çoğu zaman sonuçsuz kalmıştır.

5. SONUÇ

Modernleşme ve modernleşmenin beraberinde getirdikleriyle birlikte başlayan yeni dönem ya da modernleşmeyi başlatan dinamikler ve hazırlayan olgular hâlâ güncelliğini korumaktadır. Nerede, ne zaman ve nasıl başladığı konusunda siyasal tarihçiler açısından genel olarak bir ortaklaşma söz konusuysa da bu ortaklaşmanın yine genel ve ana hatlar üzerinde ilerleyen bir yönü olduğunu da söyleyebilmek mümkündür. Değişen ne olmuştur da başlayan yeni dönem ve bu dönemin özellikleri ortaya çıkmaya başlamıştır soruları çok temelde tartışılmakta ve aslında tartışılırken de beraberinde yeni soruları gündeme taşımaktadır. Sanayileşme ve sekülerleşme süreçleri de benzer eksen etrafında ele alınmakta ve bazen yine benzer kargaşanın kavramsal düzeyde tanımlanması sorunu ile karşılaşmaktadır. Modernleşmeyle birlikte birbiriyle doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı olan olaylar, olgular, örnekler ve evrensel kabuller üzerinde durulmaya çalışılmaktadır. Örneğin din olgusu, modernleşme sürecinden nasıl etkilenmiştir ve din, modernleşme sürecine yönelik bir karşı duruş içerisinde olan bir yaklaşım geliştirirken özellikle hangi savlardan yararlanmış soruları bu çabayla birlikte düşünülmektedir.

Modernleşme, birçok açıdan oldukça kapsamlı bir değişim ve dönüşüm sürecini anlatmaktadır. Aydınlanmanın da etkilerinin hissedilmesiyle birlikte dinin otoritesi sarsılmakta ve aklın gücüne duyulan güven ilan edilmektedir. Akıl ve bilimsel bilginin öncülüğünde dünyanın âdeta yeniden keşfine tanıklık edilmektedir. Dünyanın yeniden keşfi, ilk defa karşılaşılacaklar ve ilk defa yaşananlar nedeniyle çok da iddialı bir betimleme olmamaktadır. Dinin egemenliğinin sarsılması ve kutsalın

³⁷ Cihan Tuğal, farklı bir analiz gerçekleştirmektedir. Tuğal’a göre, “İslami seferberlik, organik krizlere bir yanıt olarak hegemonyanın yeniden kurulmasıdır. Hegemonya, hükmünü toplumla devleti birbirine bağlayarak icra eder.” Tuğal, bu noktada Gramsci’nin “hegemonya” kavramına başvurmakta ve kendi deyimiyile hegemonya kavramını revize etmektedir. Tuğal’a göre hegemonya: 1) Tahakküm ve eşitsizlik için rızanın, 2) günlük yaşamın, uzamın ve ekonominin belli otorite örüntüleriyle özgül şekilde eklemelenmesi yoluyla, 3) belli bir önderlik tarafından, 4) farklılıklardan birlik yaratmak suretiyle örgütlenmesi. Yine Tuğal, sivil toplumla devleti birbirine bağlayan alana “siyasal toplum” adını veriyor. Siyasal toplumu yeniden tanımlıyor ve bunu, “toplumun devlet politikalarını şekillendirmek ama aynı zamanda devlet ve siyasal birliğin doğasını tanımlamak üzere örgütlendiği alan” olarak ele alıyor. Cihan Tuğal, *Pasif Devrim İslami Muhalefetin Düzenle Bütünleşmesi*, 2. Baskı, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2011, s. 37-38.

gücünü yitirmesi, siyasal, toplumsal ve kültürel yapının oldukça dayanıklı ve kalıcı gibi duran dinamiklerini yerinden etmiş ve ortaya çıkan boşluk seküler değer, imge ve pratiklerle doldurulmaya çalışılmıştır. Dinin bir daha geri dönmek üzere gitmesi beklenmiş ve sekülerliğe dair belirlenen teori ve pratikler, modernleşen toplumların gündemlerine yerleşmiştir. Nitekim modernleşme kuramları da “aynı yol”un izlenmesinin aynı sonucu doğuracağı tezlerini dile getirmiştir. Türkiye’ye bakıldığında ise din-devlet ilişkisinin hangi dinamikler üzerine kurulmaya çalışıldığı ve sekülerleşmenin, Türkiye örneğinde nasıl tanımlanabileceği sorularının yanıtları günümüzde de tartışılmaya devam etmekte ve birbirinden farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Gerçekten de Türkiye’de din ve devlet ilişkisi ve dolayısıyla sekülerleşme pratikleri, birçok açıdan farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların nedeni de genellikle Erken Cumhuriyet Dönemi politikaları ile açıklanmakta ve rejim kaygıları başta olmak üzere, Türkiye’de dinin mevcut konumunun çeşitli bağlamlarda sorgulandığı görülmektedir. Dünyevileşmenin yerini almaya başlaması ile birlikte dinin ve dini aktörlerin geri çekilmek zorunda kaldığı bir dönem ortaya çıkmaktadır. Geleneksel olanın derin bir sarsıntı yaşadığı ve modern toplum yapısının doğuş sancılarının bu sarsıntının şiddetini arttırdığı görülmektedir.³⁸

Genel olarak, Batı’da sekülerleşmenin takip edilebildiği ve izlenebildiği temel referans noktaları bulunmaktadır ve sekülerleşme kuramcıları da dinin otorite kaybını, bu referans noktalarını ele alarak açıklamaya çalışmaktadırlar. Klasik sekülerleşme kuramlarına göre, modernleşen ve sanayileşen toplumların geleneksel ve dinsel olandan uzaklaştıkları görülmektedir. Kutsalın terki, dinsel olanın daha az önemli hale gelmesi ya da bireysel pratiklerle özel alanda sınırlı kalması şeklinde özetlemeye çalıştıkları bir süreç tanımlanmaktadır. Ancak 1980’lerden itibaren dinin ve dinsel aktörlerin âdeta “yeniden canlanması” diye adlandırılan bir hareketin ortaya çıkmaya başladığı gözlemlenmektedir. Kamusal alanda var olma mücadelesi ve hak talepleri ile sekülerizmin tartışılmaya açıldığı bir dönem anlaşılmaya çalışılmaktadır. Sekülerleşme kuramlarının hiç öngörmediği bu yeni dönem, post-sekülerizm olarak adlandırılmaktadır. Küresel çapta ortaya çıkan bu dini hareketliliklerle birlikte bu yeni dönemi anlama çabasının yanında bugüne kadar sorulmayan sorularla karşılaşmaktadır. Bundan sonra ne olacağı, birlikte bir yaşam mı gerçekleştirileceği ve tabii ki bunun ne kadar mümkün olabileceği yanıt bekleyen sorular olmaktadır.

³⁸ Bu süreçte Kemalist kadronun da laik politikaların uygulanmasına ve devletin, modern ilke ve yöntemlerle egemenlik alanının âdeta yeniden inşa edilmesine yönelik düzenlemelerinin zaman zaman radikal boyutlara ulaştığı görülmektedir. Ancak genel olarak belirtildiği üzere, dönemin koşulları itibarıyla dinsel aidiyetler ve geleneksel yapısal unsurlar da gücünü korumaya devam etmektedir. Varlıkları, hemen her yasal düzenleme çabasıyla birlikte kendisini göstermekte ve eski olana ait olan reflekslerin devletin katı duruşuna rağmen ortaya çıktığı bilinmektedir.

Öncelikle dinin kendisine kamusal alanda meşru alan açma pratiklerinin kamusal ve siyasal olarak kabul edilebilirliğini ve sekülerizme yeni tanımlar-açılımlar getirip getiremeyeceğini görmek gerekmektedir. Dinselliğin âdeta yeniden dirilişinin, sekülerizmle ilgili yeni tanımlar, tarifler ve yeniden değerlendirmeler getirip getiremeyeceğini görmek gerekmektedir. Devletin farklı inançlar karşısında tarafsızlığının temel ilke olarak korunması ya da korunmaya devam edilmesi oldukça önemlidir.

Türkiye’de ise somut durum, Batı’dan farklı bir seyir izlemektedir. Türkiye’de uygulanan modelin, din-devlet ayrılığı esasına dayanmadığı; aksine dinin devlet tarafından kontrolüne dayanan bir model olduğu genel olarak dile getirilmektedir. Bunun en temel göstergesinin de DİB’in varlığı olduğu belirtilmektedir. İbadetlerin, dini merasim ve kolektif ritüellerin düzenlenmesi ve dinin finansmanı sorununun çözülmesi gibi konuların DİB gibi bir kurum tarafından üstlenilmesi, laik devletin görev ve sorumlulukları arasında yer almamaktadır. Bu faaliyetlerin üstlenilmesi, hangi gerekçeyle olursa olsun laikliğin gerçek anlamından uzaklaşmayla sonuçlanmaktadır. Erken Cumhuriyet Dönemi’nde Kemalist kadronun laiklik adına yapmaya çalıştıkları, toplumsal ve kültürel mirasın özellikleri itibarıyla oldukça radikal ve birçok açıdan dönüştürücü nitelikte olmuştur. Ancak dinin ve dinsel pratiklerin birtakım endişe ve çekinceler nedeniyle denetim altında tutulması ve bu durumun süreklilik kazanarak devam etmesi, âdeta sorunun kaynağını oluşturmaktadır. DİB’in varlığı ve dinsel alanı düzenleme çabası, cemaat ve tarikat yapılanmalarını durdurabilmek ya da farklı nitelikler kazanarak üyelerini mobilize etmelerini önlemek şeklinde oldukça yaygın birtakım açıklamalar eşliğinde meşrulaştırılmaya çalışılsa da sonucun hiç de bu yönde gerçekleşmediği görülmektedir. Türkiye’de cemaat ve tarikatlar var olmaya devam etmekte ve güçleri nispetinde de zaman zaman siyasal iktidarların politikalarına dahi bu yapılanmaların üyeleri ya da liderleri olarak müdahil olmaya çalıştıkları bilinmektedir.

Türkiye’de sorun olarak tanımlanan ve tehdit yönünde açıklamaların da yapıldığı nokta, dinsel kimliğini önceleyen ve dine alan açma amacını belirgin bir şekilde öne çıkaran siyasal partilerin hükümet ortağı olmaları ya da hükümeti tek başına kurabilecek çoğunluğa ulaşmalarıdır. Çalışmanın ilgili başlıklarında da belirtildiği gibi, milli görüş geleneğinden gelen siyasal partilerin iktidarları, laiklik adına tehlike olarak kabul edilmektedir. 28 Şubat 1997’de Refah-Yol Hükümeti’ne “post-modern darbe”nin yapılması, laiklik tehdidi argümanının oldukça baskın bir şekilde ortaya çıktığı bir sürecin adı niteliğinde karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de din ve devlet ilişkisinin, kabaca 1950’lerden bu yana tehdit ve özgürlük ikileminde kurulmakta olduğu birçok siyaset bilimci tarafından dile getirilmekte ve ortaya çıkan bu durumun da laiklik olmadığı öne sürülmektedir. Bu nedenle de aslında Türkiye’de post-sekülerizm tartışması yürütebilmenin ya da bu başlığı açabilmenin pek de mümkün olmadığı belirtilmektedir. Gerçekten de Türkiye’de

post-seküler siyasetten ziyade değişen iktidarların din politikalarının farklılığından ya da iktidarların dönem dönem değişen din politikalarından bahsedebilmek anlamlı görülmektedir. Son dönem tartışmalarına bakıldığında da din temelli bir parti olarak AK Parti iktidarı ile birlikte laikliğin tehdit altında olduğuna yönelik geliştirilen endişelerin merkezde olduğu tartışmalar ortaya çıkmıştır. Bu endişelere ve tehdit algılarına, özellikle AK Parti Hükümetleri'nin ilk döneminde rastlanmıştır. Dini imge ve sembollerin kamusal alanda kendisine nasıl yer bulacağı ve siyasal iktidarın nasıl bir dinsel özgürlük oluşturacağı soruları, laiklik tartışmalarını yeniden başlatmıştır. Gerçek laikliğin ne olduğu/olmadığı meselesi de yine bu tartışmalarla birlikte gündeme taşınmıştır. Ancak görülmektedir ki bu tartışmalar, Türkiye'deki mevcut durum üzerinde herhangi bir değişim yaratmamakta ve yaşanan sorunlara çözüm üretilmemektedir. Bu nedenle de laikliğin tehdit altında olduğu ya da laikliğe yönelik herhangi bir tehdidin söz konusu olmadığı şeklinde gelişen bu açıklamaları “paranteze alarak” Türkiye'de dinsel değeri değerlendirmek gerekmektedir. Oy kaygısından ve maddi birtakım menfaatler elde etme amacından doğrudan uzaklaşmak, çok partili hayata geçişin yaşandığı yıllardan bu yana âdeta slogan haline gelen ancak neredeyse hiçbir zaman uygulanamamış bir yöntemdir. Oldukça sıradan ve basit gibi duran bu yöntem, aslında birçok temel sorunun çözümü için de bir zorunluluktur. Bunu uygulamayı başarabilmek ve dinsel adını yeniden düşünmek, toplumsal ve kültürel açıdan da başka bir aydınlanma süreci başlatmayı da gerektirmektedir. Türkiye'de sekülerizmin ve bahsi geçen “özne-hakikat” ilişkisinin aklın temellendirilmesinde yeniden inşa edilmesi zorunlu görülmektedir.

KAYNAKÇA

Asad, T. (2003). *Formations of the Secular Christianity, Islam, Modernity*. Stanford, California: Stanford University Press.

Bhargava, R. (1998). "Introduction", Edited by Rajeev Bhargava, *Secularism and Its Critics*, New York: Oxford University Press.

Bhargava, R. (2006). "Political Secularism". Edited by John S. Dryzek, Bonnie Honig and Anne Phillips, *Political Theory*, New York: Oxford University Press.

Bhargava, R. (2011). "Rehabilitating Secularism". Edited by Craig Calhoun Mark Juergensmeyer Jonathan VanAntwerpen, *Rethinking Secularism*. New York: Oxford University Press, pp. 92-113.

Berger, P. L. (1999a). "Sekülerizmin Gerilemesi". *Liberal Düşünce*.

Berger, P. L. (1999b). "The Desecularization of the World: A Global Overview". Der. Peter L. Berger. *The Desecularization of the World*, Ethic and Public Policy Center.

Berger P. L. (2001). "Reflections on the Sociology of Religion Today". *Sociology of Religion*. Special Issue: Religion and Globalization at the Turn of the Millennium, C. 62, No. 4.

Berger, P. L. (2015). *Kutsal Şemsiye Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*. Çev. Ali Coşkun. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Berkes, N. (1964). *The Development of Secularism in Turkey*. Montreal: McGill University Press.

Calhoun, C. (2011). "Secularism, Citizenship, and the Public Sphere". Edited by Craig Calhoun Mark Juergensmeyer Jonathan VanAntwerpen. *Rethinking Secularism*. New York: Oxford University Press, Inc.

Casanova, J. (2011). "The Secular, Secularizations, Secularisms". Edited by. Craig Calhoun, Mark Juergenmeyer, Jonathan Vanantwerpen. *Rethinking Secularism*. New York: Oxford University Press, Inc.

Casanova, J. (2014). *Modern Dünyada Kamusal Dinler*. Çev. Editörü Mehmet Murat Şahin. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.

Comte, A. (2001). *Pozitif Felsefe Kursları*. Çev. Erkan Ataçay. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Çiğdem, A. (2001). Taşra Epiği "Türk" İdeolojileri ve İslâmcılık. İstanbul: Birikim Yayınları.

Çokoğullar, E. (2021). "2002-2012 Dönemi'nde Türkiye'de Siyasal Alan, Din ve Özgürlük". *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), ss. 17-33.

Davison, A. (2006). *Türkiye'de Sekülerizm ve Modernlik*. Çev. Tuncay Birkan. İstanbul: İletişim Yayınları.

Durkheim, E. (2005). *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*. Çev. Prof. Dr. Fuat Aydın. İstanbul: Ataç Yayınları.

- Foucault, M. (2003). *Society Must Be Defended*. London: Penguin.
- Foucault, M. (2005). *Entelektüelin Siyasi İşlevi: Seçme Yazılar 1*. Çev. Osman Akınhay, Işık Ergüden ve Ferda Keskin. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2013). *Güvenlik, Toprak, Nüfus Collège de France Dersleri 1977-1978*. Çev. Ferhat Taylan. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *Biyopolitikanın Doğuşu Collège de France Dersleri 1978-1979*. Çev. Alican Tayla. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gencer, B. (2000). "Türkiye'de Laikliğin Tarihi Dinamikleri". *Toplum ve Bilim*, Sayı: 84.
- Göle, N. (1997). "Secularism and Islamism in Turkey: The Making of Elites and Counter-Elites". *Middle East Journal*, 51(1), pp. 46-58.
- Göle, N. (2002). "Otoriter Laiklik ve İslami Katılım". Yay. Haz. Yurdakul Fincancıoğlu. *İslam ve Demokrasi*. 2. Baskı. İstanbul: Tüses Yayınları.
- Göle, N. (2004). "Islam as Ideology". Der. Adam B. Seligman. *Modest Claims: Dialogues and Essays on Tolerance and Tradition*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Göle, N. (2012). *Seküler ve Dinsel: Aşınan Sınırlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Habermas, J. (2006). "Religion in the Public Sphere". *European Journal of Philosophy*. Vol. 14, No.1, 14 March 2006.
- Habermas, J. (2008). "Notes on Post-Secular Society". *New Perspectives Quarterly*. Vol. 25, Issue 4, pp. 17-29.
- Kara, İ. (2000). "Din ile Devlet Arasında Sıkışmış Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, ss. 29-55.
- Keyman, F. (2005). "Şerif Mardin'i Okumak: Modernleşme, Yorumbilgisel Yaklaşım ve Türkiye". Der. Ahmet Öncü ve Orhan Tekelioğlu. *Şerif Mardin'e Armağan*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kılıçbay, M. A. (1998). *Siyasetsiz Siyaset*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Kuru, A. T. (2011). *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik ABD, Fransa ve Türkiye*. Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Martin, D. (1991). "The Secularization Issue: Prospect and Retrospect". *The British Journal of Sociology*, Vol. 42, No. 3, pp. 465-474.
- Mert, N. (1994). *Laiklik Tartışmasına Kavramsal Bir Bakış Cumhuriyet Kurulurken Laik Düşünce*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Michel, T. (2007). "Laisizme Katolik Bir Bakış". *Cogito Dergisi*. Sayı:1, Yaz 94. İstanbul: YKY.
- Rawls-Habermas Tartışması Neden Demokrasi? Nasıl İstikrar?* (2009). Sunan ve Derleyen Murat Özbek. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.

Rawls, J. (1997). "The Idea of Public Reason Revisited". *The University of Chicago Law Review*, 64, pp. 765-807.

Stepan, A. (2011). "The Multiple Secularisms of Modern Democratic and Non-Democratic Regimes". Edited by Craig Calhoun Mark Juergensmeyer Jonathan VanAntwerpen. *Rethinking Secularism*. New York: Oxford University Press, Inc., pp. 114-144.

Taylor, C. (1998). "Modes of Secularism". Edited by Rajeev Bhargava, *Secularism and Its Critics*. New York: Oxford University Press.

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Tuğal, C. (2011). *Pasif Devrim İslami Muhalefetin Düzenle Bütünleşmesi*. 2. Baskı. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Turam, B. (2011). *Türkiye'de İslâm ve Devlet Demokrasi, Etkileşim, Dönüşüm*. Çev. Pelin Tünaydın. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ülken, H. Z. (1998). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

Weber, M. (1958). *The Religion of India The Sociology of Hinduism and Buddhism*. Translated and edited by Hans H. Gerth & Don Martindalei, USA: Free Press.

Weber, M. (2002). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*. Çev. Zeynep Gürata. 3. Basım. İstanbul: Ayraç Yayınevi.

Wilson, B. R. (2016). *Religion in Secular Society*. New York: Oxford University Press.

Yılmaz, Z. ve Özkoç, Ö. (2014). "Devlet Kıskaçında Din ve Sekülerlik: Serpil Sancar ile Söyleşi". *Mülkiye Dergisi*, 38 (4).

**YETİŞKİNLER İÇİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ: TÜRKÇE
UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**
*DIGITAL GAME ADDICTION SCALE FOR ADULTS: ADAPTATION TO
TURKISH, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY*

Levent GÖLLER*, Metin PİŞKİN**

*Geliş Tarihi:01.05.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi:03.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmada Wong ve Hodgins (2013) tarafından geliştirilen Yetişkin Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Analizler 509 kişilik bir veri seti üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ayrıca uyum geçerliği bakımından benzer bir ölçekle gösterdiği korelasyon değerleri incelenmiştir. Yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; $\chi^2/sd = 3,01$; RMSEA=0,063; CFI=0,97; NFI=0,95; IFI=0,97; RFI=0,95; GFI=0,86; AGFI=0,84; SRMR=0,055; ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise $\chi^2=1466,23$; $sd=428$; $\chi^2/sd=3,43$; RMSEA=0,069; CFI=0,96; IFI=0,96; RFI=0,94; NFI=0,95; SRMR=0,060 gibi uyum indeksleri elde edilmiştir. Uyum geçerliği için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği – Kısa Formu ile elde edilen verilerle gösterdiği korelasyon incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerlerinin alt boyutlar için .44 ile .67 arasında olduğu, ölçeğin tümü için ise bu değer .75 olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve alt boyutlar için bu değer .65 ile .86 arasında değiştiği, ölçeğin geneli için ise .92 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin bileşik güvenirlik değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin alt ölçekler için .66 ile .87 arasında; ölçeğin geneli için ise .94 olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonu (r_{jx}) hesaplanmış ve %27'lik alt-üst gruplar, bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu işlem sonucunda % 27'lik alt (n=137) ve üst (n=137) grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin 6,90 ile 21,51 arasında ($sd=272$; $p<.001$), düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonuna ilişkin değerlerin ise .20 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin güvenirliği eşdeğer yarılar güvenirlik formülü ile incelenmiştir. Spearman-Brown düzeltme formülü ile işlem yapıldığında $r_{tt} = .88$ sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile elde edilen verilerin, ölçeğin yetişkinlerin oyun bağımlılık düzeylerini belirlemede yeterli bir ölçme aracı olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Dijital oyun bağımlılığı, Yetişkin.

ABSTRACT: The present study aims to adapt Game Addiction Inventory developed by Wong and Hodgins (2013) to Turkish culture and conduct its validity and reliability studies. The analyzes are conducted on a data set of 509 people. For validity studies of the inventory,

* Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi, leventgoller@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3725-6398.

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, mpiskin@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3555-636X.

first order and second order confirmatory factor analyzes are conducted and its correlation values with a similar inventory are examined in terms of convergent validity. The first order confirmatory factor analysis has found fit indices as $\chi^2/sd = 3.01$; RMSEA=0.063; CFI=0.97; NFI=0.95; IFI=0.97; RFI=0.95; GFI=0.86; AGFI=0.84; SRMR=0.055; and second order confirmatory factor analysis results in $\chi^2=1466.23$; $sd=428$; $\chi^2/sd=3.43$; RMSEA=0.069; CFI=0.96; IFI=0.96; RFI=0.94; NFI=0.95; SRMR=0.060. The correlation between data obtained from Digital Game Addiction Inventory- Short Form are examined for fit indices. The correlation values are obtained between .44 and .67 for sub-scales and as .75 for the whole inventory. Within the scope of reliability studies of the inventory, Cronbach alpha values are calculated between .65 and .86 for sub-scales and as .92 for the whole inventory. In addition, the composite reliability values of the scale were calculated and these values were between .66 and .87 for the subscales; it was found to be .94 for the overall scale. In order to determine the discriminative levels of items in the inventory and their predictive powers of total score within reliability studies, corrected item-total correlation (r_{jx}) is calculated and compared with 27% of upper- lower groups and independent samples t test, which have determined that t values of 27% of lower (n=137) and upper (n=137) groups regarding the differences in item scores range between 6.90 and 21.25 ($sd=272$; $p<.001$), and the values regarding corrected item-total test correlation range between .20 and .70. In addition, the reliability of the inventory is examined through split-half reliability formula. Spearman-Brown prediction formula have found $r_{tt} = .88$. In conclusion, data obtained from validity and reliability studies can be evaluated to point the sufficiency of the inventory to determine game addiction levels of adults.

Key Words: Addiction, Digital game addiction, Adult.

EXTENDED ABSTRACT

The invention of computer has been an important milestone for humanity. Computer technologies widely used today have affected entertainment-based game activities and actual games played with actual persons have been replaced by activities with virtual persons in virtual environments. Computer games attracting people from all age groups may become an addiction when uncontrolled. Like all other addiction types defined in behavioral sense, it is important to measure or determine digital game addiction with accurate criteria, which necessitates the development of measurement tools that can be applied to this type of addiction. The present study aims to adapt Game Addiction Inventory for Adult (GAIA) developed by Wong and Hodgins (2013) to Turkish culture and conduct its validity and reliability studies. This inventory, which has been developed to determine the digital game addiction levels of adults aged 18 years and above, originally consists of 31 items and six subscales. The subscales of GAIA are (1) loss of control and consequences (losing control in game playing behaviors and negative consequences), (2) agitated withdrawal (anger, anxiety and conflict when unable to play game), (3) engagement (being interested in games), (4) coping (playing games to alter negative mood), (5) mournful withdrawal (the feel of deprivation when unable to play games) and (6) shame (the act of regret over negative situations resulting from a lack of control over game playing behavior). This six-factor structure explains 65.42% of total variance. The third factor in the inventory is reverse scored. The researchers have determined two cut points; the ones scoring between 30 and 39 are indicated to be slightly and moderately addicted while scoring 40 and above is indicated to

be highly addicted. For the adaptation studies of GAIA to Turkish Language, primarily, the items of the inventory are translated to Turkish by two experts with sufficient field knowledge and a dominance in English language. The form obtained from the translation is controlled and edited by a third translator, and the final form of the inventory is obtained after its back translation to source language. Therefore, semantic differences are examined through comparing the items of the inventory in the original form with its translation and back translation. Following these translation steps, the items are edited, and finally Turkish adapted inventory is created. In the following step, a group consisting 51 students who know English at good level (senior students in the Department of English Language Teaching) are given the original form of inventory (English) and its Turkish adaptation two weeks apart and their scores on subscales of the inventory and total scores are examined, which has found the correlation between the inventories in Turkish and English Language between .61 and .89; and the correlation value for the whole inventory as .93 ($p < .001$). In Turkish adaptation process of GAIA, data has been obtained from a volunteering student group having education in the Faculty of Education of Trakya University. Validity and reliability studies are conducted on a sample group of 509 people after cleaning missing and extreme values. The study group ages between 18 and 29 years; age average is 20.50 years. Since “playing game for at least two hours a week” is set as a criterion in data acquisition process, the participants answering the inventory are selected according to this criterion. First order and second order confirmatory factor analysis are conducted for validity studies of the inventory and its correlation values with a similar inventory are examined for convergent validity. The first order confirmatory factor analysis has found fit indices as $\chi^2/sd = 3.01$; RMSEA=0.063; CFI=0.97; NFI=0.95; IFI=0.97; RFI=0.95; GFI=0.86; AGFI=0.84; SRMR=0.055; and second order confirmatory factor analysis results in $\chi^2=1466.23$; $sd=428$; $\chi^2/sd=3.43$; RMSEA=0.069; CFI=0.96; IFI=0.96; RFI=0.94; NFI=0.95; SRMR=0.060. These values can be considered to indicate good and acceptable fit levels according to literature. For convergent validity of GAIA, its correlation with data obtained from Digital Game Addiction Inventory- Short Form is examined. The correlation values are found between .44 and .67 for subscales and .75 for the whole inventory. These values indicate that GAIA measures same features with the inventory used as criterion. Within the scope of reliability studies of the inventory, Cronbach alpha values are calculated; which has found this value between .65 and .86 for sub-items and .92 for the whole inventory. In addition, the composite reliability values of the scale were calculated and these values were between .66 and .87 for the subscales; it was found to be .94 for the whole inventory. In order to determine the discriminative levels of items in the inventory and their predictive powers of total score, corrected item-total correlation (r_{ix}) is calculated and compared with 27% of upper- lower groups and independent samples t test. This process has determined that t values of 27% of lower ($n=137$) and upper ($n=137$) groups regarding the differences in item scores range between 6.90 and 21.25 ($sd=272$; $p < .001$), and the values regarding corrected item-total test correlation range between .20 and .70. In addition, the reliability of the inventory is examined through split-half reliability formula. Spearman-Brown prediction formula have found $r_{tt} = .88$. It can be concluded from the data obtained from validity and reliability studies that this inventory is sufficient to determine game addiction levels of adults.

1. GİRİŞ

Geride bıraktığımız yüzyılın en önemli buluşlarından biri hiç şüphesiz bilgisayar teknolojileridir. Bu önemli buluş, teknolojinin insan hayatındaki yeri anlamında adeta bir dönüm noktası olmuştur. Günümüzde insan yaşamında bilgisayar teknolojilerinin kullanılmadığı alan neredeyse yok gibidir. Bu teknoloji eğitimden sağlığa, bankacılıktan güvenliğe, üretim ve sanayiden alışverişe, ulaşımdan iletişime kadar hemen her alanda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. İnsanoğlunun çok eski zamanlardan beri çoğunlukla bir eğlence aracı olarak kullandığı oyunlar bile bilgisayar teknolojilerinden nasibini almış ve gerçek ortamlarda, gerçek kişilerle oynanan oyunlar sanal ortam ve kişilerle yapılan etkinlikler halini almıştır. Hemen her yaş grubundan insanlar bu oyunlara ilgi göstermekte ve kullanıcı sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). Bilgisayar oyunları eğitsel ve sosyal yönden faydalı olabileceği gibi bu etkinlikte aşırı düzeyde zaman harcanması “dijital (video) oyun bağımlılığı” kavramını gündeme getirmiştir (Griffiths ve Meredith, 2009). Bağımlılık kavramı aşırı, zorlayıcı, kontrol edilemeyen, psikolojik veya fiziksel olarak zarar verici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009). Dijital oyun bağımlılığı tanımı üzerinde tam bir görüş birliği olmamakla beraber “sosyal ve / veya duygusal sorunlara yol açmasına rağmen, bilgisayar veya video oyunlarının aşırı ve kontrol edilemeyen bir şekilde kullanılması” şeklinde tanımlanmaktadır (Lemmens vd., 2009). Araştırmacılar oyun bağımlılığı (game addiction) için “oyunların aşırı kullanımı”, “obsesif-kompulsif oyun oynama”, “patolojik oyun oynama davranışları”, “problemlili oyun oynama davranışları” gibi farklı terminolojileri kullanmaktadır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM-5)’e oyun bağımlılığının tanı kriterlerini tam olarak eklememiş olsa da DSM-5’in üçüncü araştırma ekinde dijital oyun bağımlılığının, İnternette Oyun Oynama Bozuklukları (Internet Gaming Disorders) şeklinde yer aldığı görülmektedir. APA, dijital oyun bağımlılığının el kitabına eklenmesi için daha fazla bilimsel araştırma yapılmasını önermektedir. İnternette Oyun Oynama Bozukluğunun hangi ölçütlere göre belirleneceği konusunda başlangıçta net bir görüş olmasa da genelde patolojik kumar oynama bozukluğunu karşılayan kriterlerin kullanıldığı bildirilmiştir (Griffiths ve Hunt, 1995). Salguero ve Moran (2002) DSM-IV’te yer alan patolojik kumar oynama ve madde bağımlılığı ölçütlerini İnternette Oyun Oynama Bozukluğuna uyarlayarak dokuz ölçüt belirlemişler ve bu ölçütlere dayalı bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Patolojik kumar oynama ölçütlerinden uyarlanan bilgisayar oyun bağımlılığı ölçütlerinin; (1) internet oyunları zihnini fazlasıyla meşgul etme, (2) oyun oynamadığında yoksunluk belirtilerinin görülmesi, (3) oyunlardan elde ettiği heyecanı artırmak için oyun süresini gittikçe artırma (tolerans gelişimi), (4) birçok kez denenmesine rağmen genelde başarısızlıkla sonuçlanmış oyun oynamayı

azaltma ya da kontrol altına alma çabası, (5) internette oyun oynama dışındaki hobi ve eğlenceli faaliyetlere ilginin azalması, (6) bazı psikososyal sorunlara sebep olduğunu bilmesine rağmen aşırı miktarda devam eden oyun oynama davranışı, (7) oyun süresiyle ilgili ailesine, terapistine ya da diğer insanlara yalan söyleme, (8) var olan sorunlarından uzaklaşmak ve bazı olumsuz duygularla başetmek için oyun oynama ve (9) internet oyunlarına harcadığı zaman ve enerjiden dolayı iş, okul ve kariyer yaşamında bazı önemli fırsatları kaçırma (King ve Delfabbro, 2014) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Haziran 2013'te yayınlanan DSM-5'in ekinde ise tanı ölçütleri benzer şekilde; bilgisayar oyunuyla zihinsel olarak meşgul olma, yoksunluk belirtileri, tolerans gelişimi, kontrol kaybı, diğer etkinliklere ilginin azalması, olumsuz sonuçlarının görülmesine rağmen oyun oynamayı sürdürme, yalan söyleme, duygu durum değişiklikleri ve arkadaşlık, iş ve yaşamın farklı alanlarında etkinliğin azalması olarak ifade edilmiştir. Belirtilen kriterlerin 12 aylık bir periyotta en az beş ve daha fazlasının karşılanması gerektiği vurgulanmıştır (APA, 2013). Tabii burada bilgisayar oyunlarının sadece internet ortamında değil, çevrimiçi olmadan da oynanabildiğini belirtmek gerekir.

Alanyazına bakıldığında dijital oyun bağımlılığının özellikle son zamanlarda dikkat çeken bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda özellikle dijital oyun bağımlılığının ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülen faktörler ve olumsuz sonuçları üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bağlamda dijital oyun bağımlılığı birçok değişkenle birlikte incelenmiştir. Cinsiyetlere göre yapılan değerlendirmelerde, gerek bağımlılık durumu gerekse oyun oynama süresi bakımından bağımlılık riskinin ergen ve genç erkeklerde daha yüksek oranlarda olduğu görülmüştür (Bekar, 2018; Bekir, 2018; Bingöl Karagöz, 2017; Chen, Olifile ve Kelly, 2018; Griffiths, Davies ve Chappell, 2004; Li ve Wang, 2013; Yönet, 2018). Bireyleri oyun oynama davranışına sevk eden motivasyon kaynakları arasında başarı ve sosyal ilişkiler dikkat çekmektedir (Castle, 2015; Griffiths vd. 2004; Yeşilyurt, 2014). Yani bireylerin gerçek yaşamda karşılayamadıkları başarı ve sosyal ilişki ihtiyacını sanal ortamda karşıladıklarına inandıkları söylenebilir. Liu ve Chang (2016) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, gençleri dijital oyunlara sevk eden önemli faktörlerin eğlence, zaman geçirme ve sosyal etkileşim olduğunu ve bu pozitif etkenlerin bireylerin oyun oynama davranışlarını pekiştirme olasılığı olduğundan söz etmişlerdir. Oyun bağımlılığı ile birlikte araştırılan değişkenlere bakıldığında oyun bağımlılığının; depresyon ya da depresif belirtiler (Langley, 2010; Sammis, 2008; Topal, 2017), dikkat eksikliği ya da azalması ve hiperaktivite ile birlikte azalmış dürtü kontrolü (Lee, 2017; Mathews, Morrell ve Morre, 2019; McKelvey, 2010; Topal, 2017; Yalçın Irmak, 2014), düşük akademik başarı (Hsieh, 2016; Yönet, 2018), sosyal kaygı ve sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar (Hsieh, 2016; Ross, 2014; Topal, 2017; Yalçın Irmak, 2014) gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu bulguları elde edilmiştir. Bunun yanı sıra

oyun bağımlılığının sigara ve alkol kullanımıyla da ilişkili olduğu (Langley, 2010; Lee, 2017) ve oyun bağımlılarında bu tür zararlı madde bağımlılıklarına benzer semptomların görüldüğü bildirilmiştir (Kuss, 2013; Kuss ve Griffiths, 2012; Nierenberg, 2018). Young (2009) bilgisayar oyunları ile aşırı düzeyde meşgul olmayı internet bağımlılığının bir alt türü olarak ele almış ve oyun bağımlısı olarak nitelendirilebilecek bireylerin nevroitik kişilik özelliklerine eğilimli olduklarını, daha fazla duygusal ve özgüven sorunu yaşıyor olabileceklerini bildirmiştir. Hussain ve Griffiths (2009) tarafından yapılan araştırmada, oyun bağımlısı bireylerin negatif ruh hallerini değiştirmek ve günlük yaşamdaki sorunlarla başa çıkmak için oyunları kullanıyor olabilecekleri ileri sürülmüştür. Yapılan bazı araştırmalar da oyun bağımlılığı ile psikolojik iyi oluş arasındaki negatif ilişkinin varlığını desteklemiştir (Molinos, 2016; Odabaş, 2016). King, Delfabbro ve Zajac (2011), oyun bağımlılığı ölçeğinden alınan yüksek puanların depresyon, kaygı ve stres ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada (Lemmens vd., 2009), oyun bağımlılığı düzeyinin yalnızlık, yaşam doyumu ve sosyal ilişki yetersizliği ve saldırganlık eğilimiyle ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Literatür incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş ölçek sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Lemmens vd., (2009) ergenlerin dijital oyun bağımlılıklarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu araştırmacılar tarafından ölçeğin 21 maddeden oluşan uzun ve 7 maddeden oluşan kısa formları oluşturulmuştur. Bu ölçeğin kısa formları farklı çalışmalarla Türkçe'ye de uyarlanmıştır (Akın, Usta, Başa ve Özçelik, 2016; Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2015). Horzum, Ayas ve Balta (2008) çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarını ölçmek amacıyla 21 maddeden ve dört faktörlü bir yapıdan oluşan ölçek geliştirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde geliştirilen ölçme araçlarının genelde çocuk ve ergenlere yönelik olduğu görülmektedir. Yerli alanyazında yetişkin bireylerin dijital oyun bağımlılığını ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada Wong ve Hodgins (2013) tarafından geliştirilen Yetişkin Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (Game Addiction Inventory For Adult) Türkçe'ye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde uyarlanması yapılan ölçek hakkında bilgi verilmiş ve uyarlama çalışması sürecinde yapılan işlemler adım adım tanıtılmıştır.

2.1. Orijinal Ölçek (*Game Addiction Inventory For Adult - GAIA*)

Ölçek 18 yaş üstü bireylerin oyun bağımlılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Wong ve Hodgins, 2013). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde literatür taraması ve oyun bağımlısı bireylerle yapılan görüşmeler sonucunda 147 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda 31 maddelik nihai form elde edilmiştir. Araştırmacılara göre bu ölçeğin geliştirilmesi

sürecinde dijital oyun bağımlılığıyla ilişkili olabilecek değişkenlerin geniş bir literatür incelemesiyle belirlenmiş olması ölçeğin güçlü yanlarından. Çünkü dijital oyun bağımlılığı konusunda daha önce geliştirilen ölçekler çoğunlukla patolojik kumar oynama ve madde bağımlılığı için belirlenmiş DSM kriterlerine dayandırılmıştır.

GAIA'nın faktör yapısını belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler (1) kontrol kaybı ve olumsuz sonuçları (oyun oynama davranışında kontrolün kaybedilmesi ve bunun devamında ortaya çıkan olumsuz sonuçlar), (2) öfkeli yoksunluk (oyun oynayamadığı durumlarda öfke, kaygı ve çatışma), (3) bağıllık (oyunlara yoğun ilgi duyma, adanmışlık), (4) başa çıkma (olumsuz ruh halini değiştirmek için oyun oynamak), (5) üzüntülü yoksunluk (oyun oynayamadığı zamanlarda yoksunluk hissi) ve (6) utanma (oyun oynamayı kontrol edememe sonucunda ortaya çıkan olumsuz durumlar için pişmanlık duyma) şeklindedir. Altı faktörlü yapı toplam varyansın % 65.42'sini açıklamıştır. Araştırmacılar ölçek toplam puanı hesaplanırken üçüncü faktörün (bağıllık) dışarda tutulmasını önermektedirler. Buna gerekçe olarak, üçüncü faktörün iç tutarlılığının yeterli olmasına rağmen diğer beş faktörle yeterli korelasyona sahip olmaması gösterilmiştir. Bağıllık faktörünün bağımlılık için kesin bir ölçüt olmayabileceği, çünkü bağımlı olmayan bireylerde de bu faktöre ilişkin yüksek puanlar elde edilebildiği belirtilerek yapılan bazı araştırmaların da (Charlton ve Danforth, 2007; Hussain, Griffiths ve Baguley, 2011; Akt: Wong ve Hodgins, 2013) bu veriyi desteklediği ifade edilmiştir. Bununla beraber araştırmacılar, üçüncü faktörün araştırma çalışmalarında kullanılabileceğini, ancak klinik değerlendirmede kullanılmamasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir.

GAIA, beşli likert ölçeğinde yanıtlanmaktadır. Bunlar; "(0) Hiç katılmıyorum, (1) Katılmıyorum, (2) Kararsızım, (3) Katılıyorum ve (4) Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Puanlama 0 ile 4 arasında yapılmaktadır. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en yüksek puan 124'tür. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, dijital oyun bağımlılığının arttığını göstermektedir. Ölçekteki üçüncü faktör tersten puanlanmaktadır. Araştırmacılar bağımlılığın düzeyiyle ilgili iki kesme noktası belirlemişlerdir. Buna göre bağımlılık düzeyi konusunda, ölçekten 30 ile 39 arasında puan alanların hafif ve orta düzeyde sorunlu, 40 ve üzerinde puan alanların ise yüksek düzeyde sorunlu sayılabileceğini belirtmişlerdir.

Ölçeğin Cronbach Alfa (α) içtutarlılık değerleri birinci faktör için .92; ikinci faktör için .90; üçüncü faktör için .78; dördüncü faktör için .82; beşinci faktör için .88 ve altıncı faktör için .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için ise .94 Cronbach Alfa değeri belirlenmiştir.

GAIA'nın uyum geçerliliği için daha önce geliştirilmiş olan bazı ölçeklerle gösterdiği korelasyona bakılmıştır. Yapılan analizlerde GAIA'nın, Problemlili Video

Oyunu Oynama Ölçeği (PVGT) (King, Delfabbro ve Zajac., 2011) ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği (GAS) (Lemmens vd., 2009) ile ölçek toplam puanı ve alt boyutlarda anlamlı korelasyonlara sahip olduğu görülmüştür ($p<.01$). GAIA'nın geçerlilik çalışmaları kapsamında ölçek, DSM-IV-TR'deki patolojik kumar oynama ve madde bağımlılığı ölçütleriyle de karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar, dijital oyun bağımlılığının madde bağımlılığından ziyade patolojik kumar oynama davranışıyla daha fazla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlar ve oyun bağımlılığı tedavisinde patolojik kumar oynama bozukluğunun ölçütlerinden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir.

2.2. Yetişkin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (YOBÖ)'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Yetişkin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (YOBÖ)'nin Türk kültürüne uyarlanması ve adaptasyon çalışmaları bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Uyarlama çalışması öncesinde ölçeğin orijinalini geliştiren yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Bir ölçme aracının farklı bir dile uyarlanması için ölçülecek psikolojik değişkenin uyarlama yapılacak kültür için de anlamlı bir değişken olması gerektiği ifade edilmektedir (Kristjansson, Desrochers ve Zumbo, 2003; Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018). Bunun için uzman görüşüne başvurulmuş, oyun bağımlılığının Türk kültürü için de önemli ve diğer kültürlerle benzer özellikler gösteren bir değişken olduğuna ve bu değişkenin ölçekte yer alan maddelerle ölçülebileceğine kanaat getirilmiştir. Kristjansson vd. (2003)'nin hazırladıkları ölçme aracı uyarlama yönergesinde önerdiği ikinci aşama ise hedef dile çeviridir. Bu aşamada yeterli alan bilgisine sahip ve İngilizce diline hakim iki uzman tarafından ölçek maddeleri Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri işleminin ardından elde edilen formlar İngilizce dilinde yetkin üçüncü bir çevirmen tarafından kontrol edilerek özgün dile geri çevirisi yapılacak olan ölçek formuna son şekli verilmiştir. Sonraki aşamada, Türkçe'ye çevirisi yapılmış olan ölçek maddelerinin önceki çevirmenlerden bağımsız ve İngilizce'ye hakim üçüncü bir uzman tarafından İngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Bu çeviri işlemlerinin ardından elde edilen ölçek maddeleri üzerinde gerekli incelemeler yapılarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form ayrıca Türk dilinin kurallarına uygunluğu bakımından bir uzman tarafından incelenerek gramer bakımından bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, oluşturulan Türkçe formdaki ifadelerin bilişsel açıdan incelenmesi amacıyla hedef gruba uygun 11 öğrenci tarafından değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerden alınan dönütlere göre ölçekte yer alan ifadelerde anlamsal bir sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonraki adımda her iki dili iyi düzeyde bilen 51 kişilik öğrenci grubuna (İngilizce Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri) iki hafta arayla ölçeğin orijinal formu (İngilizce) ve Türkçe formu verilerek aldıkları puanlar ölçek alt boyutları ve toplam puanı üzerinden incelenmiştir. Öğrencilerin her iki uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: YOBÖ'nin İngilizce ve Türkçe Formlarının Korelasyon Değerleri

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Tüm Ölçek
R	.89*	.81*	.61*	.85*	.88*	.61*	.93*

* $p < .001$ $N=51$

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların ölçeğin İngilizce ve Türkçe dillerindeki formlarına ilişkin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyonun .61 ile .89 arasında değiştiği, toplam puanları arasındaki korelasyonun ise .93 olduğu ve bütün korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Bu değerler, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarında yer alan ifadeler arasında önemli bir anlam farkı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

YOBÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, ölçeği yanıtlamaya gönüllü bir öğrenci grubundan veri toplanmıştır. Kayıp ve uç değerlerin temizlenmesi sonucunda geriye kalan 509 kişilik örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışma grubunun yaşları 18 ile 29 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 20.50'dir. Ölçeğin özgün formu geliştirilirken veri toplama sürecinde "haftada en az iki saat oyun oynama" bir ölçüt olarak belirlendiğinden ölçeği cevaplayacak katılımcıların bu kritere uygun olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

		Sınıf				Toplam	
		1	2	3	4		
Cinsiyet	Kız	Sayı	58	74	67	41	240
		Cinsiyet %	24.2	30.8	27.9	17.1	100
		Toplam %	11.4	14.5	13.2	8.1	47.2
	Erkek	Sayı	59	95	70	45	269
		Cinsiyet %	21.9	35.3	26.0	16.7	100
		Toplam %	11.6	18.7	13.8	8.8	52.8
Toplam	Sayı	117	169	137	86	509	
	Toplam %	23.0	33.2	26.9	16.9	100	

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların 117'si (% 23) birinci sınıf; 169'u (%33.2) ikinci sınıf; 137'si (% 26.9) üçüncü sınıf ve 86'sı (% 16.9) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Ayrıca 509 kişilik çalışma grubunun % 47.2'sinin kızlardan; % 52.8'inin ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

2.2.1. Geçerlik Çalışmaları

YOBÖ'nin geçerliğinin incelenmesi kapsamında birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz öncesi veriler normallik koşulları bakımından incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre değişkenlerin normalliğe sahip olması her zaman aranan bir özellik olmasa da tüm değişkenler normal dağılıma sahipse çözüm daha iyi sonuçlar vermektedir. Tek

değişkenli normallik için maddelerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık için sıfır ve sıfıra yakın değerlerin normal dağılımın göstergesi olduğu kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 3'te ölçülen Türkçe formuna ilişkin betimsel bulgular verilmiştir.

Tablo 3: YOBÖ'nün Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

M	Ort.	SS	Çarp.	Bas.	M	Ort.	SS	Çarp.	Bas.
1	.56	.99	1.84	2.47	17	.23	.49	2.08	3.57
2	.45	.77	1.73	2.41	18	.58	.94	1.59	1.64
3	1.25	1.24	.78	-.59	19	.48	.80	1.65	1.93
4	1.99	1.31	-.24	-1.22	20	.23	.47	1.82	2.52
5	.43	.71	1.65	2.09	21	1.65	1.42	.41	-1.19
6	.47	.86	1.84	2.33	22	.76	1.08	1.32	.71
7	.38	.69	1.89	3.17	23	.32	.55	1.54	1.41
8	.39	.64	1.64	2.39	24	.78	1.09	1.21	.30
9	1.67	1.28	.24	-1.02	25	1.93	1.42	.04	-1.32
10	1.85	1.24	-.08	-1.17	26	.49	.76	1.59	2.03
11	.79	1.09	1.29	.69	27	.30	.52	1.54	1.46
12	.84	1.15	1.16	.16	28	.64	1.00	1.52	1.40
13	.48	.88	1.84	2.31	29	.17	.43	2.50	5.78
14	.38	.65	1.76	2.76	30	.37	.70	2.00	3.57
15	1.49	1.28	.52	-.79	31	.49	.85	1.71	1.92
16	1.53	1.27	.25	-1.17					

Tablo 3'te görülen değerler incelendiğinde maddelerin çoğunluğunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin 0'a yakın olduğu, bazılarında ise mutlak değer anlamında 1'e yakın olduğu görülmektedir. Birkaç maddenin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise diğer maddelere göre bir miktar yüksek olduğu görülmektedir. Bu, maddelerin özelliğinden kaynaklı bir durum olabilir. Örneğin; çarpıklık ve basıklık değerlerinin en yüksek olduğu 29. madde "Oyunlara gücümün yettiğinden daha fazla para harcadığımı düşünüyorum" şeklindedir ve oyunlara önemli düzeyde bağımlı olmayı ifade ettiği söylenebilir. Yine "Oyun oynamaktan başka yapacak bir şeyim yok" şeklinde bir ifadeden oluşan 17. maddenin de yüksek değerler aldığı dikkat çekmektedir. Maddeyi oluşturan ifadeye bakıldığında, dijital oyunları yaşamında neredeyse en önemli uğraş olarak gören birinin katılma yönünde yanıt vereceği bir madde olduğu söylenebilir. Veriler, haftada en az iki saat oyun oynama kriterine göre toplanmış olsa da normal olarak değerlendirilebilecek bireylerden oluşan bir örneklem grubunda bu tür ifadeler "Katılıyorum" yönünde cevap veren bireylerin sayısı doğal olarak az olacaktır. Bu tür maddelerin daha yüksek düzeyde bağımlılık davranışlarını ayırt etmeye dönük olduğu düşünülebilir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre değişkenler özellikle farklı farklı yönlerde çarpıksa bu durum çözümlü zayıflatmaktadır. Ancak söz konusu maddelerin histogram (çubuk) grafikleri incelendiğinde daima sağa çarpık bir özellik gösterdikleri, yani katılımcıların çoğunluğu tarafından "katılmama" yönünde yanıtladıkları görülmüştür. Wong ve Hodgins (2013) oyun bağımlılığı için geliştirilen bir ölçekte normallığın, maddelerin özelliğini değerlendirmede ve ölçekten madde çıkarmada doğru bir ölçüt

olmayabileceğini, çünkü bağımlılık davranışının prevalansı (yaygınlığı) düşük yoğun bir aktivite olabileceğini bildirmişlerdir. Bu durum ölçeğin geneli için geçerli olsa da özellikle söz konusu maddelerin bağımlı ya da bağımlı olma potansiyeli yüksek bireylerce katılma yönünde yanıtlanacağı düşünülebilir.

Normal bir dağılımda basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\leq \pm 1$ olması gerektiği kabul edilse de bu konuda farklı görüşler de mevcuttur. George ve Mallery (2010)'e göre, çarpıklık ve basıklık için ± 1 değeri mükemmel olarak nitelendirilebilir ancak bazı psikometrik ölçümler için ± 2 değeri de kabul edilebilir. Bazı araştırmacılar ise tek değişkenli normalliğin çarpıklık için ± 2 ; basıklık için ± 7 ve altında olmasının yeterli olacağını bildirmişlerdir (Kim, 2013; Finney ve DiStefano, 2006). Kim (2013), çarpıklık ve basıklık için normalliği gösteren değerlerin örneklem büyüklüğüne göre farklı olması gerektiğini; $N(509) > 300$ olması durumunda mutlak değer olarak çarpıklık için 2 ve basıklık için ise 7 değerinin dağılımın normalliği için kabul edilebilir olduğunu bildirmiştir. Waternaux (1976)'a göre bir değişkende anlamlı düzeyde bulunan çarpıklık, büyük örneklerde normallikten önemli düzeyde sapmaz ve bu da analizlerde çok fazla bir etkiye neden olmaz. Diğer bir ifadeyle, büyük örneklerde çarpıklığın manidarlık düzeyi onun gerçek boyutu ve dağılımın görünümü kadar önemli değildir. Benzer bir durum basıklık için de geçerlidir ve basıklığın sıfırdan uzaklaşmasının analizler üzerindeki etkisi büyük örneklerde aynı şekilde azalır. Örneğin, pozitif basıklık bulunan durumlarda varyansın olması gereken düzeyden az şekilde bulunma riski örneklem büyüklüğü 100 ve 100'den fazla olan verilerde ortadan kaybolmaya başlar. Negatif basıklıkta ise örneklem büyüklüğü 200'den fazla olursa bu tehdit ortadan kaybolmaya başlar (Akt: Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre maddelerin çarpıklık ve basıklığına ilişkin elde edilen değerlerin, literatürdeki değerlendirmeler doğrultusunda normallik koşullarını sağladığı kabul edilmiştir.

DFA öncesi veriler çok değişkenli normallik koşulları açısından da incelenmiştir. Çok değişkenli normallik, tüm değişkenlerin ve değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağılması sayılıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çoklu normalliğin sağlanması konusunda uç değerlerin tespiti için maddelerin z değerleri (z values) hesaplanmış ve z değeri ± 3 arasında olmayan veriler veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin çok değişkenli normalliği için Bartlett Küresellik Testi yapılmış ve anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 6830.20$ sd=465 p<.001). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012)'e göre Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity), verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini test etmek amacıyla kullanılır ve test sonucunun manidar olması çok değişkenli normalliğin göstergesi olarak kabul edilir. Buna göre verilerin çoklu normallik ölçütünü karşıladığı söylenebilir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını kontrol etmek için ise varyans artış faktörleri (VIF) ve

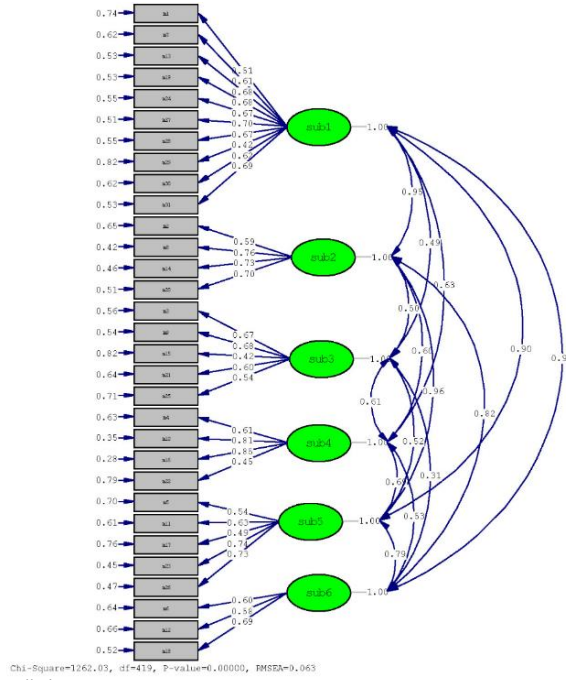
bağımsız değişkenler için Tolerans değerlerine bakılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: YOBÖ'nün Maddelerine İlişkin Varyans Artış (VIF) ve Tolerans Değerleri

Madde	Tolerans	VIF	Madde	Tolerans	VIF
1	.674	1.483	17	.723	1.383
2	.617	1.621	18	.499	2.002
3	.625	1.600	19	.495	2.021
4	.616	1.624	20	.418	2.390
5	.621	1.611	21	.653	1.532
6	.608	1.644	22	.707	1.415
7	.494	2.024	23	.453	2.210
8	.352	2.842	24	.442	2.261
9	.624	1.603	25	.711	1.407
10	.433	2.311	26	.436	2.293
11	.575	1.738	27	.389	2.572
12	.614	1.630	28	.518	1.929
13	.492	2.033	29	.744	1.344
14	.452	2.212	30	.602	1.662
15	.768	1.302	31	.454	2.202
16	.399	2.505			

Alanyazında VIF değerinin 10 ya da daha büyük olması durumunda; Tolerans değerinin ise .10'dan küçük olması durumunda değişkenler arası çoklu doğrusal bağlantı probleminin söz konusu olacağı vurgulanmaktadır (Çokluk vd., 2012; Kline, 2011). Buna göre Tablo 4'teki VIF ve Tolerans değerlerine bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Bu durum, ölçekteki her bir maddenin ölçeğe özgün bir katkı sağladığı yönünde değerlendirilebilir.

Veri seti için yapılan bu değerlendirmelerin ardından birinci ve ikinci düzey DFA yapılarak YOBÖ'ye ilişkin ölçüm modelinin geçerliği incelenmiştir. Yapılan birinci düzey DFA diyagramı Şekil 1'de verilmiştir:

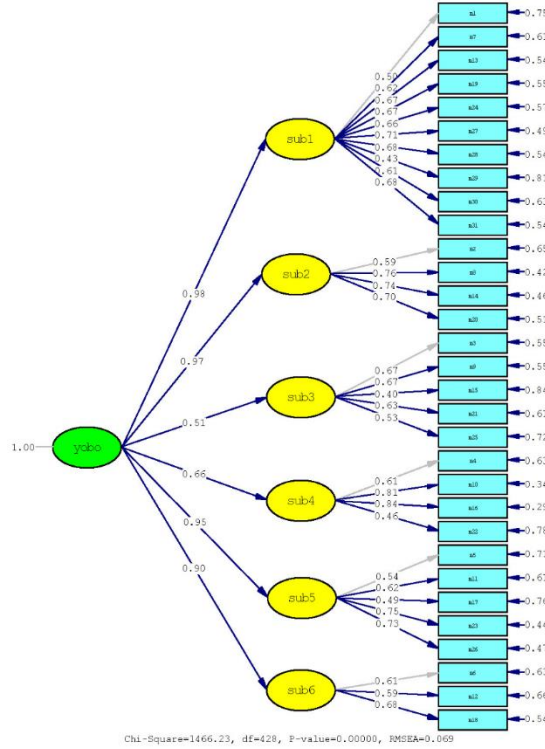


Şekil 1: YOBÖ İçin Birinci Düzey DFA Diyagramı

Yapılan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen bazı uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd (Kikare değerinin serbestlik derecesine oranı)= 3.01; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)=0.063; CFI (Comperative Fit Index – Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)=0.97; NFI (Normed Fit Index - Normlaştırılmış Uyum İndeksi)=0.95; IFI (Incremental Fit Index – Artan Uyum İndeksi)=0.97; RFI (Relative Fit Index – Göreceli Uyum İndeksi)=0.95; GFI (Goodness of Fit Index - Uyum İyiliği İndeksi)=0.86; AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index – Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)=0.84; SRMR (Standardized Root Mean Square Residual – Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü)=0.055 olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının genelde iki veya daha küçük bir değer olması istense de beşten küçük değerler kabul edilebilir sayılmaktadır (Şimşek, 2007). CFI, NFI, RFI ve IFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri >0.90 ; mükemmel uyum değeri >0.95 olarak kabul edilmekte ve RMSEA için ise <0.08 kabul edilebilir uyum; <0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). SRMR değeri için <0.10 kabul edilebilir; <0.05 ise mükemmel uyumun göstergesi kabul edilir (Kline, 2011). GFI ve AGFI için ise >0.85 değeri kabul edilebilir uyumu ve >0.90 değeri mükemmel uyumu ifade etmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Akt: İlhan ve Çetin, 2014).

Buna göre elde edilen değerlerin birçoğunun modelin uyumlu olduğunu gösterdiği söylenebilir. Ayrıca DFA sonucu elde edilen t değerlerinin 8.78 ile 21.99 arasında değiştiği görülmüştür. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması 0.05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2011; Şimşek, 2007). Byrne (2010)'e göre, elde edilen t değerlerinin anlamlı olması ölçekte çıkarılması gereken madde bulunmadığını ve araştırmadaki katılımcı sayısının yeterli olduğunu gösterir.

DFA uygularken çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu yüzden YÖBO için ikinci düzey DFA yapılmış ve sonuçları Şekil 2'de verilmiştir:



Şekil 2: YÖBÖ için İkinci Düzey DFA Diyagramı

Şekil 2 ve elde edilen bazı uyum indeksleri incelendiğinde 31 madde ve 6 faktörden oluşan YÖBÖ için yapılan ikinci düzey DFA'nın anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür ($\chi^2=1466.23$; $sd=428$; $\chi^2/sd=3.43$; $RMSEA=0.069$; $CFI=0.96$; $IFI=0.96$; $RFI=0.94$; $NFI=0.95$; $SRMR=0.060$). Yine t değerlerine bakıldığında ise 7.54 ile 13.59 arasında değiştiği ve hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür.

YOBÖ'nün uyum geçerliği için Lemmens vd. (2009) tarafından geliştirilen ve Yalçın-Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Formu (DOBÖ-7) ile gösterdiği korelasyona bakılmıştır. Bu ölçek, 7 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. YOBÖ ile DOBÖ-7 için hesaplanan korelasyon değerleri Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5: YOBÖ'nün DOBÖ-7 ile Pearson Korelasyon Değerleri

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	YOBÖ
DOBÖ-7	.67*	.56*	.44*	.63*	.62*	.50*	.75*

* $p < .01$ N = 509

Tablo 5 incelendiğinde DOBÖ-7'nin YOBÖ'nün alt boyutlarıyla gösterdiği korelasyon değerlerinin .44 ile .67 arasında değiştiği, toplam test ile aralarındaki korelasyon değerinin ise .75 olduğu ve korelasyonların tamamının anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir. Bu sonuçlar, her iki ölçeğin benzer psikolojik özellikleri ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir.

2.2.2. Güvenirlilik Çalışmaları

YOBÖ'nin güvenirliliği, ölçme araçlarının iç tutarlılık anlamında güvenirlilik ölçütü olan Cronbach Alfa katsayısı (α), bileşik güvenirlilik (composite reliability - CR), madde analizi ve Spearman-Brown'un eşdeğer yarılar güvenirliliği ile incelenmiştir. Cronbach Alfa değeri, ölçeğin genel anlamda güvenirlilik düzeyini ve ölçeği oluşturan maddelerin aynı türden bir yapıyı sorgulamak ya da açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını gösteren katsayıdır (Özdamar, 2017; Tavakol ve Dennick, 2011). Bir diğer ifadeyle bu katsayı, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla olan tutarlılık düzeyini ortaya koyar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bileşik güvenirlilik (CR) değeri ise birden fazla sayıda, heterojen, ancak benzer olan ifadelerin genel güvenirliliğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Raycov, 1998). Ölçeğin geneli ve alt boyutlara ilişkin hesaplanan α ve CR değerleri Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6: YOBÖ için Cronbach α ve CR Değerleri

Alt Boyut ve Ölçek	Madde Sayısı	Orijinal Form α Değeri	Türkçe Form α Değeri	Türkçe Form CR Değeri
Faktör 1	10	.92	.86	.87
Faktör 2	4	.90	.78	.79
Faktör 3	5	.78	.72	.72
Faktör 4	4	.82	.78	.78
Faktör 5	5	.88	.73	.77
Faktör 6	3	.77	.65	.66
Tüm Ölçek	31	.94	.92	.94
N		649	509	509

Ölçeğin Türkçe formundan elde edilen değerlere bakıldığında alt boyutların Cronbach Alfa güvenirlilik katsayılarının .65 ile .86 arasında değiştiği ve tüm ölçek için bu değer .92 olduğu; bileşik güvenirlilik (CR) değerlerinin .66 ile .87 arasında

değiştirdiği ve ölçeğin geneli için ise bu değer .94 olduğu görülmektedir. Nunnally ve Bernstein (1994) bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenilirlik katsayılarının .70 ve üzerinde olması gerektiğini bildirmişlerdir. Akgül ve Çevik (2003)'e göre bu katsayı .60 ile .80 arasında olduğunda ölçek "oldukça güvenilir", .80 ile 1 arasında olduğunda ise "yüksek derecede güvenilir" olarak değerlendirilebilir. Bazı araştırmacılar madde sayısının az olduğu durumlarda .60 (Şeker ve Gençdoğan, 2006) ve .50 (Nunnally ve Bernstein, 1994) değerlerinin ölçüt alınabileceğini belirtmişlerdir. Özdamar (2017), hesaplanan alfa değerinin $>.90$ olması durumunda ölçeğin çok yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu; fenomen ile ilgili yüksek güvenilirlik ve geçerlikte bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilmesini belirtmiştir. Buna göre, elde edilen bulgular ölçeğin alt boyutları ve geneli için güvenilirlik kanıtı olarak değerlendirilebilir.

YOBÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonu (r_{jx}) hesaplanmış ve %27'lik alt-üst gruplar, bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7: YOBÖ'nün Madde Analizi Sonuçları

Madde	r_{jx}	Ort.	SS	T	Madde	r_{jx}	Ort.	SS	T
1	.451	.560	.993	10.17	17	.429	.232	.499	8.20
2	.527	.454	.766	12.42	18	.534	.589	.944	13.28
3	.473	1.250	1.240	16.44	19	.575	.489	.809	14.65
4	.477	1.994	1.306	15.27	20	.590	.238	.474	12.23
5	.474	.426	.713	11.54	21	.328	1.656	1.420	10.78
6	.523	.468	.861	12.06	22	.401	.764	1.086	11.91
7	.593	.381	.690	14.50	23	.636	.320	.555	15.89
8	.696	.387	.634	18.14	24	.594	.784	1.090	17.79
9	.479	1.672	1.275	16.76	25	.382	1.931	1.420	13.02
10	.603	1.847	1.242	21.51	26	.633	.493	.767	15.61
11	.611	.788	1.093	17.03	27	.631	.301	.526	15.54
12	.436	.843	1.149	10.97	28	.628	.640	1.009	15.29
13	.621	.483	.879	14.54	29	.410	.173	.432	8.47
14	.629	.375	.648	14.58	30	.531	.377	.709	11.94
15	.199	1.489	1.280	6.90	31	.620	.491	.857	14.35
16	.646	1.534	1.272	20.59					

* $p < .001$ $Sd = 272$

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde % 27'lik alt ($n=137$) ve üst ($n=137$) grupların madde puanlarındaki farklılıkların t değerlerinin 6.90 ile 21.51 arasında ($sd=272$; $p < .001$), düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonuna ilişkin değerlerin ise .20 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam test korelasyonu

yorumlanırken değeri .30 ve üzeri olan maddeler, ölçülen özelliği ayırt etme açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Erkuş, 2012). Bu durumda sadece 15 numaralı madde dışındaki bütün maddeler bu ölçütü karşılar niteliktedir. Bu maddenin korelasyon değeri ise .20 olup, kabul edilebilirlik sınırına yakındır. Ayrıca %27'lik alt ve üst grupların karşılaştırılmaları sonucu elde edilen t değerinin bu madde için de anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Bu bulgulara göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edicilik gücünün yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliği ayrıca eşdeğer yarılar güvenilirlik formülü ile incelenmiştir. Bu yöntemde test herhangi bir yöntemle iki eşit yarıya bölünür ve eşdeğer yarılar güvenilirliğini belirlemek için Spearman-Brown düzeltme formülü, Rulon formülü, Guttman formülü ve Flanagan formüllerinden biri kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanır (Soğuksu ve Alıcı, 2016). YOBÖ'nün eşdeğer yarılar güvenilirlik analizi için, ölçek maddeleri tek sayılı maddeler ile çift sayılı maddeler şeklinde iki yarıya bölündükten sonra her bir katılımcının puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinden, puanları arasındaki Pearson korelasyonu hesaplanmış ve $r = .78$ değeri elde edilmiştir. Spearman-Brown düzeltme formülü ($r_{tt} = 2r_{12} / 1 + r_{12}$) ile işlem yapıldığında $r_{tt} = .88$ sonucuna ulaşılmıştır. Bu da ölçeğin güvenilirliğini gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, YOBÖ'nin yetişkin bireylerin oyun bağımlılığı düzeyini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin orijinal yapısının birinci ve ikinci düzey DFA analizlerinde birçok uyum indeksi için yüksek düzeyde tatmin edici değerler vermesi bunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Uyum geçerliği konusunda da benzer özelliği ölçen bir ölçme aracından elde edilen sonuçlardan önemli ve anlamlı düzeyde korelasyon değerlerine ulaşılması YOBÖ'nin bu çalışmada hazırlanan Türkçe formunun geçerliliğine ilişkin önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Güvenirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar da ölçeğin, dijital oyun bağımlılığı davranışını yeterli düzeyde ayırt edebildiği şeklinde değerlendirilebilir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri, orijinal ölçek için hesaplanan değerlerden bir miktar düşük olsa da kabul edilebilir sınırların üzerindedir. Bileşik güvenilirlik (CR) değerleri ise bir miktar daha yüksek çıkmış, bu haliyle ölçeğin orijinal formundaki değerlere daha da yakın değerler elde edilmiştir. Güvenirliğin ölçme aracına ait bir özellik olmaktan ziyade araştırmadan elde edilen ölçümlere ilişkin bir değer olduğu dikkate alındığında, farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalarda belli ölçüde farklılık olmasının beklenen bir durum olduğu düşünülebilir.

Bununla beraber, dijital oyun bağımlılığı konusunda gerek çocuk ve ergenlere ve gerekse yetişkinlere yönelik çalışmaların sınırlı olması bu özelliğin nasıl ölçülebileceği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Oyun bağımlılığı için uygun ölçütlerin DSM tanı kriterlerine kesin olarak konulmamış olması da bu konuda daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada uyarlaması yapılan ölçeğin, ülkemizde yapılacak yeni araştırmalarda veri toplamak için önemli ve kullanışlı bir araç olacağı ve ilerleyen zamanlarda ülkemizde yapılabilecek ölçek geliştirme çalışmalarına da, araştırmacılara fikir vermesi bakımından, fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akın, A., Usta, F., Başa, E., Özçelik, B. (2016). Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (1) 223-232
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-148.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası Ölçek Uyarlama Aşamaları, Dil ve Kültür Uyarlaması: Güncellenmiş Rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3): 199-210. Doi: 10.26650/FN397481
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. ve Selvi, H. (2019). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme III: Ölçek Uyarlama ve Norm Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Finney, S.J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and Categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.). *Structural equation modeling: A second course* (S. 269–314). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2002). Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber II: Psikometrik Özellikler ve Kültürlerarası Karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Dergisi*, 2002; 5(1): 3-14

- Horzum, M.B., Ayas, T., Balta, Ö. (2008). Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (30) 76-88.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği'nin (SDAÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 39 (176) 31-50. Doi: 10.15390/EB.2014.3334
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54. Doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52
- King, D. L., Delfabbro, P. H. & Zajac, I. T. (2011). Preliminary validation of a new clinical tool for identifying problem video game playing. *Journal of Mental Health and Addiction*, 9, 72-87. Doi: 10.1007/s11469-009-9254-9
- Kristjansson, E. A., Desrochers, A., ve Zumbo, B. D. (2003). Translating and adapting measurement instruments for cross-linguistic and cross-cultural research: A guide for practitioners. *Canadian Journal of Nursing Research*, 35, 127-142.
- Lemmens, J.S., Patti M. Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2009): Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12 (1) 77-95. Doi: 10.1080/15213260802669458
- Meydan, H.C., Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi: AMOS Uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory (3rd Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve Test Geliştirme: Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Nisan Yayınevi.
- Raykov, T. (1998). Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items. *Applied Psychological Measurement*, 22 (4), 375-385.
- Soğuksu, Y. B., Alıcı, D. (2016). Eşdeğer Yarılar Güvenirliğinin Farklı Homojenlik Düzeylerindeki Örneklem Büyüklüklerinde, Test Uzunluğuna, Yarıya Bölme Yöntemlerine ve Güvenirlik Kestirme Tekniklerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016; 12 (1): 237-252. Doi:10.17860/efd.64335
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-73.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, Ö.F.(2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., ve Fidel, L. S. (2013). Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı. (*Altıncı Basımdan Çeviri: Ed. Mustafa Baloğlu*). Ankara: Nobel Yayınları (2015).
- Tavakol, M. ve Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Wong, U. ve Hodgins, D. C. (2013). Development of the game addiction inventory for adults. *Addiction Research and Theory*, 22, 1–15. Doi: 10.3109/16066359.2013.824565

Yalçın-Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16 (1) 10-18. Doi: 10.5455/apd.170337.

EKLER

EK 1: YOBÖ

Aşağıda bilgisayar, cep telefonu, konsol vb. elektronik ortamlarda oynanan oyunlara ilişkin bir takım ifadeler yer almıştır. Lütfen bu ifadelere katılma derecenizi belirtiniz.

- 0 = Hiç Katılmıyorum
1 = Katılmıyorum
2 = Kararsızım
3 = Katılıyorum
4 = Tamamen Katılıyorum

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Oyunlara harcadığım zaman yüzünden bazen evde tartışma çıkıyor.	0	1	2	3	4
2	Oyun oynamadığımda sinirleniyorum.	0	1	2	3	4
3	Oyun oynamak hayatımda pek de önemli bir yer tutmaz.	0	1	2	3	4
4	Genellikle kendimi daha iyi hissetmek için oyun oynuyorum.	0	1	2	3	4
5	Oyun oynamadığımda kendimi yalnız hissediyorum.	0	1	2	3	4
6	Oyun oynamamın sebep olduğu olumsuzlukları gizlemeye çalıştığım oldu. (Örneğin; oynadığımdan daha az oynadığımı söylemek, yalan söylemek vb.)	0	1	2	3	4
7	Oyun oynamaya bağımlı olduğumu düşünüyorum.	0	1	2	3	4
8	Oyun oynamadığımda kendimi huzursuz hissediyorum.	0	1	2	3	4
9	Bir daha hiç oyun oynamayacak olsam umurumda olmaz.	0	1	2	3	4
10	Stres atmak için sıklıkla oyun oynarım.	0	1	2	3	4
11	Oyun oynamadığım zamanlar oyun karakterimi özlerim.	0	1	2	3	4
12	Oyun oynamanın hayatımda yarattığı olumsuz etkilerden utanç duyuyorum. (Örneğin; zamanı verimli kullanamama, akademik başarısızlık, insanlarla çatışma vb.)	0	1	2	3	4
13	Oyun yüzünden bazen gitmem gereken yerlere geç kaldığım olur.	0	1	2	3	4
14	Oyun oynamadığımda kendimi gergin hissederim.	0	1	2	3	4
15	Ne kadar az oyun oynarsam benim için o kadar iyi olur.	0	1	2	3	4
16	Moralimi düzeltmek, gerginliğimi azaltmak veya daha fazla heyecan yaşamak için sıkça oyun oynuyorum.	0	1	2	3	4
17	Oyun oynamaktan başka yapacak bir şeyim yok.	0	1	2	3	4
18	Oyunlar yüzünden diğer işlerimi ihmal ettiğim için sıklıkla pişmanlık duyuyorum.	0	1	2	3	4
19	Oyunlar yüzünden zaman zaman sosyal hayatımın olumsuz etkilendiği oluyor.	0	1	2	3	4
20	Oyun oynamadığımda diğer insanlarla daha fazla çatışma yaşıyorum.	0	1	2	3	4
21	Oyun cihazlarından uzak olduğumda oyunlar pek aklıma gelmez.	0	1	2	3	4
22	Genellikle oyun dışındaki hayatımı unutmak için oyun oynuyorum.	0	1	2	3	4
23	Oyun oynamadığımda üzgün oluyorum.	0	1	2	3	4
24	Oyun yüzünden bazen çalışmalarım (işim, dersim vb.) aksıyor.	0	1	2	3	4
25	İnsanların oyun hakkında yaptığı sohbetler pek de ilgimi çekmiyor.	0	1	2	3	4
26	Oyun oynamadığımda kendimde bir eksiklik hissediyorum.	0	1	2	3	4
27	Oyun oynamadığımda sıkça tedirginlik hissediyorum.	0	1	2	3	4
28	Oyun yüzünden sıkça uykusuz kalıyorum.	0	1	2	3	4
29	Oyunlara gücümün yettiğinden daha fazla para harcadığımı düşünüyorum.	0	1	2	3	4
30	Oyunlara harcadığım zamanı azaltmaya çalıştım ama başaramadım.	0	1	2	3	4
31	Oyun oynamak için bazen önemli şeyleri ihmal ediyorum.	0	1	2	3	4

**REKABETİN DEĞİŞEN DOĞASI:
PARADOKSAL BİR İLİŞKİ OLARAK REKABERLİK**

*THE CHANGING NATURE OF COMPETITION:
COOPETITION AS A PARADOXICAL RELATIONSHIP*

Gökben BAYRAMOĞLU*

*Geliş Tarihi: 28.10.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi: 01.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Rekabetlik, değer yaratmak amacıyla işletmelerin aynı anda hem rekabet etmeleri hem de işbirliği yapmaları olarak tanımlanabilmektedir. Rekabet ve işbirliği kavramlarının birbirleriyle çelişkili olmasından dolayı rekabetlik ilişkisi, doğası gereği paradoksal bir nitelik taşımaktadır. Bu yeni rekabet ilişkisinde rakipler ne "dost" ne de "düşman" olarak tanımlanamaz. Rekabetlik stratejisi, özellikle Ar-Ge ve yeni ürün geliştirme faaliyetlerinin yoğun olduğu teknoloji temelli sektörlerde çok etkili sonuçlar vermeye birlikte, paradoksal yapısı nedeniyle sürdürülmesi çok zor ve istikrarsız bir ilişkidir. Rekabetlik ilişkisinde birlikte iş yapma ve rakibin önemli iş sırlarını öğreneceğinden korkma gibi hem olumlu hem de olumsuz duygular aynı anda yaşanır ve bu durum yöneticilerin çatışan talepler arasında sıkışıp kalmış gibi hissetmelerine neden olur. Eğer ortaklar bu gerilimi yönetecek becerilere sahip değilse, rekabetlik tam bir kaybet/kaybet durumuna dönüşebilir. Diğer bir deyişle, rekabetliğin başarısı "paradoksal gerilimin" yönetilmesine bağlıdır. Uluslararası literatürde rekabetlik stratejisine olan ilgi her geçen gün artmakta birlikte, ulusal literatürdeki çalışmaların henüz emekleme aşamasında olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışmanın amacı, işletmelerin rekabetlik ilişkisine dâhil olma sürecini, bu ilişkinin getirilerini ve katılımcı işletmeler arasındaki gerilimlerin yönetilmesine ilişkin stratejileri açıklamaktır. Böylelikle rekabetlik stratejisinin kavramsal alt yapısını belirli bir sistematik içerisinde ortaya koyarak stratejik yönetim yazınına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rekabet, işbirliği, rekabetlik stratejisi, ortaklaşa rekabet, paradoksal gerilim

ABSTRACT: Coopetition can be defined as businesses competing and cooperating at the same time in to create value. Since the juxtaposition of competition and cooperation is logically contradictory, cooperative relationship is paradoxical. In this new competitive relationship, rivals cannot be defined as either "friend" or "enemy". Although the cooperative strategy gives very effective results especially in technology-based sectors where R&D and new product development activities are intense, it is a very difficult and unstable relationship to maintain due to its paradoxical structure. In a cooperative relationship, both positive and negative emotions are experienced at the same time, such as doing business together and fearing that the competitor will learn important business secrets, which causes managers to feel stuck between conflicting demands. If the partners do not have the skills to manage their tension, the coopetition can turn into a complete lose/lose situation. In other words, the success of coopetition depends on managing the

* Doç. Dr., Hitit Üniversitesi, gokbenbayramoglu@hitit.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6880-6903.

"paradoxical tension". Although the interest in the cooptition strategy in the international literature is increasing day by day, it can be said that the studies in the national literature are still in the infant stage. Thus, this study aims to contribute to the strategic management literature by revealing the conceptual infrastructure of the competitive strategy in a certain systematic.

Keywords: Competition, cooperation, cooptition strategy, paradoxical tensions.

EXTENDED ABSTRACT

Research Problem

Until now, interactions between businesses have been evaluated from the perspective of either cooperative or competitive behavior, and according to traditional thinking, businesses cooperate or compete with each other to increase their chances of achieving necessary resources. Theories that examine the interactions between businesses from the perspective of "cooperation" fall short of explaining the competition aspect inherent in cooperative association. Competition theories, on the other hand, consider it a zero-sum game in which a "win-lose" approach is key. Cooperating with competitors in such a situation is not recommended as it may result in important, proprietary secrets of the business passing to competitors, which could cause a loss of core capabilities and reduce competitive strength. However, competitive strategies also ignore the cooperation necessary between businesses in order to reach strategic resources. For these reasons, strategies that focus solely on competition or cooperation are insufficient in explaining the tensions inherent in relationships, how managers handle competition-cooperation tensions, and ways to achieve a balance.

Today, we see a new era of business in which cooperation with customers, suppliers, and even competitors is required. Undoubtedly, throughout history businesses have faced the need to cooperate with competitors from time to time, however, a new concept called "cooptition", which defines both cooperation and competition with competitors concurrently, differs from past practices. This new understanding is aimed at collaborating as a means to create a larger pie for all, rather than stiff competition for a one, small slice. Cooptition necessitates cooperation in making the cake, and then competition for distributing the segments. In other words, there has been a transition from the idea of "either war or peace" to the understanding of "*both* war and peace". The paradoxical tension created by competition and cooperation at the same time constitutes the basic dynamic of cooptition.

Cooptition strategy reflects the changing nature of competition and allows businesses to take advantage of both cooperation and competition at the same time, helping to increase the chances of success in the market. However, the inadequacy of theoretical infrastructure on the basic features of competitive strategy and how results affect the parties involved—especially in national literature—becomes an obstacle for cooptition research. Due to such shortcomings, this study aims to explain the process of involvement in the cooptitive relationship by a company, the benefits of this relationship, and strategies for managing the inherent tensions of the competitive relationship.

Research Question

This study was undertaken to answer three basic questions: a) What does cooptition mean and what are the main features that distinguish it from other business strategies? b)

How does the coopetition process affect the behavior of concerned parties? and c) How should the paradoxical nature of coopetition be managed? Thus, this study aims to contribute to strategic management literature by explaining the conceptual infrastructure of coopetition in a systematic way.

Literature Review

Coopetitive strategy is still evolving, with some systematic reviews showing the richness, youth, and diversity of this new field of research. Among the main approaches that form the basis of studies on competitiveness are *game theory* (Brandenburger and Nalebuff, 2020; Lacombe etc., 2011), the *resource-based view* (Bengtsson ve Kock, 2000), *network theory* (Sanou etc., 2016), the *resource dependency theory* (Chiambaretto and Fernandez, 2016), and more recently, *theories of cognition* (Ballou and Pipkin, 1980). On the other hand, it seems far from a topic of interest in Turkish publications. In this context, the study is intended to contribute to available, published literature.

Result and Conclusions

Coopetition strategy entered strategic management literature in the 2000s. It is a method that takes advantage of the benefits of competition and cooperation at the same time, thus increasing the overall performance of the business. However, within this relationship, which is very difficult to maintain and manage due to its nature, it is of vital importance to define "interdependencies" correctly and to manage the related tension. Therefore, paradox management literature is widely employed in developing solution strategies with two main approaches. Firstly, the separation approach suggests that competition and cooperation should be separated spatially, functionally, or geographically, since individuals cannot internalize the paradox. According to this method, businesses compete in some markets and cooperate in others. However, since the principle of separation creates new internal tensions, some scholars propose a level of integration based on the capacity of individuals to combine cooperation and competition. Despite the theoretical contradiction between the principles of separation and integration, recent empirical studies highlight that these two strategies can be combined to efficiently manage collaborative tensions. In this third approach, called "Co-Management", project teams collaborate while rival parent companies compete with each other. However, for such a group to be successful, it is recommended to establish a two-headed management structure and dual management committees. Without this joint management, the employees of both businesses will not be successful in completing joint projects.

Managers should be aware that to achieve the added value expected from the coopetition, they must accept the tension inherent in this relationship rather than trying to suppress or ignore it. Undoubtedly, this acceptance is not something that can be achieved as easily as it is said due to the emotions and indecision experienced by the manager and the employees who must participate in a joint project with competitors. Managers need to mentally internalize the unity of opposites and release their obsession with control, focusing on goal-directed managerial action and common processes which cannot be micro-managed.

1. GİRİŞ

İşletmeler arasındaki ilişki ve etkileşimleri açıklayan teori/araştırmalar, konuya sadece işbirliği ya da rekabet açısından yaklaşmaktadır. İşbirliğini ve rekabeti birbirine zıt olarak kabul eden bu teorilere göre işletme, bazı işletmelerle rekabet halindeyken diğerleriyle işbirliği yapmaktadır. Diğer bir deyişle rekabet ve işbirliği tamamen farklı katılımcılarla yürütülen ayrı süreçlerdir (Bengtsson ve Kock, 2000: 411).

İşletmeler arasındaki ilişkileri açıklamak için sosyolojik teorilere dayanan *işbirliği yaklaşımı*; gereksinim duydukları kaynakların tamamını kontrol etme olanağı olmayan işletmelerin, kaynaklara erişmek için ittifaklar oluşturması gerektiğini ifade etmektedir (Gulati vd., 2000). İttifak teorisi, işletmenin başarısını “ağ içerisindeki kaynaklara” erişebilmesine ve ittifaklarını istikrarlı bir şekilde sürdürebilmek için gerekli yeteneklere sahip olup olmamasına bağlı olarak açıklamaktadır. Bu nedenle işletmeleri, ağı tüm üyeleriyle işbirliğine dayalı güçlü bağlar geliştirmeye teşvik etmektedir (Dyer ve Singh, 1998). Ancak sosyal ağ/ittifak teorileri, işbirliğinin doğasında yer alan rekabeti göz ardı etmektedir (Gulati vd., 2000).

İşletmeler arasındaki ilişkileri *rekabet* boyutundan inceleyen Porter’in *rekabet stratejisi* ve *kaynak tabanlı görüş* ise işletmenin rekabetteki başarısını, oyuna dâhil olan diğer işletmelerin yenilgisi yani değer kaybı olarak görür ve rekabeti “sıfır toplamlı bir oyun” olarak kabul eder (Dagnino ve Padula, 2002). Brandenburger ve Nalebuff (2020: 18), rekabetin bir savaş olarak görüldüğü ve “başarılı olmak yetmez, diğerleri başarısız olmalıdır” diye özetlenebilecek rekabet anlayışının yavaş yavaş geçerliliğini kaybettiğini ifade etmektedir. Müşterilerle konuşmak, tedarikçi işletmelerle birlikte çalışmak, ekipler oluşturmak hatta kimi zaman rakiplerle stratejik ortaklıklar kurmak iş yaşamının yeni normalleri haline gelmektedir. Bu yeni yaklaşımın mottosu ise “*kendi ışığının parlamaya devam etmesini sağlamak için diğerlerinin ışığını söndürmek zorunda değilsiniz*” olarak ifade edilebilmektedir.

Rekabetin kaçınılmazlığını sorguladığı kitabında Kohn (1992: 54), “bir işi iyi yapmaya çalışmanın” ve “diğerlerini piyasadan silmek için uğraşmanın” iki farklı anlayış olduğunu ifade etmektedir. Dolaylı savaş stratejisti olan Basil Liddel Hart “*stratejist, felç etmeyi amaçlamalıdır, öldürmeyi değil*” diyerek savaşta bile dolaylı bir yaklaşımın daha etkili sonuçlar vereceğini ileri sürmektedir (aktaran Freedman, 2013: 245). Düccane Cündioğlu ise “rakip” ve “hasım” arasındaki farka vurgu yapmaktadır. İki işletme birbirine rakiptir ancak hasım yani düşman değildir. Cündioğlu düşmanın varlığını tehdit eden bir unsur olup yok edilmesi gerektiğini; aksi takdirde onun sizi yok edeceğini ifade etmektedir. Ancak rakibin, yok edilmesi değil geçilmesi gerekmektedir. Bunun nasıl olacağı konusunda Sun Tzu’nun “*amacınız, gökkubbenin altındaki herkesi sağlama almak olmalıdır. Böylelikle*

askerleriniz yıpranmaz ve yorulmaz, kazancınız da tam olur. Bu, saldırgan strateji sanatıdır” tavsiyesine kulak vermek yararlı olacaktır. İşletme stratejisi açısından bakıldığında *“herkesi sağlama almak”* pazarın tamamına hâkim olmaya çalışmaktan vazgeçmeyi ifade etmektedir. Aslına bakılırsa pazarın tamamını ele geçirmek için fiyat indirimi üzerinden gerçekleştirilen saldırgan ataklar, ironik bir şekilde pazarın kârlılığını azaltmaktadır. Tıpkı Go oyununda temel hedefin rakibin taşlarını imha etmekten ziyade rakibi kuşatarak en büyük alanı kazanmak olması gibi pazar payı ve endüstriyel hâkimiyette de fiyat indirimleri üzerinden rakibe saldırmaktan ziyade pazarın kârlılığını korumak hedeflenmelidir. Rakiplerini yok ettiklerini zannederken aslında bu süreçte kendilerini yok eden birçok yönetici örneği vardır. Özetle pazar hâkimiyeti uğruna verilen mücadelenin süreç içerisinde sektörün kârlılığını yok etmesine izin verilmemelidir (Mcneilly, 2019: 31).

Rekabet anlayışındaki bu bilişsel değişim, iş hayatında sonsuza dek sürecek kutsal bir barışın ilan edildiği anlamına da gelmemektedir. Hâlâ rakipler ya da tedarikçilerle maliyet mücadeleleri ve fiyat çekişmeleri söz konusudur. Piyasada *“savaş ya da barış değil”*; *“hem savaş hem barış”* şeklinde özetlenebilecek yeni bir durumun hâkim olduğu görülmektedir. İş hayatı; pastayı yaparken işbirliğini, pastayı paylaşırken ise rekabeti gerektirmektedir. *“Eğer savaş pastayı yok ederse; ele geçirilecek bir şey kalmaz, herkes kaybeder”* anlayışının benimsenmesi esastır (Brandenburger ve Nalebuff, 2020: 19). Bu açıdan yaratıcı stratejideki bir iyileşme, büyük olasılıkla daha büyük bir pastaya yol açacaktır. Burger King 1993’ün sonunda gerçekleştirdiği yenilenme sürecinde hizmetlerin geliştirilmesi için rekabeti esas aldığına McDonalds müşterilerine daha fazla seçeneği *“değerli yemekler”* konsepti altında göz doldurucu bir şekilde sunarak bu hamleye karşı cevap vermiştir. Kurucusu David Thomas’ın öncülüğünde Wendy’s ise hazır gıda sektöründe gerçekleşen bu değişime cevap verecek yeni bir pazarlama hamlesi yapmıştır. Diğer bir örnek ise Procter&Gamble yeni ağrı kesicisi olan Aleve’yi piyasaya sürdüğünde kendisinin ve rakiplerinin yaptığı reklam kampanyaları sayesinde ağrı kesici satışlarında önemli bir artış gerçekleştirmeyi başarmıştır (Mcneilly, 2019:17).

Rekaberlik¹ kavramı ilk kez iş dünyası tarafından gündeme getirilmiştir. Novell’in kurucusu Ray Noorda *“aynı anda hem rekabet etmek hem de işbirliği*

¹ Rakiplerle işbirliği yapılması anlamına gelen *“coopetition”* kelimesi işbirliği (cooperation) ve rekabet (competition) kelimelerinin birleştirilmesinden meydana getirilmiştir. Türkçe karşılığı olarak ise üç terimin kullanıldığı görülmektedir: ortaklaşa rekabet, rekabetçi işbirliği ve rekaberlik. Bu açıdan İngilizcedeki enstantaneyi taşıması bakımından rekabet ve beraber kelimelerinin birleşiminden oluşan rekaberlik terimi tercih edilmiştir. Ortaklaşa rekabet ve rekabetçi işbirliği teriminin tercih edildiği yayınlara tartışma ve sonuç kısmında yer verilecektir.

yapmak zorundasınız” diyerek rekabetin değişen dinamiklerine vurgu yapmıştır (Brandenburger ve Nalebuff, 2020: 19). 2000'lerin başından itibaren ise rekaberlik, akademisyenlerin ilgisini çeken bir kavram haline gelmiştir. O zamandan beri konuya olan ilgi, stratejik yönetim ve diğer disiplinlerde artmaya devam etmektedir. İşbirliğinin ve rekabetin faydalarını bir araya getiren rekaberlik stratejisi, işletmelerin pazardaki başarı şanslarını artırmanın ve sosyal/ekonomik olguları analiz etmenin yeni bir yolu haline gelmiştir (Fernandez vd., 2019).

Rekaberlik teorisi hali hazırda gelişmeye devam etmektedir. Bazı sistematik incelemeler, bu yeni araştırma alanının zenginliğini, gençliğini ve çeşitliliğini göstermektedir. Rekaberlik konusunda yapılan çalışmaların temelini oluşturan başlıca yaklaşımlar arasında *oyun teorisi* (Brandenburger ve Nalebuff, 2020; Lacombe vd., 2011); *kaynak temelli görüş* (Bengtsson ve Kock, 2000), *ağ teorisi* (Sanou vd., 2016), *kaynak bağımlılığı teorisi* (Fernandez ve Chiambaretto, 2016) ve daha yakın zamanda *biliş teorilerine* (Ballou & Pipkin, 1980) dayanmaktadır. Türkçe strateji alan yazınında ise ilgi gören bir konu olmaktan henüz çok uzak görünmektedir. Bu bağlamda çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; işletmelerin rekaberlik ilişkisine dâhil olma sürecini, bu ilişkinin getirilerini ve katılımcı işletmeler arasındaki gerilimlerin yönetilmesine ilişkin stratejileri açıklamaktır. Çalışma üç bölümde tanzim edilmiştir: a) rekaberlik ne anlama gelmektedir ve sadece işbirliğine ya da rekabete odaklanan diğer stratejilerden ayrılan temel özellikleri nelerdir? b) rekaberlik süreci, tarafların davranışlarını nasıl etkilemektedir? ve c) rekaberliğin paradoksal yapısı nasıl yönetilmelidir? Böylelikle konunun kavramsal alt yapısını belirli bir sistematik içerisinde ortaya koyarak stratejik yönetim yazınına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

2. İŞLETMELER ARASINDA REKABET VE İŞBİRLİĞİ İLİŞKİLERİ

Rekaberlik, önemli bir strateji olarak ortaya çıkmadan önce, işletmeler arasındaki ilişkileri tanımlayan geleneksel yaklaşımlar, rekabet ve işbirliğini ayrı ayrı ele almaktaydı (Bouncken vd., 2015). Bu nedenle rekaberlik *“sadece geçici bir moda mı yoksa stratejik düşüncede önemli bir dönüşümü mü temsil ediyor?”* sorusunun yanıtını yine bu teorilerde aramak gerekmektedir (Yami vd., 2010: 1).

Rekabet; bireylerin, grupların ya da milletlerin henüz kimsenin elde edemediği bir şeye ulaşmak için çaba göstermeye başlamasıyla ortaya çıkmaktadır (Listra, 2015: 25). Rekabetin temelinde yer alan fikir; bireylerin, grupların ya da işletmelerin kendi çıkarlarını maksimize etmeleriyle ilgili olup bireyselcilik ve kendini geliştirmeyi içermektedir. Tarafların çıkarları arasındaki farklılık arttıkça gerilim ve çatışmalar da artmaktadır. Yani rekabet, aktörlerin amaçlarına ulaşmaya çalışırken aralarındaki çıkar çatışmalarından kaynaklanan bir gerilim durumudur (Eriksson, 2008). Rekabetçi paradigma, işletmenin hayatta kalmasının rekabet

gücünü geliştirmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Daha önce nispeten istikrarlı olan piyasaların, aşırı rekabetçi bir forma dönüşmesiyle birlikte bu ihtiyaç daha da artmıştır. İşletmeler, piyasada mücadele etmek ve hayatta kalmak istiyorlarsa agresif ve aşırı bir rekabetçi davranışı benimsemekten başka çaresi kalmamaktadır (Yami vd., 2010: 1).

Rekabetçi teori bir rakiple; tedarikçi, alıcı veya ortak olarak herhangi bir iletişim içerisinde bulunmayı doğası gereği riskli olarak kabul etmektedir. Çünkü rakiple böyle bir iletişim içerisine girmek, işletmeyi savunmasız kılacak önemli bilgilerin rakip tarafından öğrenilmesine neden olabilmekte ve pazarlık gücünde ya da rekabetin yapısında değişikliklere yol açabilmektedir (Dowling vd., 1996). Ancak sadece rekabete odaklı stratejiler; sektördeki farklı aktörler arasındaki (ikame, yeni girenler, rakipler) stratejik kaynakları elde etmeye yönelik işbirliklerini analiz etmekte yetersiz kalmaktadır (Fernandez vd., 2019).

Konuya işbirliği açısından bakabilmek için ise öncelikle “anlaşma” kavramının tanımlanması gerekmektedir. **Anlaşma**, “iki ya da daha fazla işletmenin ortak bir amaca ulaşmak için kaynaklarını/faaliyetlerini bir araya getirmesini içeren sözleşmeler” olarak tanımlanabilmektedir (Daidj, 2017: 2). İşbirliği, tarafların birbirinin faaliyetlerini tamamlayarak değer yaratabilecekleri bir ilişki yapısını ifade etmekte (Bonel ve Rocco, 2007:71) ve ortak hedeflere bireysel eylemlerden ziyade birlikte ulaşmayı amaçlamaktadır. İşletmeler; stratejik ittifaklar, ağlar ve ortaklıklar aracılığıyla kaynaklarını, yeteneklerini ve riskleri paylaşarak performanslarını arttırabilmektedir (Bouncken vd., 2015).

Bilim insanları, işletmelerin işbirliğinden olduğu kadar rekabetten de kaynaklanan avantajları da elde etmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Rekabet avantajları yeni rant yaratan kaynak, beceri ve süreç kombinasyonlarını teşvik ederken; işbirliği ise nadir ve tamamlayıcı kaynaklara erişimi olanaklı kılmaktadır. Eğer işletme, işbirliği ve rekabetin avantajlarından aynı anda yararlanmak istiyorsa hem rekabetçi hem de işbirlikçi davranışları benimsemesi gerekmektedir (Yami vd., 2010: 2). Bunun mümkün olabileceğinin en önemli göstergelerinden biri işbirliğine dayanan stratejik ittifakların %50’den fazlasının aynı sektörlerdeki işletmeler yani rakipler arasında gerçekleştirilmesidir. Bu durum, rekabet ve işbirliğinin sanıldığı kadar birbirini dışlamadığını göstermektedir (Bouncken vd., 2015; Gnyawali ve Park, 2011). Bu görüşlerden hareketle Tablo-1, işletmeler arasındaki çok yönlü ilişkileri özetlemektedir.

Tablo 1: İşletmeler Arasındaki Çok Yönlü İlişkiler

İlişkinin yönü	Bağımlılığın yönü			
	Dikey Alıcı-Satıcı	(1)El-kol değişimi	(3) Dikey çok yönlü ilişkiler (IBM-Intel)	(5)Alıcı ve Satıcı arasında ittifaklar
Yatay İşletmeden-işletmeye	(2) Geleneksel Rekabetçi pazarlar	(4)Yatay çok yönlü ilişkiler Apple-IBM	(6) Rakip olmayan işletmeler arasındaki işbirliği Siecor	
	Rekabet	Rekaberlik	İşbirliği	

Kaynak: Dowling, M., Roering, W. D., Carlin, B. A., ve Wisniewski, J. (1996). Multifaceted Relationships Under Coopetition: Description and Theory. *Journal of Management Inquiry*, 5(2).

Tablo-1’den de görüleceği üzere işletmeler arasında *doğrudan rekabet içerisinde olan alıcı ya da satıcılar arasındaki ilişkiler* (Kutu-3), *rakip olmayan işletmeler arasındaki işbirliği amacıyla gerçekleştirilen lobcilik ve yasal faaliyetler* (Kutu-6) ve *rekabet içerisindeki ortaklar arasında yapılan lisans anlaşmaları, ortaklaşa yatırım ya da konsorsiyum faaliyetleri* (Kutu-4) olmak üzere üç tip ilişki söz konusudur. Üçüncü tip ilişkinin (Kutu-4) bir örneği olarak rekaberlik, “*işbirliği yapan ve aynı zamanda birbirleriyle rekabet eden farklı işletmeler arasında devam eden bir ilişkiyi*” ifade etmektedir (Dowling vd., 1996: 157).

3. REKABERLİK KAVRAMI

Rekaberlik, “*ilişkilerin yatay ya da dikey olmasına bakılmaksızın, aynı anda işbirlikçi ve rekabetçi etkileşimlere dâhil olan iki ya da daha fazla aktör arasındaki paradoksal ilişki*” olarak tanımlanabilmektedir (Chou ve Zolkiewski, 2018: 26). Diğer bir deyişle daha etkili sonuçlar elde etmek için işbirliği ve rekabetin eşzamanlı kullanımını ifade etmektedir.

Rekaberlik ilişkisinde taraflar, yasal ya da örgütsel sınırlar olsa dahi ortak bir vizyon ve hedefe sahiptir. Aralarındaki ilişki, sözlü anlaşmadan ibaret olabileceği gibi lisans anlaşması, ortak yatırım ya da aynı ekosistem içerisinde faaliyet göstermek şeklinde olabilmektedir. Ortaklar karşılıklı bağımlılık ve güven temelinde bilgi alışverişi ve risk/ödül paylaşımı yapmaya istekliken aynı zamanda birbirleriyle de rekabet edebilmektedir. Pozitif toplamlı bir oyun olarak tasarlanan bu stratejik ilişkinin sürdürülmesinde en kritik unsur, “*karşılıklı bağımlılık*”tır. Güven ve bağlılık ruhuna sahip olan taraflar, pastadan daha büyük bir dilim almak için kıran kırana savaşmak yerine kazan-kazan prensibiyle daha büyük bir pasta elde etmek için işbirliği yapmanın daha etkili olacağına inanmaktadır. Bu şekilde yeni değerler ve sinerji yaratmak olanaklı hale gelmektedir (Zineldin, 2004: 783).

Rekaberliğin temelini oluşturan unsurların; *eş zamanlılık, katma değer yaratma ve karmaşık/paradoksal bir ilişki olduğu* söylenebilir. Çalışmanın tamamında sıklıkla vurgulanacağı üzere, rekaberlik “paradoksal” bir ilişkidir. Bu nedenle sadece rekabet ya da işbirliğine odaklanan stratejiler; ilişkilerin doğasındaki gerilimleri anlama, yöneticilerin rekabet-işbirliği paradoksunu nasıl

yöneteceklerini ve dengeyi nasıl sağlayacaklarını açıklama konusunda yetersiz kalmaktadır. Etimolojik kökeni Yunancaya kadar dayanan paradoks, “sağduyu” ya da “öğrenilenler” anlamına gelen kelimelerden üretilmiş olup “sağduyu ya da öğrenilenlere karşıt” anlamına gelmektedir. Latince kökeni itibariyle ise “ortaya çıkan çelişki” anlamındadır. Yani paradoks; görünürde birbirini dışlayan unsurların –istekler, duygular, bakış açıları ve fikirler- aynı anda var olması ve birinden birinin çürütülememesi anlamında kullanılmaktadır (Erol, 2015: 8).

Rekabet ve işbirliği kavramları da ayrı ayrı düşünüldüğünde mantıklı ancak yan yana getirildiğinde irrasyonel, tutarsız hatta saçma görünmektedir (Bengtsson ve Kock, 2014: 182). Birbirleriyle çelişkili olan bu unsurların kavramsal açıdan bütünleştirilmesi için “Yeni Platoncuların” “*coincidentia oppositorum*” olarak nitelendirdikleri karşıtlıkların birlikteliğini içeren bütünleşik bir yaklaşıma gereksinim vardır. Aynı anda hem rekabetçi hem de işbirlikçi olarak düşünmek yönetsel uygulama ve araştırmalarda bilişsel bir değişime işaret etmektedir (Yami vd., 2010, s. 6). Bu bilişsel değişime, ekonomik teorilerin bir kısmı şüpheyle yaklaşırken; bir kısmı da desteklemektedir. Çeşitli teorilerin, rekaberliğe yaklaşım biçimleri Tablo-2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: Ekonomik Teorilerin Bakış Açısından Rekaberlik

Teori	Yaklaşım Biçimi	Yorum
Ekonomik Teori	Olumsuz	Rakipler arasındaki işbirliğini, rekabetin ortadan kaldırılması olarak nitelendirmiştir.
Kaynak-Yetenek Tabanlı Görüş	Olumlu	Rekaberliği, tamamlayıcı bilgileri kombine etmenin ve inovasyonun en iyi yollarından biri olarak kabul etmektedir.
Network Teorisi	Olumlu	İşbirliğinin, aynı endüstri içerisinde tamamlayıcı kaynak ve yeteneklere sahip olan işletmelerle yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.
Oyun Teorisi	Olumlu	Rekaberliğin, sadece rekabet ya da sadece işbirliği stratejisinden daha etkili sonuçlar vereceğini ileri sürmektedir.
İşlem Maliyetleri Kuramı	Olumsuz	Rakiplerle, güven temelinde ilişki kurulamayacağını ve bu nedenle işbirliğinin en zor şekli olduğunu ileri sürmektedir.
Temel Yetenekler	Olumsuz	Rakiplerin dâhil olduğu bir öğrenme sürecini riskli olarak kabul etmektedir.

Kaynak: Le Roy, F., Fernandez, A.-S., ve Chiambaretto, P. (2016). From Strategizing Coopetition To Managing Coopetition. A.-S. Fernandez, P. Chiambaretto, F. Le Roy, & W. Czakon (Dü) içinde, *The Routledge Companion to Coopetition Strategies*. New York: Routledge Companions.

4. REKABERLİK STRATEJİSİNİN ÜSTÜNLÜKLERİ ve SAKINCALARI

Rakipler arasındaki en karmaşık ve aynı zamanda en avantajlı ilişki türü olan rekaberlik, -şayet paradoksal etkileşimden kaynaklanan gerilim iyi bir şekilde

yönetilebilirse- işbirliği ve rekabetin faydalarından birlikte yararlanmaya olanak sağladığı için eşsiz bir strateji haline gelmektedir (Czakon vd., 2014).

Rekaberliğin en temel yararı, inovasyonla ilgili bilgi asimetrilerinin üstesinden gelinmesine yardımcı olmasıdır. İşletmeler genellikle rakiplerine benzer bir bilgi tabanına sahiptir. Bu ise bilgi paylaşımının ve uyumlaştırmasının daha kolay olmasına olanak sağlayarak yeni bilgi ve ürünlerin üretilmesini destekler. Ayrıca rakip işletmeler, genellikle gelecekteki değişikliklere ilişkin ortak bir algıyı destekleyen ve ilgili tüm taraflar için faydalı/kârlı olan yeniliklerin geliştirilmesine yardımcı olan benzer piyasa koşulları, müşteri ihtiyaçları ve belirsizlik sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır (Bouncken vd, 2015). Benzer kaynakları kullanan ve benzer baskılara maruz kalan rakipler arasındaki işbirlikleri, piyasa oyuncuları arasındaki basit ittifaklarla kıyaslandığında işletmelerin yeni teknolojik bilgiler yaratması, bilgi edinmesi ve elde ettiği bilgiyi inovasyon sürecinde kullanmasında çok daha etkilidir. Bu sektörlerde “düşmanla uyumak” ya da “rakiplerle çalışmayı öğrenmek” oldukça önemli hale gelmiştir (Gyawali ve Park, 2009: 650).

Rekaberlik özellikle ürün yaşam döngülerinin kısaldığı, yoğun ar-ge yatırımı gerektiren, birçok teknolojinin iç içe geçtiği ve standartların çok yüksek olduğu teknoloji sektörlerinde daha çok önem taşımaktadır. Bu durumun farkında olan işletmeler rakipleriyle işbirliğine gönüllü olmaktadır. Örneğin Sony Flat ekran, elektronik endüstrisinde iki rakip firma olan Sony ve Samsung tarafından geliştirilmiştir. Dünyanın en yüksek binası Burj Khalifa'nın en tepesinde cep telefonunun mükemmel sinyal alması Birleşik Arap Emirlikleri'nin telekomünikasyon endüstrisinin iki rakip devi Airbus ve Thales'in ürünüdür. Ayrıca çok güçlü rakipler olmalarına rağmen, Air France ve Delta Havayolları daha fazla uçuş noktası, daha kısa bağlantı süresi ve uçuş sırasında mümkün olan en iyi deneyimi sunmak için işbirliği yapmaktadır (Fernandez vd., 2019).

Rekaberliğin inovasyonu arttırıcı etkisi aynı zamanda tedarik zincirinin başarısını da arttırabilir. Satın alınan mal ve hizmetlerin işletmelerin maliyet kalemleri içerisinde önemli bir yer tuttuğu göz önünde bulundurulduğunda satın alma ve işlem yönetişimin rekabet avantajını doğrudan etkilediği rahatlıkla ifade edilebilmektedir (Eriksson, 2008: 426). Tedarik zincirinde, kârlarını maksimize etmek için işletmeler hem birbirleriyle rekabet edebilir hem de işbirliği yapabilirler. İşbirliği aracılığıyla işletmeler, talebi arttırıcı çalışmalara yatırım yaparak ürün talebini etkilemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda bir işletme ürün kalitesini/tasarımını geliştirmek için teknolojiye odaklanırken diğer işletme pazarı geliştirmek için satış çabasına yatırım yapabilir. Bu satış çabasının ya da teknolojik yatırımın maliyeti, çaba sarf eden işletme tarafından üstlenilir ancak talebin yükselmesi nedeniyle oluşan fayda her iki işletmeyi de etkiler. Yayılma etkisi sayesinde, bir işletme tarafından inovasyona yapılan yatırım, her iki tedarik zinciri ortasına da fayda sağlayabilir (Gurnani, vd., 2007: 228).

Rekaberlik her ne kadar büyük işletmelerin ar-ge ve üretim aşamalarında gerçekleştirdikleri stratejik ittifaklar olarak görülse de KOBİ'ler için de belirli fırsatlar sağlamaktadır. Gnyawali ve Park (2011), stratejik işbirliklerinin KOBİ'lerin özellikle teknolojik gelişimi açısından önem taşıdığını ifade etmekte ve ittifakların güçlü rakipleri geride bırakma yeteneklerini geliştirmelerini ve yeni pazarlara girişlerini kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Luo (2005) ise rekaberlik stratejisini küresel rakipler arasında eş zamanlı gerçekleştirilen işbirliği ve rekabet açısından incelemektedir. Rekaberliğin, küresel pazarlara erişim, büyüme ve kâr arayışında önemli işbirliği fırsatları sunduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda rekaberlik yalnızca uluslararası ortak girişimler, dış kaynak sağlama anlaşmaları, lisanslama, francising, Ar-Ge konsorsiyumları, ortak üretim/pazarlama gibi ittifaklarla sınırlı kalmayıp ev sahibi ülkenin endüstrisini geliştirmek gibi her türlü ortak çabayı kapsamaktadır. Altyapı, yerel pazarlara erişim veya adil rekabet baskısı yapma, küresel dağıtım kanallarını paylaşma, yurt içinde/dışında üretim, geliştirme ya da kaynak tedariki için ağ oluşturma gibi küresel rekabet unsurları için rekaberlik stratejisi yoğun olarak kullanılabilir. Luo (2005) ise rekaberlik stratejisini küresel rakipler arasında eş zamanlı gerçekleştirilen işbirliği ve rekabet açısından incelemektedir. Rekaberliğin, küresel pazarlara erişim, büyüme ve kâr arayışında önemli işbirliği fırsatları sunduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda rekaberlik yalnızca uluslararası ortak girişimler, dış kaynak sağlama anlaşmaları, lisanslama, francising, Ar-Ge konsorsiyumları, ortak üretim/pazarlama gibi ittifaklarla sınırlı kalmayıp ev sahibi ülkenin endüstrisini geliştirmek gibi her türlü ortak çabayı kapsamaktadır. Altyapı, yerel pazarlara erişim veya adil rekabet baskısı yapma, küresel dağıtım kanallarını paylaşma, yurt içinde/dışında üretim, geliştirme ya da kaynak tedariki için ağ oluşturma gibi küresel rekabet unsurları için rekaberlik stratejisi yoğun olarak kullanılabilir.

Özetle rekaberlik, işletmelerin performansını olumlu yönde etkilemekte ve ar-ge süreçlerinin hızlandırılmasına, maliyetlerin düşürülmesine, ürün ve hizmet yelpazelerinin genişletilmesine ve yüksek düzeyde tüketici memnuniyeti sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Seran vd, 2016).

Cazip üstünlüklerine rağmen rekaberlik, özellikle inovasyon faaliyetleri söz konusu olduğunda akılda tutulması gereken belirli riskler ve zorluklar da taşımaktadır. Rekaberlik, ciddi fırsatçılık ve bilgi sızıntısı riski taşımaktadır (Bouncken vd., 2015).

Ayrıca paradoksal yapısından kaynaklanan riskler nedeniyle rekaberliğe dâhil olma fikrinin ciddi bir analiz sürecinden geçirilmesi ve işbirliği/rekabetin sonuçlarının detaylı bir şekilde hesaplanması gerekmektedir (Zineldin, 2004:781). Çünkü işletmeler arasındaki çok yönlü ilişkilerin doğasında bulunan belirsizlik ve çatışma, rekaberliğin dinamiklerini karmaşık ve istikrarsız bir yapıya dönüştürmektedir (Bengtsson ve Kock, 2000: 411). İlişkilerin doğasındaki belirsizlik, gerçek bir çatışmaya dönüşebilir. Rekaberlik ilişkisindeki işletmelerin, diğerinin nasıl davranması gerektiğine dair beklentileri uyuşmadığında rol belirsizliğine neden olarak "ikilem" yaratır. Bu ikilem; özellikle taraflardan biri işbirliğine önem verirken diğer taraf ilişkinin rekabetçi yönüne odaklandığı zaman belirgin hale gelmektedir. Bu ikilemler, yöneticinin hareket tarzını belirlerken tereddüt etmesine ve işletmenin sağlayacağı katma değer azalmasına neden olmaktadır (Dowling vd., 1996: 156).

Bu nedenle ortak bir çabanın sonucunda yaratılan bu büyük pastadan, ortakların daha büyük payı kendilerine alma girişimleri dengelenmelidir (Chou ve

Zolkiewski, 2018: 26). Çünkü ortaklığın sağladığı kazançların dağılımının nasıl olacağı, ilişkinin sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır. İşbirliği, süreç boyunca yeterli bir faydayı garanti etmelidir. Aksi takdirde bağımlılığa, ortaklardan birinin dezavantajlı duruma düşmesine, bir ortağın diğeri üzerinde hâkimiyet kurmasına ya da ortağının aleyhine rekabetçi pozisyonunu güçlendirmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle çok iyi düzenlenmiş yasal sözleşmelere ihtiyaç duyulmaktadır (Daidj, 2017: 2).

Özetlemek gerekirse rekaberlik, kaçınılmaz olarak örgütler arası ilişki tanımlarının ve normlarının sorgulanmasına yol açmaktadır. Bu yeni ilişki türünde rakipler, ne “arkadaş” ne de “düşman” olarak nitelendirilebilir. İşletmeler arası ilişkilerinin bu yeni temsili, bireysel ve kolektif seviyelerde yönetsel sorunlara neden olmaktadır. Doğası gereği istikrarsız ve devingen olan rekaberlik, ne biçim ne de içerik açısından rakiple uzun süreli bir ilişkiyi taahhüt edemez. Yönünü ya da hızını tahmin etmek oldukça güç olduğu için yalnızca dinamik ve zamana bağlı bir olgu olarak kavramsallaştırılabilir. Bu kavramsallaştırma, yöneticileri kontrol takıntısından vazgeçirerek amaca odaklı yönetsel eyleme ve tamamen kontrol edilemeyen ortak süreçlere yönlendirir (Yami vd., 2010:7).

5. REKABERLİĞİN DÜZEYLERİ

Rekaberlik çok yönlü bir kavram olması nedeniyle, çoklu analiz seviyelerinde incelenmelidir. Bu bağlamda rekaberlik stratejisi; mikro-ekonomik (işletme içi ve bireyler/gruplar arası), mezo-ekonomik (işletmeler arası ilişkiler, üretici-tedarikçi ilişkileri) ve makro-ekonomik (ülke, işletmeler toplamı) olmak üzere üç düzeyde gerçekleşebilmektedir (Daidj, 2017: 114). Ancak araştırmaların genellikle mezo-ekonomik düzeyde yani işletmeler arasındaki ilişkiler üzerinde yoğunlaştığı, buna karşın mikro ve makro düzeydeki akademik çalışmaların daha kısıtlı olduğu görülmektedir (Yami vd., 2010:7).

5.1. Mikro Ekonomik Düzey

Mikro ekonomik düzey, bireyler arası ve işletme içi rekaberlik örneklerine odaklanmaktadır. *Bireysel düzeyde* rekabet ve işbirliği koşulları altında insan davranışını açıklayan iki teori bulunmaktadır. Bu teoriler, “*sosyal ilişkilerin temel kanunu*” ve “*oyun teorisi*” dir (Bengtsson vd., 2010: 27). Morton Deutsch (2012) tarafından “*işbirliği ve rekabetin teorisine*” dayanarak geliştirilen “*sosyal ilişkilerin temel kanunu*”, konuyu karşılıklı bağımlılıkların niteliği (olumlu/olumsuz) ve eylemin türü (etkili/etkisiz) açısından ele almaktadır. Buna göre karşılıklı bağımlılık pozitif ve eylemin etkili olması halinde *işbirliği* davranışı; aksi halde yani olumsuz bağımlılık/etkisizlik durumunda ise *rekabet* ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Yani insanlar kendi amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunan kişilerin eylemlerine *olumlu* buna karşın amaçlarına ulaşmasını engelleyecek ya da kendisine zarar verecek kişilere *olumsuz* bir tutum içerisine

girmektedir. Olumlu tutum işbirliğine; olumsuz tutum ise rekabete neden olmaktadır (Le Roy ve Czakon, 2016).

Oyun teorisi ise bireysel eylemlerin, diğerlerinin kazançlarını/kayıplarını doğrudan etkilediği stratejik etkileşimin geçerli olduğu “tutsak ikilemi” gibi durumlara ışık tutabilmektedir (Okura, 2007: 56). Rekaberlik ilişkisine oyun teorisi açısından konuya yaklaşan Lacombe vd. (2011), rakiplerin daha büyük bir pasta yaratmak için yaptıkları işbirliğinin doğasında yer alan gerilimi anlamak için iki aşamalı bir oyun modellemiştir. İlk aşama pastanın yaratılması ve büyütülmesi; ikinci aşamada ise pastanın paylaşılmasıdır. İlk aşamada tutsak ikilemi söz konusu olup bireyler toplam kazancı artırmak için işbirliği yapmaya çalışmaktadır. Pastanın paylaşıldığı ikinci aşamada ise diktatör oyunu etkili olur ve pasta genellikle en büyük paya sahip ortak tarafından bölünür.

Rekaberlik açısından bakıldığında bireyler arası düzeyde çeşitli gerilimler ortaya çıkmaktadır. Çünkü bireyler, rekabet ve işbirliği arasında seçim yapma ikilemiyle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle ortak aynı zamanda rakip olarak algılandığında kişilerin kendilerini konumlandıracağı uygun bir pozisyon bulması zorlaşmaktadır (Le Roy ve Czakon, 2016: 4).

Örgüt içi rekaberlik ise işletme içerisindeki ekipler, birimler ya da projeler arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Günümüz organizasyonlarında alt birimler hem birbirleriyle rekabet etmek hem de işbirliği yapmak zorunda kalmaktadır. Alt birimler açısından rekaberlik teknolojik, eylemsel, örgütsel ve finansal olmak üzere dört alanı kapsamaktadır. **Teknolojik** olarak birimler, pazarda birbirlerinin rekabet üstünlüklerini geliştirmek ve ölçek ekonomisinden yararlanmak için süreç ve ürün yenilikleri hakkındaki bilgilerini paylaşmaktadır. Bu tür bilgiler; yeni buluş, gizli teknik bilgi, ürün geliştirme kılavuzları, karmaşık makine ve donanımlar, üretim süreci planları, teknoloji bilgi sistemi ve program kodları dâhil olmak üzere birçok şekilde olabilir (Luo, 2005: 73). **Eylemsel** olarak rekaberlik ise alt birimlerin birbirlerinden öğrenmesini ve diğer birimlerin geliştirdiği kaynakların kullanılmasını ifade etmektedir (Tsai, 2002). Bu kapsamda birimler arasında dağıtım kanalları, kalite kontrol programları, verimliliği geliştirme çalışmaları, ilişki kurma becerisi, reklam ve tanıtım becerileri, fiyatlandırma stratejileri, müşteri ödeme politikaları, garanti ve hizmet standartları bilgilerini paylaşmaktadır. **Örgütsel** olarak alt birimler paydaşlarıyla ilişkileri geliştirme, işletmenin toplum içerisindeki meşruiyetini iyileştirme, kurumsal yapı ve yönetim deneyimi ya da işe alım süreçleri gibi çeşitli yönetsel deneyimlerin paylaşılması ve kullanılmasında işbirliği yapar. Son olarak **finansal** açıdan rekaberlik, işletme içi finansman, nakit akışının düzenlenmesi gibi konulardaki işbirliğini ifade etmektedir (Luo, 2005: 74). Ancak aynı zamanda bu alt birimler, işletmenin kaynaklarını ve yetkinliklerini kazanmak için birbirleriyle rekabet etmektedir. Özellikle benzer pazarlara hizmet eden birimlerin, elde edeceği kaynaklar ya da

örgüt içerisindeki statüleri diğer birimlerle kıyaslandığında ne kadar performans gösterdiklerine bağlı olduğu durumlarda birimler arasındaki rekabet şiddetlenmektedir (Tsai, 2002).

5.2. Mezo-Ekonomik Düzey

Örgütler arası düzeyde ise rekabetlik araştırmaları, iki ya da daha fazla işletme aynı anda işbirliği ve rekabet halinde olduğunda ortaya çıkan gerilimin anlaşılmasına odaklanmaktadır (Bengtsson vd., 2010: 21). İşletmeler, ortak bir değer yaratmak için işbirliği yapmakta ancak bu değeri paylaşma konusunda rekabet etmektedir. Bu süreç içerisinde işletmeye ilişkin gizli bilgilerin aktarılması ya da sahip olduğu teknolojinin taklit edilme risklerinin bulunması nedeniyle de gerilim ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle işletmelerin, ortak hedeflere ulaşmak için stratejik kaynaklarını bir araya getirirken temel yetkinliklerini korumaları gerekmektedir (Le Roy ve Czakon, 2016:4).

Örgütler arası düzeyde rekabetlik, ilk dönemlerde stratejik işbirlikleri (ikili ilişkiler) şeklinde kendini göstermekle birlikte artık network anlayışı yaygınlaşmaya ve işletme ekosistemiyle ilişkilendirilmeye başlanmıştır (Daidj, 2017:114). Bu bağlamda rekabetlik ikili ve network olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Tablo-3).

Tablo 3: İşletmeler Arasında Rekabetlik Türleri

		İşletme sayısı	
		İki	İkiden fazla
Değer zincirindeki faaliyetlerin sayısı	Tekli	Basit ikili rekabetlik	Basit network rekabetliği
	Çoklu	Karmaşık ikili rekabetlik	Karmaşık network rekabetliği

Kaynak: Yami, S., Castaldo, S., Dagnino, G. B., Le Roy, F., ve Czakon, W. (2010). Introduction – Coopetition Strategies: Towards a New Form of Inter-organizational Dynamics? S. Yami, S. Castaldo, G. B. Dagnino, & F. Le Roy (Dü) içinde, *Coopetition: Winning Strategies for the 21st Century* (s. 1-19). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.

İkili düzey; iki işletmenin değer zincirinin tek bir aşamasında örneğin ar-ge konsorsiyumu kurması (işbirliği) satışta ise rekabet halinde olmasına (*basit ikili rekabetlik*) ya da değer zincirinin birden fazla aşamasında örneğin ar-ge ve/veya üretim alanında işbirliği yaparken satışta rekabet etmesine (karmaşık ikili rekabetlik) odaklanmaktadır (Dagnino ve Padula, 2002: 14).

Network yaklaşımı “iki ya da daha fazla işletme arasındaki alışveriş ilişkileri” olarak tanımlanabilmektedir (Chou ve Zolkiewski, 2018: 25). Network yaklaşımı, aynı sektördeki farklı ancak tamamlayıcı kaynak ve yeteneklere sahip işletmelerin işbirliği yapmasını tavsiye etmektedir. İşletme, sadece ikili düzeyde değil aynı zamanda endüstri düzeyinde de işbirliği yaparak daha geniş bir bilgi tabanından faydalanabilir ve performansını artırabilir. Bu yaklaşıma göre işletme için temel zorluk, işbirlikçi ağda merkezi aktör haline gelebilmektir. Bu merkezi konum, daha saldırgan ve kârlı hale gelmesi için işletmeye güç verecektir (Le Roy vd., 2016).

5.3. Makro Ekonomik Düzey

Makro düzeyde rekabetlik araştırmaları; ülkeler arası işbirliklerine özellikle sanayi politikalarına odaklanmaktadır. Avrupa Havacılık Savunma ve Uzay (EADS) örneği, Fransa ve Almanya'nın eşzamanlı rekabetçi ve işbirliğine dayalı ilişkileri nasıl başarılı bir şekilde yönettiklerini göstermektedir. Eşzamanlı işbirliği ve rekabet fikri, Fransa'da uygulanan "Rekabetçilik Kutupları" adı verilen bölgesel kalkınma kavramının merkezinde yer almaktadır (Yami vd., 2010: 7). Tablo-4 rekabetliğin düzeyleri, öncülleri ve sonuçlarına ilişkin kısa bir özet sunmaktadır.

Tablo 4: Rekabetliğin Düzeyleri, Öncülleri ve Sonuçları

	Öncülleri	Süreci	Sonuçlar
Bireysel	<ul style="list-style-type: none">• Kültürel eğilimler• Bireysel amaçlar• Ahlaki değerler• Kişilik	İşbirliği yapan bireyler, güven tesis etmeye çalışır. Bu ise ortak bakış açıları ve çıkarlara yol açar. Rekabette, bireyler aktif olarak birbirlerine müdahale ederler ve güven eksikliği, bilgi ve kaynak değişimini kısıtlar. Bununla birlikte, işbirliği ve rekabet arasında dinamik bir denge mümkündür.	<ul style="list-style-type: none">• Yaratıcılık• Sadakat• Verimlilik• Stres
Örgüt içi	<ul style="list-style-type: none">• Bölüm amaçları• Örgütsel değerler• Görevin yapısı• Ekip prosedürleri	Rekabet, alt birimlerin kendi hedeflerini gerçekleştirmeye odaklanmasına, bilgi saklanmasına ve diğerlerinin hedeflerine ulaşmasını engellemeye neden olacak davranışları tetiklemektedir. Rekabetlik işletmenin; hedeflere ulaşmak için ekiplerin/ bölümlerin koordineli çalışmasını ve kaynak paylaşımını olanaklı kılacak şekilde tasarlanmasına yardımcı olmaktadır.	<ul style="list-style-type: none">• Pazar bilgisi• Örgütsel koordinasyon• Kâr/zarar• Paylaşılan bilgi/kaynak
Örgütler arası (karşılıklı-ikili)	<ul style="list-style-type: none">• Kaynaklara erişim/paylaşım• Rakibin kazançlarını azaltma• Maliyet yapısı, rekabet odağı, ölçek ekonomisi gibi yapısal koşullarda değişim	Rekabet; tarafların birbirine karşı önyargılı ya da adil/dürüst olmayan davranışlarda bulunmasına ve ortak amaçların gerçekleştirmesine engel olabilir. Rekabette ise karşılıklı çıkarlara duyarlı olmayı, karar süreçlerinin uyumlaştırılmasını ve problemlere çözüm bulunmasını amaçlamaktadır. Verimli bir rekabetlik ilişkisi, dengeli bir güç gerektirmektedir. Bu yüzden uzun süre sürdürmek zor olabilir.	<ul style="list-style-type: none">• Yabancı pazarlara giriş• Bilginin yayılması• Yeni pazarlar, ürünler ve süreçler• İlişkilerin korunması

Network	<ul style="list-style-type: none"> • Ortak çıkarları geliştirmek • Ortak kaynaklar için havuz oluşturmak • Network yapısı ve pozisyonu • Sosyo-kültürel normlar ve yasal düzenlemeler • Teknolojik gelişmeler ve karmaşıklık 	<p>Rekabette bağımlılık, oyuncunun network içerisindeki konumu ve gücüyle ilgili iken; rekabette bağımlılık güvene dayanmaktadır. Rekabette çok yüksek olan çatışmalar, rekabette azalır. Rekabette, aktörler arasında görünmez normlar ve mesafe bulunmaktadır. Kuşkusuz rekabette kendi içerisinde net normları vardır. Doğasındaki karmaşıklık ve çelişkiler nedeniyle rekabette dengeli sağlamak zordur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Koordinasyon • Pazarlarda genişleme • İnovasyon • Farklılaştırma • Bütünleştirme stratejileri
---------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kaynak: Bengtsson, M., Eriksson, J., & Wincent, J. (2010). Coopetition: New Ideas for a New Paradigm. S. Yami, S. Castaldo, G. B. Dagnino, & F. L. Roy (Dü) içinde, *Coopetition: Winning Strategies 21st Century* (s. 19-39). Massachusetts: Edward Elgar Publishing

Tablo-4'te görüleceği üzere rekabette her düzeyde öncülleri bulunmaktadır. Bu öncüller, daha işbirlikçi ya da daha rekabetçi nitelikler kazanacak şekilde rekabet sürecini biçimlendirmektedir (Bengtsson vd., 2010: 27).

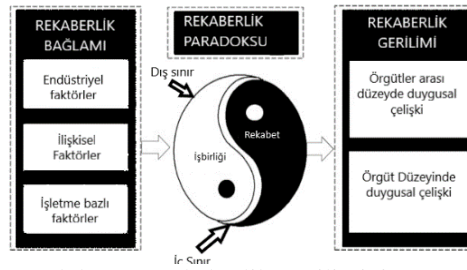
6. REKABETLİKTE GERİLİMİN YÖNETİLMESİ

İşletme performansını artırmakla birlikte rekabet, dengelenmesi oldukça zor bir ilişkidir (Tidström, 2014). Özellikle ortaklar çelişkili hedeflerin peşine düştüğünde ortaya çıkan rekabet gerilimi, örgütsel yaşamdaki karşılaşılabilen diğer gerilimlerden farklıdır. Kilit çalışanları ya da önemli bir müşteriyi rakibe kaptırmanın neden olduğu rekabet gerginliği, olumsuz duygular içerse de paradoksal değildir. Ancak rekabet gerilimi, hem birlikte iş yaparak kârların artmasını sağlamak hem de önemli sırların rakip tarafından öğrenileceğinden korkmak gibi olumlu ve olumsuz duyguların aynı anda yaşanmasına ve yöneticilerin kendilerini çelişkili talepler arasında sıkışmış gibi hissetmesine neden olmaktadır. Eğer ortaklar bu gerilimi yönetmek için gerekli becerilere sahip değilse, rekabet, tamamen bir "kaybet/kaybet" durumuna dönüşebilmektedir (Bengtsson vd., 2016: 21). Bu nedenle rekabet geriliminin anlaşılması için öncelikle paradoksun yapısının anlaşılması gerekmektedir.

Paradoksun karmaşık dünyası, iç ve dış sınır olmak üzere birbirine bağlı ancak aynı zamanda birbiriyle çelişen iki sınır içermektedir. **İç sınırlar**, iki çelişkili öğeyi (rekabet/işbirliği) birbirinden ayırarak "ya/ya da" düşüncesini teşvik eder. **Dış sınır** ise rekabet ve işbirliğini birleştirerek karşıtlıkları yan yana getirir ve "hem/hem de" şeklinde düşünmeyi gerektirir. İşbirliği ve rekabet ikiliğini yan yana getiren dış sınır ve birbirinden ayıran iç sınır meydana geldiğinde, paradoksun doğasında bulunan çelişkiler de ortaya çıkar (Raza-Ullah vd., 2014). Bu çelişkileri oluşturan nedenler arasında (Tidström vd., 2018: 946):

- İşletmelerin faaliyetleri ve stratejik hedefleri arasındaki dengesizlikler,
- İş bölümü veya görevlerin ya da kaynakların tahsisi,
- Bilgi, bilginin paylaşılması ve korunması çabaları sayılabilmektedir.

Paradoksal bakış açısının üç temel unsuru bulunmaktadır (Şekil-1): a) iç ve dış sınırları oluşturan “rekaberlik” bağlamı b) sınırlar ortaya çıktığında oluşan bir rekaberlik paradoksu c) aktörlerin rekabetçi paradoksun sonuçlarını farklı şekillerde yorumlamalarından kaynaklanan gerilim.



Şekil 1: Rekaberlik Paradoksu ve Rekaberlik Geriliminin Kavramsal Bir Modeli

Kaynak: Raza-Ullah, T., Bengtsson, M., & Kock, S. (2014). The Coopetition Paradox and Tension in Coopetition at Multiple Levels. *Industrial Marketing Management*, 43, s. 189-198. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.11.001

Rekaberlik bağlamı (yani endüstriye, ilişkisel ve işletmeye özgü faktörler), rakip işletmeleri işbirliğine yönlendirdiğinde rekaberlik paradoksunu somutlaştıran iç ve dış sınırları yaratır. Aktörler, paradoksu farklı biçimde değerlendirdiklerinde ise bir gerilim yaratırlar. Rekaberlik ilişkisi, çelişkili bilgilerden kaynaklanan ve “duygusal çelişki” olarak bilinen hem olumlu hem de olumsuz duyguların aynı anda yaşanmasına neden olmaktadır. Duygusal çelişki, hem ilişkide (işletmeler arasında) hem de örgüt içerisinde bireysel ve/veya bölümler arası düzeyde yaşanmaktadır. Çelişkinin yoğunluğu ve kalıcılığı, rekaberlik bağlamına ve ortaya çıkan paradoksa bağlı olarak değişmektedir (Raza-Ullah vd., 2014).

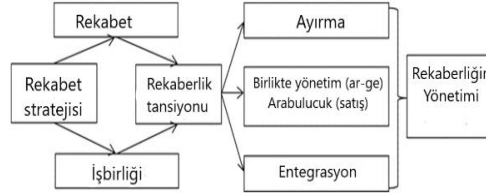
Literatürde paradoksal gerilimleri yönetmeye yönelik iki ana yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşım, paradoks çözümü için karşıt güçlerin bölünmesi gerektiği fikrine dayanmaktadır (Poole ve van de Ven, 1989). *Ayırma* yaklaşımı olarak bilinen bu yaklaşım, bireylerin paradoksu içselleştiremeyeceğini ileri sürer. İnsanların bilişsel ve davranışsal açıdan tutarlı olmak istemesi ve bu sağlanamadığında duygusal kaygı ya da savunma mekanizmalarının ortaya çıkması paradoksun zıt boyutlarının ayrılması görüşünü destekleyen güçlü faktörler gibi görünmektedir. Örgütsel düzeyde ise günlük rutinlere ve süreçlere işlemiş örgütsel dinamikler de ayrılma stratejisini destekleyen faktörlerdir. Diğer bir deyişle bireysel ve örgütsel güçler, tutarlılığın sağlanması için paradoksun sadece bir boyutuna odaklanılmasını önermektedir (Le Roy ve Fernandez, 2015: 4). Bu nedenle rekabet ve işbirliğinin mekânsal, işlevsel ya da coğrafi olarak ayrıştırılması

gerektiğini ileri sürmektedir (Fernandez ve Chiambaretto, 2016: 66). Ayırma, yöneticilerin genellikle rahatsızlığa neden olan belirsizliklerle uğraşmasına olanak sağlar. *Zamansal ayırma*, çelişkili talepleri zaman dönemlerine göre düzenlenmesini içerir. *Mekânsal ayırım* ise bir takımın rekabetçi ilişkisinin işbirliği boyutunu yönetirken, diğerinin rekabetçi yönüne odaklanması gibi karşıt taleplerin yapısal olarak ayrılması anlamına gelmektedir (Wilhelm ve Sydow, 2018: 24).

Paradoksun yarattığı gerilimi hafifletmekle birlikte ayırma yaklaşımı, işletmelerin ortak hedeflerine ulaşmak için pazarla ilgili yeteneklerini birleştirme olanağını azaltmaktadır. Özellikle rekabetçi kısımda çalışan kişiler, bu bilgilerden yararlanamazlar (Stadtler ve Van Wassenhove, 2016: 656). Paradoksun sinerji yaratma potansiyelinden yararlanma fırsatını azaltması (Wilhelm ve Sydow, 2018: 25) ve yeni gerilimlere neden olmasından dolayı bazı akademisyenler bireylerin işbirliği ve rekabeti bütünleştirme kapasitesine sahip olduğu görüşüne dayanan *entegrasyon* yaklaşımını önermektedir (Fernandez ve Chiambaretto, 2016: 66).

Ayırma ve bütünleştirme yaklaşımları birlikte, ancak farklı düzeylerde kullanılır. *Ayırma ilkesi*, örgütsel tasarımla ya da en azından iş birimiyle; bütünleştirme *ilkesi* ise bireysel düzeyle ilgilidir. Ayırma ilkesi, bazı projelerin yürütümünde rakiple işbirliği yaparken diğer projelerde aynı rakiple tam bir rekabet içerisinde olmayı ifade etmektedir. Entegrasyon ise insanların rekabetlik paradoksunu az çok bütünleştirebileceği ve bu şekilde dengeli bir zihniyet ve davranışı benimseyebileceği görüşüne dayanmaktadır. Örgütsel tasarım seviyesi ve bireysel seviye arasında ise rakiple ortak projede görevli çalışma grubu yer almaktadır. Bu grup, rakip işletmenin elemanlarıyla birlikte çalışarak teknik bilgilerini, kaynaklarını ve yetkinliklerini paylaşmaktadır. Bu nedenle, rekabetliğin fayda sağlayan çıktılarının yaratıldığı basamaktır. Ancak aynı zamanda işletmenin önemli bilgilerinin rakip tarafından yağmalanması riskini de artırır. Bu nedenle, çalışma grubunun başarısı, rekabetlikten beklenen sonuçların elde edilebilmesi için kritik bir önem taşımaktadır (Le Roy vd., 2016).

Ayırma ve bütünleştirme ilkeleri arasındaki teorik çelişkiye rağmen, son ampirik çalışmalar, işbirliğine dayalı gerilimleri verimli bir şekilde yönetmek için bu iki stratejinin birleştirilebileceğini vurgulamaktadır. “Birlikte Yönetim” adı verilen bu üçüncü yaklaşımda, proje ekipleri işbirliği yaparken, ebeveyn konumunda olan rakip işletmeler ise kendi aralarında rekabet etmektedir. Ancak böyle bir ekibin başarılı olabilmesi için iki başlı bir yönetim yapısı ve ikili bir yönetim komitesinin kurulması tavsiye edilmektedir. Bu ortak yönetim olmadan, her iki rekabetçi işletmenin çalışanları ortak projelerini tamamlamakta başarılı olamazlar (Le Roy ve Fernandez, 2015: 2). Şekil-2 rekabetlik tansiyonunu yönetmek için kullanılan bu stratejileri özetlemektedir.



Şekil 2: Rekaberlikte Gerilimin Yönetilmesi

Kaynak: Le Roy, F., Fernandez, A.-S., & Chiambaretto, P. (2016). From Strategizing Coopetition To Managing Coopetition. A.-S. Fernandez, P. Chiambaretto, F. Le Roy, & W. Czakon (Dü) içinde, *The Routledge Companion to Coopetition Strategies*. New York: Routledge Companions.

7. TARTIŞMA VE SONUÇ

Stratejik yönetim alan yazınında 2000’li yıllardan itibaren giren rekaberlik stratejisi, rekabetin ve işbirliğinin faydalarından aynı anda yararlanmasını ifade eden ve böylelikle işletmenin performansının artırılmasına olanak veren bir stratejidir.

Rekaberlik stratejisinin en etkin sonuçlar verdiği sektörlerin başında yüksek teknoloji kullanımı gerektiren ve inovasyon çalışmalarının yoğun olduğu sektörler geldiği bilinmektedir. Uygulamada bu durumu destekleyen ampirik çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Gyawali ve Park (2009), büyük işletmeler arasındaki rekaberliğin neden ve nasıl meydana geldiğini, katılımcı işletmeleri ve sektörü nasıl etkilediğini araştırdıkları çalışmalarında bu durumu destekleyici yönde kanıtlar elde etmiştir. Samsung ve Sony arasındaki işbirliğinin derinlemesine analizinden elde edilen bulgular ile literatüre dayalı argümanları birleştirerek kavramsal bir çerçeve sunmayı amaçladıkları çalışmada, işbirliğini yönetme sürecinin oldukça zor ancak işletmeler için katma değer yaratma ve teknolojik inovasyonlar geliştirmede çok faydalı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca büyük işletmeler arasındaki işbirliklerinin, küçük işletmeler için de emsal teşkil ettiğini ve yeni işbirliklerinin gerçekleşmesine ilham olduğunu tespit edilmiştir. Wu (2014), rakiplerle işbirliğinin ürün inovasyonu performansı üzerindeki etkisinde işletmelerin teknolojik kabiliyetinin ve üniversitelerle olan ittifaklarının düzenleyici etkisinin olup olmadığı araştırdığı çalışmada, 1499 Çinli firmanın yeni ürün lansmanlarına ilişkin verileri analiz etmiştir. Elde edilen sonuçlar, işbirliği ile ürün inovasyon performansı arasında çan şeklinde bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Yami ve Nemeh (2014) ise kablosuz telekomünikasyon sektöründe ikili ve çoklu rekaberlik türlerinin yer aldığı beş Celtic-Plus projesiyle (Avrupa Eureka Programı) ilgili bir vaka çalışması yaparak hangi rekaberlik türünün hangi inovasyon türünü desteklediği araştırmıştır. Araştırma sonucunda radikal inovasyon için çoklu rekaberliğin daha uygun olduğu buna karşı kademeli inovasyon için ikili rekaberliklerin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Rekaberlik stratejisi, küçük işletmeler için de önemli katma değer sağlama potansiyeline sahiptir. Bengtsson ve Johansson (2014), KOBİ'lerin hızlı gelişen endüstrilerde girişimcilik fırsatları yaratmasında rekaberlik stratejisinin etkileri araştırmıştır. Bilgi teknolojisi ve telekomünikasyon endüstrisindeki üç keşifsel vaka analizine dayanan bu çalışmada; KOBİ'lerin büyük işletmelerle rekaberlik ilişkisi kurarak, küçük ölçekte olmanın ve inovatif faaliyetlerin zorluklarıyla baş edebilecekleri ifade edilmektedir. Çalışmada ayrıca KOBİ'lerin bağımsızlıklarını koruyabilecekleri ve rekaberlik ilişkilerini dengeleyebilecekleri teorik bir model de önerilmiştir. Ayrıca meşruiyet oluşturma, çevikliği artırma ve rol esnekliği yaratma yeteneğinin; rekaberlikçi ilişkide dengenin sağlanmasında ve böylece fırsatların yaratılması ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Pinasti ve Adawiyah (2016) ise Endonezya'nın Orta Java bölgesindeki KOBİ niteliğinde batık işletmelerine ilişkin yapılan vaka analizine dayalı olarak yaptıkları çalışmanın sonucunda, rakiplerle işbirliğinin KOBİ'lerin büyümesini teşvik edebilecek bir sinerji potansiyeli taşıdığını tespit etmiştir.

Rekaberlik ilişkisi rekabet avantajı yaratma potansiyeline sahip olmakla birlikte, yapısı gereği sürdürülmesi ve yönetilmesi oldukça zor bir ilişkidir. Bu nedenle öncelikle “karşılıklı bağımlılıkların” doğru bir şekilde tanımlanması ve gerilimin yönetilmesi hayati bir önem taşımaktadır.

Yöneticiler, şayet rekaberklikten beklenen katma değeri elde etmek istiyorlarsa bu ilişkinin doğasında bulunan gerilimi bastırmaya ya da görmezden gelmeye çalışmak yerine kabullenmeleri gerektiğinin farkında olmalıdır. Kuşkusuz bu kabullenme, yöneticinin ve rakipleriyle ortak projede çalışmak durumunda kalan çalışanların yaşadığı duygusal gerilim ve kararsızlık nedeniyle söylenildiği kadar kolay başarılabilecek bir şey değildir. Yöneticilerin, zihinsel olarak karşılıkların birlikteliğini içselleştirmeleri ve kontrol takıntısından vazgeçerek amaca yönelik yönetsel eyleme ve kontrol edilemeyen ortak süreçlere odaklanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda Fernandez vd. (2014), rekaberlik geriliminin temel etkenlerini ve gerilimi yönetmeye yönelik yaklaşımları analiz etmek için telekomünikasyon uyduları imalatı sektöründeki Astrium ve Thales arasındaki rekaberlik ilişkisini derinlemesine incelemişlerdir. Ekip içerisindeki gerilimin yönetilmesinden proje yöneticilerin sorumlu olduğu ve bu yöneticilerin örgüt içi ve bireyler arası gerilimi yönettiği bir yapı olduğu ifade etmektedir. Proje yöneticilerinin merkezi olmayan ve stratejik bilgilerin paylaşılması ve korunması amacıyla verilecek kararlarda özerk olduğu varsayılmıştır. Diğer bir deyişle gerilimin yönetilmesinde ayırma stratejinin tercih edildiği saptanmıştır.

Rekaberlik, uluslararası strateji alan yazınında gerek kavramsal gerekse ampirik olarak detaylı bir şekilde incelenmekte olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan deneysel çalışmalara bakıldığında ise çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Kılınç vd. tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen çalışmada,

ortaklaşa rekabetin otel işletmelerinde uygulanma olanakları Kapadokya’da faaliyet gösteren 18 otel yöneticisinin bakış açıları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, otel yöneticilerinin, ortaklaşa rekabetin nasıl yapılacağı konusunda henüz yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Demirel vd. (2013), 2001 krizi sonrasında bankacılık sektöründe yaşanan yoğun rekabet dolayısıyla müşterilerine en uygun ürün ve hizmetleri sunmak amacıyla çeşitli çözümler üretmeye çalıştıklarına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda inovasyonu etkili bir çözüm olarak değerlendiren çalışma, işletme içi ortaklaşa rekabeti hem inovasyon hem de finansal performansı artıran bir strateji olarak değerlendirmektedir.

Sönmez (2018) tarafından yapılan araştırmada, sektör düzeyinde oluşturulan rekabetçi işbirlikçi anlaşmalara odaklanarak tüm tarafların işbirlikçi profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda havayolu sektöründeki gerçekleştirilen işbirliği anlaşmalarına dâhil olan işletmelerin işbirlikçi profilleri (anlaşma sayısı, işbirlikçi sayısı ve işbirliği deneyimi) incelenmiştir. Araştırma sonucunda havayolu işletmelerinin, yabancı iştirakçilerle işbirliği yapmayı daha az riskli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Tanrıverdi ve Küçükyılmaz’ın (2018) beş geleneksel havayolu işletmesinin üst düzey yöneticileriyle yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanan çalışmalarında ortaklaşa rekabet stratejisini uygulayan havayolu işletmelerinin deneyimlerini araştırmıştır. Ortaklaşa rekabet stratejisinin havayolu sektörünün sürdürülebilirliği için hayati bir öneme sahip olduğu ve rekabet kurullarının havayolu işletmelerine fayda sağlayacak uygulamaların önünü açması gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye’de rekabetlik stratejisini başarılı bir şekilde uygulayan işletmelerin varlığı görülmekle birlikte ulusal stratejik alan yazındaki çalışmaların henüz başlangıç düzeyinde olduğu ifade edilebilmektedir. Bu nedenle bundan sonraki akademik çalışmalarda özellikle Türkiye özelinde gerçekleştirilen başarılı örneklere yer verilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca kavramın, giderek artan işletme ekosistemi ve platform ekonomileriyle ilişkilendirilerek inceleneceği çalışmalara da ihtiyaç bulunduğu ve bu alanda çalışmaların yapılabileceği tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ballou, D. P., & Pipkin, J. S. (1980). Competitive Strategies: a cognitive choice model. *Omega*, s. 53-6. doi:[https://doi.org/10.1016/0305-0483\(80\)90041-9](https://doi.org/10.1016/0305-0483(80)90041-9)
- Bengtsson, M., & Johansson, M. (2014). Managing Coopetition to Create Opportunities for Small Firms. *International Small Business Journal*, 32(4), s. 401-427. doi:[10.1177/0266242612461288](https://doi.org/10.1177/0266242612461288)
- Bengtsson, M., & Kock, S. (2000). "Coopetition" in Business Networks—to Cooperate and Compete Simultaneously. *Industrial Marketing Management*, 29, s. 411-426. doi:[https://doi.org/10.1016/S0019-8501\(99\)00067-X](https://doi.org/10.1016/S0019-8501(99)00067-X)
- Bengtsson, M., & Kock, S. (2014). Coopetition—Quo vadis? Past Accomplishments and Future Challenges. *Industrial Marketing Management*, s. 180-188. doi:<https://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2014.02.015>

- Bengtsson, M., Eriksson, J., & Wincent, J. (2010). Coopetition: New Ideas for a New Paradigm. S. Yami, S. Castaldo, G. B. Dagnino, & F. L. Roy (Dü) içinde, *Coopetition: Winning Strategies 21st Century* (s. 19-39). Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Bengtsson, M., Raza-Ullah, T., & Vanyushyn, V. (2016). The Coopetition Paradox and Tension: The Moderating Role of Coopetition Capability. *Industrial Marketing Management*, 53, s. 19-30. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.11.008
- Bonel, E., & Rocco, E. (2007). Coopeting to Survive; Surviving Coopetition. *International Studies of Management & Organization*, 37(2), s. 70-96. doi:https://doi.org/10.2753/IMO0020-8825370204
- Bouncken, R. B., Gast, J., Kraus, S., & Bogers, M. (2015). Coopetition: a Systematic Review, Synthesis, and Future Research Direction. doi:10.1007/s11846-015-0168-6
- Brandenburger, A. M., & Nalebuff, B. J. (2020). *Oyun Teorisi ve Ortaklaşa Rekabet*. (L. Cinemre, Çev.) İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Chou, H.-H., & Zolkiewski, J. (2018). Coopetition and Value Creation and Appropriation: The Role of Interdependencies, Tensions and Harmony. *Industrial Marketing Management*, 70, s. 25-33. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2017.08.014
- Czakon, W., Mucha- Kuś, K., & Rogalski, M. (2014). Coopetition Research Landscape: A Systematic Literature Review 1997-2010. *Journal of Economics & Management*, 17, s. 121-150. doi:https://www.researchgate.net/publication/289470140_Coopetition_literature_landscape_-_a_systematic_literature_review_1997-2010
- Dagnino, G. B., & Padula, G. (2002). Coopetition Strategy A New Kind of Interfirm Dynamics for Value Creation. *The European Academy of Management Second Annual Conference - "Innovative Research in Management"*. Stockholm.
- Daidj, N. (2017). *Cooperation, Coopetition and Innovation*. New Jersey-London: ISTE& Wiley.
- Demirel, Y., Keskin, N., Baş, T., & Yıldız, G. (2013). Departmanlar Arası Ortaklaşa Rekabet Stratejisinin İnovasyon ve İnovasyonun Algılanan İşletme Performansı Üzerindeki Etkisi: Bir Kamu Bankasında Uygulama. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(1), s. 81-71. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/213297 adresinden alındı
- Deutsch, M. (2012). A Theory of Cooperation – Competition and Beyond. P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Dü) içinde, *Handbook of Theories of Social Psychology Vol: II*. Los Angeles: Sage.
- Dowling, M., Roering, W. D., Carlin, B. A., & Wisniewski, J. (1996). Multifaceted Relationships Under Coopetition: Description and Theory. *Journal of Management Inquiry*, 5(2). doi:10.1177/105649269652008
- Dyer, J. H., & Singh, H. (1998). The Relational View: Cooperative Strategies and Sources of Interorganizational Competitive Advantage. *Academy of Management Review*, 23(4), s. 660-679.
- Eriksson, P. E. (2008). Achieving Suitable Coopetition in Buyer–Supplier. *Journal of Business-to-Business Marketing Relationships: The Case of AstraZeneca*, 15(4), s. 425-454. doi:10.1080/15470620802325674
- Erol, N. (2015). Okul Yönetiminde Hâkim Olan Paradoksları Yönetme (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Fernandez, A.-S., & Chiambaretto, P. (2016). Managing Tensions Related to Information in Coopetition. *Industrial Marketing Management*, 53, s. 66-76. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.11.010
- Fernandez, A.-S., Chiambaretto, P., Le Roy, F., & Czakon, W. (2019). Coopetition: From Neologism to a New Paradigm. A.-S. Fernandez, P. Chiambaretto, F. Le Roy, & W. Czakon (Dü)

- çinde, *The Routledge Companion to Coopetition Strategies*. London, New York: Routledge.
- Fernandez, A.-S., Le Roy, F., & Gnyawali, D. (2014). Sources and Management of Tension in Co-opetition Case Evidence from Telecommunications Satellites Manufacturing in Europe. *Industrial Marketing Management*, 43, s. 222-235. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.11.004
- Freedman, L. (2013). *Strateji*. (B. Ç. Dişbudak, & T. Belge, Çev.) İstanbul: Alfa.
- Gnyawali, D. R., & Park, B.-J. (2011). Co-opetition between Giants: Collaboration with Competitors for Technological Innovation. *Research Policy*, 40, s. 650-663. doi:10.1016/j.respol.2011.01.009
- Gulati, R., Nohira, N., & Zaheer, A. (2000). Strategic Networks. *Strategic Management Journal*, 21, s. 203-215.
- Gurnani, H., Erkoc, M., & Luo, Y. (2007). Impact of Product Pricing and Timing of Investment Decisions on Supply Chain Co-opetition. *European Journal of Operational Research*, 180, s. 228-248. doi:10.1016/j.ejor.2006.02.047
- Gyawali, D. R., & Park, B.-J. (2009). Co-opetition and Technological Innovation in Small and Medium-Sized Enterprises: A Multilevel Conceptual Model. *Journal of Small Business Management*, 47(3), s. 308-330. https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2009.00273.x adresinden alındı
- Kılınç, İ., Ağraş, S., Dabanlı, E., & Okumuş, F. (2011). Belirli Bir Destinasyondaki Otel İşletmeleri Arasında Ortaklaşa Rekabet Mümkün mü? Kapadokya Otellerinden Bulgular. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği*, 8(3).
- Kohn, A. (1992). *No Contest: The Case against Competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lacomba, J., Lagos, F., & Neugebauer, T. (2011). Who Makes the Pie Bigger? An Experimental Study on Co-opetition. *New Zealand Economic Papers*, 45(1-2), s. 59-68. https://doi.org/10.1080/00779954.2011.556070 adresinden alındı
- Le Roy, F., & Czakon, W. (2016). Managing Coopetition: the Missing Link between Strategy and Performance. *Industrial Marketing Management*, 53, s. 3-6. http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.11.005 adresinden alındı
- Le Roy, F., & Fernandez, A.-S. (2015, May). Managing Coopetitive Tensions at the Working-group Level: The Rise of the Coopetitive Project Team. *British Journal of Management*, 26(4), s. 1-18. doi:10.1111/1467-8551.12095
- Le Roy, F., Fernandez, A.-S., & Chiambaretto, P. (2016). From Strategizing Coopetition To Managing Coopetition. A.-S. Fernandez, P. Chiambaretto, F. Le Roy, & W. Czakon (Dü) içinde, *The Routledge Companion to Coopetition Strategies*. New York: Routledge Companions.
- Listra, E. (2015). The Concept of Competition and the Objectives of Competitors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, s. 25-30. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.398
- Luo, Y. (2005). Toward Coopetition within a Multinational Enterprise: a Perspective from Foreign Subsidiaries. *Journal of World Business*, 40, s. 71-90. doi:10.1016/j.jwb.2004.10.006
- Mcneilly, M. R. (2019). *Sun Tzu ve İşletme Sanatı: Yöneticiler İçin 6 Stratejik İlke*. (M. Demirekin, Çev.) İstanbul: The Kitap.
- Okura, M. (2007). Coopetitive Strategies of Japanese Insurance Firms a Game-Theory Approach. *International Studies of Management & Organization*, 37(2), s. 53-69. doi:10.2753/IMO0020-8825370203
- Pinasti, M., & Adawiyah, W. R. (2016). Co-opetition to Promote Growth of Batk Smal And Medium Enterprises. *International Journal of Business and Society*, 17(3), s. 401-412. doi:10.33736/ijbs.532.2016

- Poole, M. S., & van de Ven, A. H. (1989, October). Using Paradox to Build Management and Organization Theories. *The Academy of Management Review*, 14(4), s. 562-578. <https://www.jstor.org/stable/258559> adresinden alındı
- Raza-Ullah, T., Bengtsson, M., & Kock, S. (2014). The Coopetition Paradox and Tension in Coopetition at Multiple Levels. *Industrial Marketing Management*, 43, s. 189-198. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.11.001>
- Sanou, F. H., Le Roy, F., & Gnyawali, D. (2016). How Does Centrality in Coopetition Networks Matter? An Empirical Investigation in the Mobile Telephone Industry. *British Journal of Management*, 27, s. 143-160. doi:10.1111/1467-8551.12132
- Seran, T., Pellegrin-Boucher, E., & Gurau, C. (2016). The Management of Coopetitive Tensions within Multi-Unit Organizations. *Industrial Marketing Management*, 53, s. 31-41. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.11.009>
- Sönmez, R. (2018). Rekabetçi İşbirliği Anlaşmalarında İşbirlikçi Profiline Sektörel Düzeyde Analizi. *Journal of Awareness*, 3(Special Issue). doi:10.26809/joa.2018548649
- Stadtler, L., & Van Wassenhove, L. (2016). Coopetition as a Paradox: Integrative Approaches in a Multi-Company, Cross-Sector Partnership. *Organization Studies*, 37(5), s. 655-685. doi:0.1177/0170840615622066
- Tanrıverdi, G., & Küçükyılmaz, A. (2018). Coopetition Strategy: A Research on Traditional Airlines. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(1), s. 317-333. doi:10.21547/jss.333589
- Tidström, A. (2014). Managing Tensions in Coopetition. *Industrial Marketing Management*, 43, s. 261-271. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.12.001>
- Tidström, A., Ritala, P., & Lainema, K. (2018). Interactional and Procedural Practices in Managing Coopetitive Tensions. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 33(7), s. 945-957. doi:<https://doi.org/10.1108/JBIM-06-2016-0125>
- Tsai, W. (2002, May-April). Social Structure of "Coopetition" Within a Multiunit Organization: Coordination,. *Organization Science*, 13(2), s. 179-190. [jstor.org/stable/pdf/3085992.pdf?refreqid=excelsior%3Adc42bb781658d2c213dd0142e7b4e0d2](http://www.jstor.org/stable/pdf/3085992.pdf?refreqid=excelsior%3Adc42bb781658d2c213dd0142e7b4e0d2) adresinden alındı
- Wilhelm, M., & Sydow, J. (2018). Managing Competition in Supplier Networks: A Paradox Perspective. *Journal of Supply Chain Management*, 54(3), s. 22-41. doi:<https://doi.org/10.1111/jscm.12167>
- Wu, J. (2014). Cooperation with Competitors and Product Innovation: Moderating Effects of Technological Capability and Alliances with Universities. *Industrial Marketing Management*, 43, s. 199-209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.11.002> adresinden alındı
- Yami, S., & Nemeh, A. (2014). Organizing Coopetition for Innovation: The Case of Wireless Telecommunication Sector in Europe. *Industrial Marketing Management*, 43, s. 250-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.11.006> adresinden alındı
- Yami, S., Castaldo, S., Dagnino, G. B., Le Roy, F., & Czakon, W. (2010). Introduction – Coopetition Strategies: Towards a New Form of Inter-organizational Dynamics? S. Yami, S. Castaldo, G. B. Dagnino, & F. Le Roy (Dü) içinde, *Coopetition: Winning Strategies for the 21st Century* (s. 1-19). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Yami, S., Castaldo, S., Dagnino, G. B., Le Roy, F., & Czakon, W. (tarih yok). Introduction – Coopetition Strategies: Towards a New Form of Inter-Organizational Dynamics?
- Zineldin, M. (2004). Co-opetition: The Organisation of the Future. *Marketing Intelligence & Planning*, 22(7), s. 780-789. doi:10.1108/02634500410568600

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAZIRLIKSIZ KONUŞMAYA
YÖNELİK METAFORİK ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ¹**

*METAPHORIC PERCEPTIONS AND OPINIONS OF TURKISH TEACHER
CANDIDATES ABOUT IMPROMPTU SPEAKING*

Mehmet KURUDAYIOĞLU*, Büşra KİRAZ**

*Geliş Tarihi: 03.10.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmaya yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Olgubilim (fenomenoloji) yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının algılarını tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından Hazırlıksız Konuşma Görüş Formu geliştirilmiş, formla ilgili alanın üç uzmanından görüşler alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Çalışmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim görmüş ve görmekte olan 30 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın verileri anket yöntemiyle toplanmış, toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının %50'sinin hazırlıksız konuşmayla ilgili kaygı yansıtan metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Formda yer alan diğer maddeler katılımcıların hazırlıksız konuşmaya yönelik hissettikleri duyguların sebeplerinin anlaşılması amacıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların kaygı duymalarının sebeplerinin konuşma planlayamama, düşünceleri organize edememe ve konuşma sürecini kontrol altında tutamama olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmanın pedagojik öneminin farkında oldukları ve kendi öğrencilerine hazırlıksız konuşma öğretimi verme konusunda istekli oldukları anlaşılmıştır. Çalışmanın sonunda konuşma eğitimi sürecine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hazırlıksız konuşma, metafor, hazırlıksız konuşma öğretimi, konuşma becerisi, konuşma eğitimi.

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the perceptions of Turkish teacher candidates for impromptu speech through metaphors. In the study carried out with the phenomenology method, the Impromptu Speaking Opinion Form was developed by the researchers in order to determine the perceptions of the teacher candidates, the opinions of three experts in the field related to the form were taken and the form was finalized. The sample of the study was created with the appropriate sampling method. Thirty teacher candidates, who were educated and currently studying at Hacettepe University, Gazi University and Ondokuz Mayıs University, participated in the study voluntarily. The data of the study were collected by the questionnaire method, and the collected data were analyzed

¹ Çalışmamız için gerekli izin Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 25/12/2020 tarih ve 2020/899 sayılı kararı ile alınmıştır.

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mkurudayioğlu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0447-5236.

** Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, busra.kiraz@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6855-0752

using the content analysis method. As a result of the study, it was determined that 50% of the teacher candidates produced metaphors reflecting anxiety about impromptu speech. Other items in the form were analyzed in order to understand the reasons for the feelings participants felt about impromptu speech. It was determined that the reasons for the anxiety of the participants were inability to plan a speech, to organize thoughts and to control the speaking process. It was understood that the pre-service teachers were aware of the pedagogical importance of impromptu speech and were willing to teach their students unprepared speaking. At the end of the study, some suggestions were made for the speaking education process.

Key Words: Impromptu speaking, metaphor, teaching impromptu speaking, speaking skills, speaking education.

EXTENDED ABSTRACT

Impromptu speech is a type of speech that is intertwined with life, requiring individuals to think quickly and creatively, organize their thoughts quickly and present them in a planned manner. With all these features, it can be said that impromptu speech is a type of speech that develops students' critical and analytical thinking and creative thinking skills. It is seen that in the 2019 Turkish Lesson Curriculum, there is no explanation for impromptu speech, which is included as a speech type with prepared speech, and the same outcome is repeated at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels. This situation shows that the whole responsibility is left to the teachers regarding the planning of the impromptu speech teaching. Therefore, it is a need to understand the perceptions of Turkish teacher candidates for impromptu speech. The aim of this study is to determine the perceptions of Turkish teacher candidates for impromptu speech through metaphors. In the study carried out with the phenomenology method, the Impromptu Speaking Opinion Form was developed by the researchers in order to determine the perceptions of the teacher candidates, the opinions of three experts in the field related to the form were taken and the form was finalized. The sample of the study was created with the appropriate sampling method. Thirty teacher candidates, who were educated and currently studying at Hacettepe University, Gazi University and Ondokuz Mayıs University, participated in the study voluntarily. The data of the study were collected by the questionnaire method, and the collected data were analyzed using the content analysis method. As a result of the study, it was determined that 50% of the teacher candidates produced metaphors reflecting anxiety about impromptu speech. Other items in the form were analyzed in order to understand the reasons for the feelings participants felt about impromptu speech. It was determined that the reasons for the anxiety of the participants were inability to plan a speech, to organize thoughts and to control the speaking process. It was understood that the pre-service teachers were aware of the pedagogical importance of impromptu speech and were willing to teach their students unprepared speaking. In this study, which aims to reveal the perceptions of Turkish teacher candidates towards impromptu speech through metaphors within the scope of phenomenology method, it can be said that the following 5 general results have been reached: 1. It was observed that the pre-service teachers had negative feelings (anxiety, surprise, excitement) and positive emotions (excitement, self-confidence, competence, comfort, freedom) while making unprepared speeches. 2. 50% of the pre-service teachers are anxious when making unprepared speeches. 3. The reason why teacher

candidates feel anxious while making unprepared speech is that they have difficulty planning the speaking process, organizing their thoughts and controlling the speaking process. 4. It has been observed that the most difficult mental state for teacher candidates while making unprepared speech is planning and organizing speech, while the physical state is controlling voice, body language, gestures and gestures. 5. It was determined that the pre-service teachers determined the basic qualities that should be possessed in order to make a good impromptu speech as quick thinking, being able to organize thoughts quickly, master the speech planning process and associating the thoughts in a consistent manner. 7. It was understood that the pre-service teachers saw the impromptu speech instruction they received sufficient in terms of having made unprepared speaking activities, providing theoretical information for impromptu speech, and being given training on voice, body language, posture, eye contact and breathing. It was determined that they found insufficient time to devote enough time to unprepared speech activities and to bring prepared speech to the fore.

Impromptu speech is the most common type of speech used by students in their daily lives. Considering the understanding of the constructivist approach that school is life itself, it will be easily understood that unprepared speech should definitely take a share in speech education. Transforming Turkish lessons into life itself will be possible by carrying the productive and receptive dimensions of our language, which is one of the values that build our lives, society and culture, to the classes. Therefore, unprepared speaking, as one of the most life-oriented speech types, should be systematically included in teaching environments.

1. GİRİŞ

Konuşma becerisi türümüzün bütün sağlıklı bireyleri tarafından doğal olarak edinilen, kapalı bir kutu olan insan zihnini dünyaya açan, kişilerarası iletişimi ve etkileşimi mümkün kılarak birey ve toplumların gelişiminde ve deviniminde önemli rol üstlenen bir dil becerisidir. İnsanı medenileştiren ve insan topluluklarını bir topluma dönüştüren dil ve onun üretici boyutlarından biri olan konuşmadır. Çünkü dil, bir toplumun bireyleri arasında görünmez düğümler atarak onları bir arada tutan kültürü ve kolektif belleği üretici dil becerileri aracılığıyla muhafaza eder ve zihinden zihne, nesilden nesle taşır. Yazının toplumun bütün katmanlarında yaygın olarak kullanılmadığı, sözün uçuculuğu karşısında yazının kalıcılığının bilinmediği dönemlerde konuşma becerisi bu kritik rolü tek başına üstlenmiştir. Hayvanlar koklaşa koklaşa anlaşırken insanlar konuşa konuşa anlaşmış ve toplumlar bütün bilgi birikimlerini sonraki nesillere söz, yani konuşma yoluyla aktarmıştır. Böylelikle konuşma toplumların devamlılığında, medenileşmesinde ve gelişmesinde önemi yadsınamayacak bir dil becerisi haline gelmiştir. Bir başka deyişle konuşma, dilin bünyesinde barınan kolektif belleğin ve kültürün koruyucusu ve aktarıcısı olmuştur.

Bir insan yavrusunun belirli bir edinim sürecinin ardından konuşabiliyor olması yalnızca bazı sesler çıkarmaya başlamasından çok daha fazlasıdır. Çünkü konuşma dil ile olduğu kadar düşünceyle de bağlantılıdır. Düşünme ve konuşma birbirinden bağımsız ancak birbirleriyle kesişebilen olgulardır. İnsanı farklı kılan ise dil ve düşünce arasında bağlantı kurmasıdır. Dil ve düşüncenin birleşiminden doğan sözel düşünce, analitik düşüncenin zihinde kelimeler aracılığıyla dile dökülmüş ve

dil tarafından alıcıya aktarılmış halidir (Vygostsky,1998). Kısacası düşünce ve konuşma gelişim çizgilerini birbirlerinden ayrı sürdürseler dahi insanı insan yapan ikisinin kesişimidir. Bu anlamda konuşma becerisi yalnızca birtakım sesleri başkalarının kulaklarına iletmekten fazlasıdır.

Düşünce ve konuşma arasındaki bağlantı doğrultusunda iyi düşünenin iyi konuşacağı, iyi konuşanın iyi düşüneceği çıkarımına ulaşmak yanlış görünmemektedir. Taşer (2006), tarihte ilk düşünenin ilk konuşan olduğunu söyleyerek bu çıkarımı desteklemiştir. İyi bir konuşucunun iyi bir düşünür olması, kendisinden konuşması beklenen konuşma durumuna uygun bilgi ve düşünceleri seçme, sınıflama, sıralama, ilişkilendirme ve sentezleyerek ortaya özgün bir ürün çıkarma becerilerine iyi düzeyde sahip olması anlamına gelmektedir. Bir konuşmacının zihninde var olan bilgi birikimini belirli bir düzen içerisinde, anlaşılır ve tutarlı bir şekilde karşı tarafa aktarabiliyor olması onun eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerileri açısından yetkin olduğunun belirtisidir. Konuşma eğitimi kapsamında bireylere nasıl konuşacakları öğretilirken esasında konuşma esnasında aktaracakları düşünceleri belirleme, bu düşünceleri geliştirme, farklı düşünme yollarına başvurma ve düşüncelerini eleştirel ve analitik bir bakış açısıyla düzenleme becerileri kazandırılmış, yani düşünme eğitimi verilmiş olur.

Konuşma eğitimi, sınıf ortamında adeta bir simülasyon ortamı oluşturularak öğrencilere çeşitli konuşma durumlarında düşüncelerini nasıl düzenli, tutarlı ve etkili bir şekilde aktarabileceklerini birtakım stratejik hamlelerle öğretmeyi kapsamaktadır. Söz konusu konuşma durumları konuşma amacına, konuşma ortamına ve hazırlık durumuna göre şekillenmektedir. Alanyazında konuşma durumlarının, bir başka deyişle konuşma türlerinin, konuşma amacı açısından bilgilendirici, ikna edici ve eğlendirici; hazırlık durumu açısından hazırlıksız, doğaçlama, metinden okuyarak konuşma ve ezbere konuşma şeklinde tasnif edildiği tespit edilmiştir (Lucas, 1998; Grice ve Skinner, 2010; Coopman ve Lull, 2012; Hamilton, 2012; Beebe ve Beebe, 2013; Fraleigh ve Tuman; 2017; Turner ve diğerleri, 2017; Brydon ve Scott, 2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ise konuşma amacına göre konuşma türlerine yer verilmediği, hazırlık durumuna göre ise hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma olmak üzere iki konuşma türünden bahsedildiği görülmektedir. Bu konuşma türlerine yönelik kazanımlar incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. Sınıf düzeyinde aynı kazanım ifadelerinin tekrarlandığı (Hazırlıklı konuşma yapar. / Hazırlıksız konuşma yapar.), hazırlıklı konuşmayla ilgili kazanımın açıklamalarının dört sınıf seviyesinde değişkenlik gösterdiği ancak hazırlıksız konuşmaya yönelik hiçbir açıklamaya yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2019). Bu durum hazırlıksız konuşmanın hazırlıklı konuşmadan daha az önemli olduğuna, yapılması hazırlıklı konuşmadan daha kolay bir konuşma türü olduğuna ya da adı üzerinde hiçbir hazırlık gerektirmediğinden öğretimine ilişkin

açıklamalar getirmenin gereksiz olduğuna yönelik yorum getirmenin önünü açmaktadır. Bu durumun gerçekliği üzerinde alanyazında hazırlıksız konuşmayla ilgili yapılmış çalışmalardan hareketle akıl yürütülmesi elzemdir.

Hazırlıksız konuşmanın tamamen hazırlıksız bir konuşma türü olduğuna yönelik algıyı birincil olarak ismi yaratmaktadır. Bu algıyı açıklığa kavuşturmak için hazırlıksız konuşma kavramının yabancı alanyazındaki karşılığına bakmak yerinde olacaktır. Hazırlıksız konuşma, yabancı alanyazında *impromptu speaking* kavramıyla karşılanmaktadır. Latince bir terim olan *impromptu* ise *her an hazır durumda olmak* anlamına gelmektedir (Nawi ve diğerleri, 2015). Öyleyse hazırlıksız konuşma, bünyesinde her an hazır durumda olmayı barındırarak tamamen hazırlıksız olma durumundan sıyrılmaktadır. Hazırlıksız konuşma hazırlıktan tamamen muaf bir konuşma türü değildir, daha çok sınırlı hazırlık imkânına sahip olunan bir konuşma türü olarak düşünülmelidir (Henderson, 1982; Dean, 1987). Rosenfeld (1966), hazırlıksız konuşmanın diğer konuşma türlerine göre öğrencilerin sınırlarını ve yeteneklerini zorladığını, bu sebeple öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken oldukça gergin ve kaybolmuş gibi hissettiklerini belirtmiştir. Araştırmacıya göre öğrencilerin hızlı düşünebilmelerini ve düşüncelerini hızlı bir şekilde organize edebilmelerini gerektiren, aynı zamanda söz konusu becerilerin gelişimine katkı sağlayan bu önemli konuşma türüne ilişkin en büyük yanlış bir yöntem doğrultusunda öğretilmemesi, bu sebeple de öğrenciler için faydasız bir konuşma türü olarak kalmasıdır. Bütün bu bilgilerden hareket edilecek olursa hazırlıksız konuşma yapma ve yaptırma konusunda öğrenci ve öğretmenleri deyim yerindeyse kaderine terk etmek, öğrencilerin düşünce gelişiminde kritik rol oynayabilecek bu konuşma türünün birdenbire ve gelişigüzel gerçekleştirilebilecek bir konuşma türü olduğuna yönelik algı yaratmak doğru görünmemektedir.

Öğrenciler hazırlıksız konuşma türüyle ilgili strateji geliştirebilmek için öğretmenin liderliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinden hazırlıksız konuşma türüne hâkim olmaları ve öğrencileri bu türün inceliklerine göre yönlendirmeleri beklenmektedir. Programda ve ders kitaplarında hazırlıksız konuşmaya yönelik açıklamaların olmaması da bu konudaki bütün sorumluluğu öğretmenlere bırakmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin hazırlıksız konuşmaya ilişkin bilgi ve tutumlarının anlaşılması konuşma eğitimi derslerinin içeriğinin gözden geçirilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaya yönelik metaforik algılarını tespit etmektir. Öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmaya yönelik metaforik algıları bu konuşma türünü bir konuşmacı ve bir öğretmen olarak nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak açısından önemli bir veri kaynağıdır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Katılımcıların ürettiği metaforların duygu durumuna göre dağılımı nasıldır?
2. Katılımcıları hazırlıksız konuşma gerçekleştirirken zorlayan zihinsel veya fiziksel durumlar nelerdir?
3. Katılımcılar iyi bir hazırlıksız konuşma gerçekleştirmek için hangi becerilere sahip olunması gerektiğini düşünmektedir?
4. Katılımcılar üniversitede aldıkları hazırlıksız konuşma eğitimini yeterli bulmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemine başvurulmuştur. Olgubilim, farkında olunan ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan, tam anlamıyla kavranamayan olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgubilim araştırmalarında olgulara ilişkin yaşantıları ve bunlara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak için araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu dışı vurabilecek bireylerle çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). *“Olgubilim yalnızca betimleme değil araştırmacının deneyimlerin anlamına ilişkin yorum yaptığı bir süreçtir”* (Creswell, 2013; s.80). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaya ilişkin ürettikleri metaforlar üzerinden hazırlıksız konuşma olgusuna yönelik yaşantı ve algılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmıştır, bu sebeple olgubilim yönteminden yararlanılması uygun görülmüştür. Ankette yer alan hazırlıksız konuşma yönelik görüş sorularıyla birlikte olgubilim yöntemiyle elde edilen verilerin derinleştirilmesi ve desteklenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi “araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanmasını” kapsayan bir örnekleme yöntemidir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017)

Çalışma kapsamında Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri ile bu üniversitelerden mezun olmuş öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen anket iletilmiş ve katılımda gönüllülük esası gözetilmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 25/12/2020 tarih ve 2020/899 sayılı kararı ile çalışma için gerekli izin alınmıştır. Katılımcıların üniversite ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Katılımcıların üniversite ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Üniversite	Kadın	Erkek	Toplam
Gazi Üniversitesi	11	6	17
Hacettepe Üniversitesi	10	-	10
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	-	3

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere çalışmaya Gazi Üniversitesi’nden 17, Hacettepe Üniversitesi’nden 10, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nden 3 öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunu 24 kadın, 6 erkek oluşturmaktadır. Olgubilim yönteminde fenomeni bütün yönleriyle deneyimlemiş bir grup bireyle çalışıldığı için genellikle 3 ila 15 kişi arasında değişen heterojen bir grup belirlenir (Creswell, 2013). Çalışmaya gönüllü katılım talebinin yoğun olması sebebiyle sınır değerden fazla sayıda katılımcı çalışmaya dahil edilmiş ve bu sayı araştırma için yeterli görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri nicel veri toplama tekniklerinden olan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket tekniği diğer veri toplama araçlarına göre farklı bölgelerde ve çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağı yaratması ve maliyetin daha düşük olması açısından avantajlıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda araştırmacılar tarafından Google Formlar uygulamasında çevrimiçi *Hazırlıksız Konuşmaya Yönelik Görüş Formu* geliştirilmiştir. Anket geliştirilirken konuşma eğitimi alanında yetkin 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının beyan ettikleri görüşler doğrultusunda anket yeniden düzenlenerek son şekli verilmiş ve çalışma grubuna uygulanmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak metaforlardan yararlanılmıştır.

“Metaforlar, daha önce fark edilmemiş fenomenleri (olguları) aydınlatan, anlam derinliği katan ve karmaşık gerçekleri tasvir eden etkili bir yoldur. (...) Metaforlar kavramları basitleştirerek ve olgunun bazı özelliklerini vurgulayarak davranış ve süreç hakkında örnekler verebilir...” (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Karakoç, 2019, s.272).

Bu çalışmada katılımcıların ürettikleri metaforlar aracılığıyla hazırlıksız konuşma yaparken yaşadıkları duygu durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Veri Analizi Yöntemi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. *“İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve tamalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2006; s.59). Bu çalışmada öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmaya yönelik metaforik algıları belirlenecek duygu durumları başlıkları altında bir araya getirilip yorumlanacağı için içerik analizi yönteminden yararlanılması uygun bulunmuştur.

Öğretmen adaylarından anket aracılığıyla toplanan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilip ulaşılan sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmaların ışığında verilere atanacak kategori ve etiketler belirlenmiştir. Böylelikle veri analizi sürecinin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarından toplanan veriler ve bu verilere ilişkin araştırmacı yorumları yer almaktadır. Paylaşılan verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla katılımcıların verdikleri cevaplar ilgili veri setinin akabinde sunulmuştur.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının anketin üçüncü maddesi olan “*Hazırlıksız konuşma yaparken kendimi gibi hissedirim çünkü*” sorusuna cevap vermek suretiyle ürettikleri metaforların duygu durumlarına göre sıklıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2: Hazırlıksız konuşma yapılırken hissedilen duygu durumu sıklıkları

Duygu Durumu	Sıklık
Kaygı	15
Heyecan	5
Şaşkınlık	4
Yeterlilik	2
Özgüven	2
Rahatlık	1
Özgürlük	1

Tablo 2’den hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun hazırlıksız konuşma gerçekleştirirken hissettiği belli başlı duyguların kaygı, şaşkınlık ve heyecan olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken kaygı, şaşkınlık ve heyecan hissetmelerinin nedenlerinin anlaşılması için ürettikleri metaforların analiz edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu bölümde bu duygu durumlarını yansıtan metaforlar analiz edilip yorumlanacaktır.

Katılımcıların ürettikleri metaforlar incelendiğinde hazırlıksız konuşma yaparken kaygı duymalarının üç sebebi olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebepler süreci kontrol altında tutamama, düşüncelerini ve söyleyeceklerini toparlayamama ve aniden yakalanma ve maruz bırakılma hissine kapılmadır. Söz konusu sebeplerle ilgili katılımcıların ürettiği bazı metaforlar aşağıdaki gibidir:

K2: “Hazırlıksız konuşma yaparken birçok düşüncenin içinde bulunduğu bir denizin ortasında kalmış gibi hissedirim çünkü aniden konuşmam istendiğinde o düşünceleri sıraya koymak da zorlanırım.”

K7: “Hızlı giden bir arabanın arka koltuğunda yalpalanır gibi çünkü kontrol bende değildir ve ben konular ve/veya aklıma gelen fikirler arasında bir sağa bir sola gider gelirim.”

K27: "Aniden çıkan bir rüzgârda savruluyor gibi hissederim çünkü ne kadar adımlarımı kontrol etmeye çalışsam da rüzgârın yönü ve şiddeti beni etkiler."

Üretilen metaforlardan hareketle kontrolsüzlük hissi sonucunda duyulan kaygının sebebinin katılımcıların hazırlıksız konuşma yaparken konuşma sürecini nasıl yürüteceklerine yönelik bir plan geliştirememeleri olduğu söylenebilir. Katılımcılara göre hazırlıksız konuşma aniden ve spontane gelişen, dolayısıyla düşüncelerin ve söyleneceklerin kontrol altında tutulmasının zor olduğu bir süreçtir. Söz konusu bu kontrolsüzlük hissi katılımcıların hazırlıksız konuşma anında ne söyleyeceklerine odaklanmalarına, yani konuşmayla eş zamanlı olarak düşünmelerine ve söylediklerini kontrol etmek durumunda kalarak ilerlemelerine sebebiyet vermektedir. Bu durum konuşma başarısında önemli bir ölçüt olan konuşma akıcılığını tehdit eder niteliktedir.

Şaşkınlık duygusunu yansıtan metaforların şaşkınlık sebebine göre dağılımı incelendiğinde üretilen 4 metaforun aniden yakalanma ($f=3$) ve gidişatı kestirememe ($f=1$) sebepleri etrafında oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Şaşkınlık duygusunu yansıtan metaforlar aşağıdaki gibidir:

K1: "Sürpriz yumurta gibi, konuşmanın gidişatı hakkında kesin bir yargıda bulunamam."

K8: "Hazırlıksız konuşma yaparken şemsiyesiz yağmura yakalanmış gibi hissederim çünkü bir anda ne diyeceğimi bilemem."

K26: "Hazırlıksız konuşma yaparken yolculuk yaparken bir anda tünele girmiş gibi hissederim. O an ne diyeceğim tam olarak aklıma gelmez ve cümlelerim kesik kesik çıkmaya başlar."

Katılımcıların ürettikleri metaforlardan anlaşıldığı üzere kaygı duygusunda olduğu gibi şaşkınlık duygusunu da ortaya çıkaran esas neden hazırlıksız konuşmaya aniden yakalanmaları, deyim yerindeyse maruz bırakılmalarıdır. Metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmayla ilgili olarak yaşadıkları en temel problemin söyleyecek bir şey bulamama veya söylenecekleri düzenleyememe olduğu söylenebilir. Hazırlıksız konuşmanın hazırlıksız yakalanılan bölümü konu olmalıdır. Konuşmacıları konuşma türünün konseptinden bihaber bir şekilde konuşturmaya çalışmak onlara hazırlıksız konuşmayı öğretmek anlamına gelmemektedir. Kısacası ideal bir hazırlıksız konuşma öğretimi öğrencinin bir hazırlıksız konuşmanın nasıl yapılacağından bihaber olmasına değil sadece konudan haberdar olmamasına yönelmelidir.

Olumlu ($f=2$) ve olumsuz ($f=3$) heyecanı yansıtan metaforlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K9: "kelebek gibi hissederim çünkü içimde kelekler varmışçasına heyecanlı olurum."

K28: "İlkokulda sahneye tek çıkıp gösteri veren öğrenci gibi hissederim çünkü herkes bana ve yaptıklarına odaklanmıştır ancak üstümde de bir acemi heyecanı vardır."

Metaforların yansıttığı heyecan duygusunun sebepleri incelendiğinde başkaları tarafından izlenmek, hazırlıksız olmak ve acemi olmak gibi sebeplere bağlı olarak heyecanın ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Konuşmada heyecan kompleks bir kavramdır. Tıpkı kaygı gibi çok fazla veya çok düşük heyecan konuşmayı tehdit edebilir ancak kontrol edilebilen, olumlu bir heyecan konuşmayı daha etkili hale getirebilir. Bu anlamda konuşmacıların duyduğu heyecanı doğru analiz edebiliyor olmak gereken önlemleri almak için önemlidir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların anketin dördüncü maddesine verdikleri cevaplardan hareketle öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma yaparken yaşadıkları problemler ve sıklıkları aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

Tablo 3: Hazırlıksız konuşma yapılırken yaşanan problemler ve sıklıkları

Sorun	Sıklık
Konuşmayı planlama ve organize etme	10
Ses, beden dili, jest ve mimikleri kontrol etme	10
Heyecan	9
Dinleyici kitlesinin tutum ve davranışları	7
Fiziksel koşullar	4
Konu yönetimi	2
Öğretici tutumu	2
Zaman kısıtlaması	1

Tablo 3'ten hareketle öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma yaparken en çok zorlandığı zihinsel durumun konuşma planlama ve organize etme olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar planlama ve organize etmeyle ilgili yaşadıkları sorunları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

K2: "Zihinsel olarak, heyecandan konuşmayı planladığım düşünceleri unutuyorum ve hatırlamaya çalışırken söylemem gerekenleri de karıştırmak..."

K4: "Konuşmanın akışına dair herhangi bir planlama yapmadığım için cümlelerin yerlerini sıralamakta zorluk çekerim."

K20: "Zihinsel durumlar; konuşma yapacağım konuda bilgim fazla olabiliyor fakat o an nasıl bir sıralama yapacağım hangisini önce veya sonra kullanacağım konusunda sıkıntı yaşıyorum..."

Katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle konuşma planı yapma ve düşünceleri organize etmeyle ilgili yaşanan sorunlar *düşünceleri ve söylenecekleri sıralayamama, konuyu sınırlandıramama, konu bütünlüğünü sağlayamama, konuşma bütünlüğünü sağlayamama, konuşmayı bir plan dahilinde ilerletememe, akıcı konuşamama ve söylenecekleri unutmama* şeklinde sayılabilir. Katılımcıların da belirttiği üzere bir konuşma planı yapma fırsatlarının olmayışı söyleyeceklerini sıralayamamalarına ve not alamamalarına, dolayısıyla konuşmalarını bir düzen dahilinde sunamayıp söyleyeceklerinin bir kısmını unutmalarına sebebiyet vermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının daha çok hazırlıklı konuşma

konseptine aşina olduklarını, hazırlıksız konuşma öğretimi kapsamında hızlı bir şekilde zihinsel konuşma planı yapma becerilerinin geliştirilmediğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının fiziksel anlamda en çok zorlandıkları durum ses, beden dili, jest ve mimikleri kontrol etmedir. Katılımcıların bu konuyla ilgili verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K13: "Sesimin titremesi"

K25: "Dinleyiciler ile göz teması kurarken jest ve mimikleri ayarlayamamak"

K32: "ellerimi nereye koyacağım konusunda zaman zaman zorlanabilirim..."

Katılımcıların belirttiği ses titremesi, ses tonunu ayarlayamama, elleri nereye koyacağını bilememe, jest ve mimikleri kontrol etmekte ve göz teması kurmakta zorlanma gibi sorunlar esasında konuşma heyecanı ile ortaya çıkan durumlardır. Konuşma kaygısı ve heyecanının yüksek düzeyde olması ses ve beden diline olumsuz yansımaktadır. Bu durumun önüne hazırlıksız konuşma pratiği yapma ve birtakım heyecan kontrolü çalışmalarıyla geçilebilir.

Katılımcıların yoğun olarak sorun yaşadıkları tespit edilen bir diğer konu ise dinleyici kitlesinin tutumudur. Dinleyici kitlesinin tutumuyla ilgili verilen cevaplar aşağıdaki gibidir:

K17: "Zihinsel olarak insanların beni dinlerken sıkıldığını düşünmem. Fiziksel olarak ise söylediğim bir şey de etrafındakiler güldüğünde kendimi kötü hissediyorum."

K33: "Dinleyicilerin ilgisiz izlenimi veren davranışları (Cep telefonu ile oynama, saatine bakma, kıyafetiyle oynama vs.) hem odaklanmamı zorlaştırıyor hem de dikkatimi dağıtıyor."

Başkaları tarafından eleştirilme korkusu ve dinleyicilerden utanma yalnızca hazırlıksız konuşmaya özgü bir durum değildir. Sahne korkusu olarak da bilinen bu konuşma kaygısı topluluk önünde konuşma deneyimi kazanılarak aşılabılır. Bunun yanı sıra iyi bir konuşmanın nasıl planlanabileceğini bilmek de öğrencilerin duydukları kaygıyı azaltmada etkili olabilir. Dolayısıyla konuşma planlama çalışmaları yaptırılıp deneyim kazanmaları için öğrencilerin diğer öğrenciler önünde kısa konuşmalar yapmaya cesaretlendirilmeleri oldukça önemlidir. Katılımcıların başkaları tarafından eleştirilme kaygısının yanı sıra ilgisiz dinleyici profilinden de şikayetçi olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin hazırlıksız konuşma etkinliklerini ciddiye almıyor olmasından kaynaklanabilir.

Katılımcıların şikâyet ettikleri bir diğer durum ise fiziksel imkânlardır. Fiziksel imkânlarla yönelik cevaplar aşağıdaki gibidir:

K24: "Fiziksel olarak en arka sıradaki öğrenci sesimi duyuyor mu diye daima evhamlanıyorum."

K26: "Kürsü ya da yerden yüksek olan platformlar"

Tüm dinleyiciler tarafından duyulabilme endişesi konuşmacıyı bağırarak konuşmaya sevk edebilir. Bu durum konuşmacının sesinin yorulmasına sebebiyet

verebileceği gibi dinleyicileri de rahatsız edebilir. Dolayısıyla dinleyicilerin konuşmacıya göre konumu, uzaklığı ve konuşulan ortamın akustik özellikleri konuşma kalitesinde belirleyici olan fiziksel unsurlardır.

Katılımcıların yaşadıkları bir diğer sorun ise konu yönetiminde zorlanmalarıdır. Bu soruna ilişkin verilen cevaplar aşağıdaki gibidir:

K6: "Zihinsel olarak konuşacağım konuya odaklanmak zorluyor."

K29: "Benim en çok zorlayan durum: konunun sınırlandırılması ve bir plan dahilinde yürütülmesi olur."

Konuşma planlama sürecinde konu yönetimi geniş bir konuyu bir yönüne odaklanılacak şekilde sınırlandırmayı ve sınırlandırılan konuyu genişletmeyi kapsar. Bir konuyu genişletmek ve sınırlandırmak eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünmeyi gerektirir çünkü konuşma planlama sürecinde konuyla ilgili zihinde var olan bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarmak, bunları seçme-eleme sürecine tâbi tutmak, birbirleriyle ilişkilendirip ortaya özgün bir ürün koymak gerekir. Öğrencilerden yeterince hâkim olmadan ve deneyimlemeden bu aşamaları hazırlıksız konuşma sürecinde başarılı bir şekilde uygulayabiliyor olmalarını beklemek gerçekçi bir durum değildir.

Katılımcıların yaşadıklarını belirttikleri bir diğer sorun ise zaman kısıtlamasıdır. Bu sorunla ilgili olarak bir katılımcının verdiği cevap aşağıdaki gibidir:

K18: "En zorlandığım nokta hazırlıksız konuşmam için acele ettirilmem veya kısa bir süre verilmesi. Bu durum bende panik yaratıyor."

Katılımcının bahsettiği zaman kısıtlamasının hazırlık aşamasıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Hazırlıksız konuşma hazırlıktan tamamen muaf bir konuşma türü olmasa da doğası gereği hazırlık aşaması kısıtlıdır. Deneyimsiz konuşmacılardan kısıtlı bir zaman dilimi içerisinde konuşma konusunu sınırlandırmalarını, genişletmelerini ve özgün bir üretim ortaya koymalarını beklemek pedagojik açıdan doğru bir yaklaşım değildir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların anketin beşinci maddesine verdikleri cevaplar doğrultusunda hazırlıksız konuşma yapabilmek için sahip olunması gerektiğini düşündükleri özellikler aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

Tablo 4: Hazırlıksız konuşma yapmak için sahip olunması gereken özellikler ve sıklıkları

Beceri	Sıklık
Hızlı düşünebilmek	29
Düşünceleri hızlı bir şekilde organize edebilmek	27
Konuşma planlama sürecine hâkim olmak	27
Düşünceleri birbirleriyle tutarlı olacak şekilde ilişkilendirebilmek	26
Yaratıcı düşünebilmek	25
Okuma alışkanlığına sahip olmak	24
Geniş genel kültür bilgisine sahip olmak	23
Daha önce birden çok kez hazırlıksız konuşma yapmış olmak	22
Konuşma konusunu belirlenen süre doğrultusunda sınırlandırabilmek	21
Eleştirel düşünebilmek	16
Konuşma konusunu genişletebilmek	14
Özgüvenli olmak	2
Ara ses kullanmamak	2
Dinleyici kitlesini analiz edebilmek	1
Üslup ayarlayabilmek	1

Katılımcıların yüksek oranda üzerinde hemfikir oldukları özellik hızlı düşünebilmedir ($f=29$). Bu cevabın yoğun olarak işaretlenmesi hazırlıksız konuşma sürecinin hazırlık boyutunun kısıtlı olması ve olabildiğince hızlı düşünmeyi gerektirmesi olarak yorumlanabilir. Önceki anket maddelerine verdikleri cevaplar da göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının iyi bir hazırlıksız konuşma yapabilmek için ihtiyaç duydukları veya sahip olunması gerektiğini düşündükleri en temel özelliğin hızlı düşünme olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen adayları hızlı düşünmeyi hızlı düşünmeyi hazırlıksız konuşma konseptinin karakteristik bir özelliği olarak görmekteledir.

Katılımcıların yoğun olarak işaretlediği bir diğer madde düşünceleri hızlı bir şekilde organize edebilme becerisidir ($f=27$). Hızlı düşünebilme ve düşünceleri hızlıca organize edebilme maddelerinin yüksek olarak işaretlenmesi hazırlıksız konuşmanın doğası gereği doğal bir durumdur. Öğretmen adaylarının bu iki beceriyi başarılı bir hazırlıksız konuşmada belirleyici olan en temel kriterler olarak değerlendirmekte oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğunun işaretlediği bir diğer maddenin konuşma planlama sürecine hâkim olma olduğu görülmektedir ($f=27$). Katılımcıların bu cevaba yoğun olarak yönelmeleri çarpıcıdır çünkü hazırlıksız konuşmayı tamamen hazırlıksız ve plansız bir konuşma türü olarak görmediklerini, iyi bir hazırlıksız konuşma gerçekleştirebilmek için bir plana sahip olunması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmanın konseptine yönelik farkındalıklarının olduğunu da işaret eder

niteliktedir. Öğretmen adaylarının adı hazırlıksız olduğu için bu konuşma türünü plandan muaf saymamaları olumlu bir durumdur.

Anketin beşinci maddesine diğer seçeneği eklenmiş, böylelikle katılımcılara seçeneklerde olmayan cevaplar ekleyebilme hakkı tanınmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların eklediği cevaplar *özgüvenli olmak (f=2)*, *ara ses kullanmamak (f=2)*, *dinleyici kitlesini analiz edebilmek (f=1)* ve *üslup ayarlayabilmek (f=1)* olmuştur. Katılımcıların eklediği cevapların konuşmanın fiziksel boyutuyla, konuşmacının kişilik özellikleriyle ve dinleyici kitlesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Bir konuşmayı etkileyebilecek faktörler daha da çoğaltılabilir çünkü konuşma yapıldığı ortam ve yöneltildiği kitleye göre şekillenen, etkileşimsel süreçlere dayanan dilsel bir eylemdir. Bu anlamda katılımcıların var olan maddelere yaptıkları katkılar yerinde görünmektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Anketin altıncı maddesine verilen cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının aldıkları hazırlıksız konuşma öğretiminin yeterli buldukları yönler aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

Tablo 5: Hazırlıksız konuşma öğretiminin yeterli bulunan yönleri

Yeterli yönleri	Sıklık
Hazırlıksız konuşma etkinlikleri yapılmış olması	14
Hazırlıksız konuşmaya yönelik teorik bilgi verilmesi	4
Ses, beden dili, duruş, göz teması ve nefes eğitimi verilmiş olması	3
Hazırlıksız konuşma konularının uygunluğu	2
Anında ve nitelikli dönütler	2
Zihinsel gelişime katkı sağlaması	1
Öz güven ve öz saygı oluşumunu desteklemesi	1
Öz değerlendirme becerisini geliştirmesi	1
Sınıf yönetimi deneyimi kazandırması	1
Öğretici yeterliliği	1
Hazırlıksız konuşmanın dezavantajlarıyla baş edebilme	1
Hazırlıksız konuşma etkinliklerinin mikro öğretim tekniğiyle desteklenmesi	1
Art alan bilgilerini kullanma becerisini artırması	1

Aldıkları eğitimi yeterli bulan bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

K19: "Yeterli bulduğum yönler; hazırlıksız konuşmayı deneyimlemiş olmak, bunun getirdiği dezavantajlarla baş edebilme yollarını öğrenmiş olmaktır."

K21: "Konuşmada ses ve beden dili kullanımı, göz teması, nefes egzersizleri ile gayet özenli bir şekilde teoride kalmayacak şekilde verildiği için yeterli buluyorum."

Katılımcıların bir kısmı öğretim sürecinde hazırlıksız konuşma etkinliklerine yer veriliyor olmasını yeterli bulmuştur ($f=14$). Bu cevabın dışındaki diğer

cevaplarda yoğun bir uzlaşının söz konusu olmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin hazırlıksız konuşma öğretiminin teorik boyutunu yeterli bulan katılımcıların sayısı oldukça azdır ($f=4$). Bu durum hazırlıksız konuşma uygulamalarının teorik boyutu yeterince temellendirilmeden gerçekleştirildiğini işaret eder niteliktedir. Bu durumun yanı sıra öğretmen adaylarının bir kısmı ($f=3$) bir konuşma türünün özelinde değil konuşma eğitiminin genel hedefleri kapsamında ulaşılması amaçlanan sesi, beden dilini, duruşu ve nefesi kontrol etme ve göz teması kurma kazanımlarını hazırlıksız konuşma öğretiminin bir yeterliliği olarak değerlendirmişlerdir. Bu kazanımlar konuşma eğitimi sürecinde hazırlıksız konuşma türü ile özelleştirilerek verilmediği için öğretmen adaylarının aldıkları konuşma eğitiminin genel niteliklerini hazırlıksız konuşma öğretime yansıttıklarını söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma öğretime yönelik yeterli buldukları diğer durumlar ise *konuşma konularının uygunluğu* ($f=2$), *anında ve nitelikli dönüt alma* ($f=2$), *öğretici yeterliliği* ($f=1$) ve *mikro öğretim uygulamaları yapılması* ($f=1$) olmuştur. Ancak söz konusu bu cevaplar üzerindeki uzlaşım oldukça azdır.

Katılımcıların hazırlıksız konuşma öğretiminin yetersiz buldukları yönleri aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

Tablo 6: Hazırlıksız konuşma öğretiminin yetersiz bulunan yönleri

Yetersiz yönleri	Sıklık
Hazırlıksız konuşma etkinliklerine ayrılan sürenin yetersiz olması	13
Hazırlıklı konuşmaya ağırlık verilmesi	3
Sınıf mevcudu sebebiyle yaşanan zaman kısıtlaması	3
Öğreticinin örnek uygulama yapmamış veya uygulama örnekleri sunmamış olması	2
Verilen yetersiz dönütler	1
Dinleyici tutumu	1
Etkinliklerin farklı konu, yöntem ve tekniklerle çeşitlendirilmemiş olması	1
Bellek türlerine yönelik etkinlik yapılmamış olması	1
Konuşma değerlendirme kriterlerinin sunulmamış olması	1
Teorik boyutun yetersiz kalması	1
Güncel konuşma konularına yer verilmemiş olması	1
Konuşma konularının seçiminde uzman görüşüne başvurulmamış olması	1
Öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerine yeterince yer verilmemesi	1

Katılımcıların bir kısmının Tablo 5'te hazırlıksız konuşma öğretiminin yeterli yönleri arasında hazırlıksız konuşma etkinliklerine yer verilmiş olmasını saydıkları görülmektedir ($f=14$). Tablo 6'ya bakıldığında hemen hemen aynı sayıda katılımcının ($f=13$) hazırlıksız konuşma etkinliklerine ayrılan süreyi yetersiz bulduğu göze çarpmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu durumla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: “Konuşma öğretiminde hazırlıksız konuşmaya yer verilmemesi, hazırlıksız konuşmaya dair teknik bilgilere kısaca yer verilirken bu bilgileri deneyimleyeceğimiz bir etkinliğe yer verilmemiştir.”

K7: “Sözlü anlatım derslerinde kutudan bir kağıt seçerek orada yazanlar hakkında konuşma yaparak-sadece 1 kere- gelişecek bir beceri değildir. Farklı şekillerde deneyim kazandırılması gereken bir beceri. Meslek hayatımızda bizden yapmamızın istendiği bir uygulamanın nasıl yapılacağını bilmeden lisans dönemini tamamlamak içler acısı bir durum”

Katılımcıların verdikleri cevaplardan anlaşıldığı üzere öğretmen adayları kendilerine verilen hazırlıksız konuşma öğretiminin hem teorik hem uygulama boyutunun yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bu durum önceki maddelerin analiziyle ulaşılan öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma yaparken hissettikleri duygular ve yaşadıkları sorunlar ile tutarlılık göstermektedir.

Katılımcıların bir kısmı hazırlıksız konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayıramayışının nedenini sınıf koşullarıyla ilişkilendirmiştir ($f=3$). Bu sorunla ilgili olarak verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

K4: “Sözlü anlatım derslerinde her birimizin tahtaya kalkarak çeşitli konularda yaptığı hazırlıksız konuşmalar bizler için iyi pratiklerdi fakat sınıf mevcudu nedeniyle bu çalışmaların sık yapılamaması maalesef kalıcılığı konusunda yetersiz kalmıştır.”

K9: “4 yıllık hayatım boyunca gerek hazırlıksız gerek hazırlıklı bir çok sunum yaptım. Bunda hocalarımın verdiği görevlerin oldukça verimi oldu. Neredeyse her dersimizde en az bir en fazla 3 sunum yaptığımız oluyordu, bu deneyim bize çok yeterlilik kazandırdı. Yetersiz gördüğüm yönler ise; çok fazla öğrenci sunum yaptığı zaman size ayrılan süre kısa oluyor...Yani belirlenen süreden her zaman daha kısa sürede sunum gerçekleştirmemiz gerekiyordu. Bu durum da bizi strese sokuyordu.”

Bir kısım katılımcı hazırlıksız konuşma etkinliklerinin hazırlıklı konuşmanın gölgesinde kaldığını şu şekilde dile getirmiştir ($f=3$):

K3: “Yapılan sunumlarla hazırlıklı konuşma kısmının yeterli olduğunu ama hazırlıksız konuşmaya verilen sürenin ve ders içeriklerin az olduğunu düşünüyorum.”

K24: “Hazırlıksız konuşmayı birçok kez yapmamıza rağmen hazırlıklı konuşmaya daha fazla odaklandığımız için hazırlıksız konuşmaya ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcıların hazırlıksız konuşma öğretiminde öğretici yeterliliğiyle ilgili örnek uygulama yapma veya uygulama örnekleri sunulmamış olması ($f=2$), yetersiz dönüt verilmesi ($f=1$), etkinliklerin farklı yöntem ve tekniklerle çeşitlendirilmemesi ($f=1$), bellek türlerine yönelik etkinlikler yapılmamış olması ($f=1$), değerlendirme kriterlerinin sunulmaması ($f=1$), güncel konuşma konularına yer verilmemesi ($f=1$), konuların seçiminde uzman görüşüne başvurulmaması ($f=1$), öz ve akran değerlendirme süreçlerine yer verilmemesi ($f=1$) gibi sorunlardan bahsettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bahsettikleri bu sorunlar esasında bir öğretim

planının temel bileşenleriyle ilgili sorunlardır. Kısacası katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle öğretmenlerin hazırlıksız konuşma türüne gerek teorik gerek pratik açıdan yeterince yer vermedikleri ve bu konuşma türünü bir öğretim süreci dahilinde ele almadıkları anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaya yönelik algılarının olgubilim yöntemi kapsamında metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki 6 genel sonuca ulaşıldığı söylenebilir:

1. Öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma yaparken ağırlıklı olarak olumsuz duygulara kapıldıkları (kaygı, şaşkınlık, heyecan), olumlu duygular (heyecan, özgüven, yeterlilik, rahatlık, özgürlük) hisseden katılımcıların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

2. Öğretmen adaylarının %50'si hazırlıksız konuşma yaparken kaygı duymaktadır.

3. Öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma yaparken kaygı duymalarının sebebi konuşma sürecini planlamakta, düşüncelerini organize etmekte ve konuşma sürecini kontrol altında tutmakta zorlanmalarıdır.

4. Öğretmen adaylarını hazırlıksız konuşma yaparken en çok zorlayan zihinsel durumun konuşmayı planlama ve organize etme, fiziksel durumun ise sesi, beden dilini, jest ve mimikleri kontrol etme olduğu gözlemlenmiştir.

5. Öğretmen adaylarının iyi bir hazırlıksız konuşma yapabilmek için sahip olunması gereken temel özellikleri *hızlı düşünmek, düşünceleri hızlı bir şekilde organize edebilmek, konuşma planlama sürecine hâkim olmak ve düşünceleri tutarlı bir şekilde ilişkilendirebilmek* şeklinde belirledikleri tespit edilmiştir.

6. Öğretmen adaylarının aldıkları hazırlıksız konuşma öğretimini *hazırlıksız konuşma etkinlikleri yapılmış olması, hazırlıksız konuşmaya yönelik teorik bilgi verilmesi ve ses, beden dili, duruş, göz teması ve nefes eğitimi verilmiş olması açısından yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Hazırlıksız konuşma etkinliklerine yeterince süre ayrılmaması ve hazırlıklı konuşmanın ön plana çıkarılması* açısından ise yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmanın pedagojik önemine ilişkin farkındalıklarının olduğu ancak hazırlıksız konuşurken olumsuz duygulara kapıldıkları, hazırlıksız konuşma sürecini nasıl planlamaları, organize etmeleri ve yönetmeleri gerektiğini bilmedikleri bu sebeple hazırlıksız konuşma yapmakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Özden'in (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaya yönelik algı ve tutumlarını incelediği çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur. Buna göre öğretmen adayları hazırlıksız konuşma yaparken olumsuz duygu ve düşüncelere kapılırken (şaşkınlık, endişe, yetersizlik, çaresizlik vb.) hazırlıklı konuşma yaparken ise olumlu duygu ve düşünceler (uzmanlık, kendine güven,

rahatlık, liderlik vb.) geliştirmektelerdir (Özden, 2018; s.354). Söz konusu veriler Rosenfeld'in (1966) öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken gergin ve kaybolmuş gibi hissettiklerine yönelik belirlemesiyle de uyumludur. Dowling (1957), hazırlıksız konuşmanın pek çok eğitmen tarafından önemsendiğini ancak öğretiminin sistematik ve planlı bir şekilde yapılmadığını, dolayısıyla öğrencilerin bu konuşma türünü gerçekleştirmede zorlandıklarını belirtmiştir. Rosenfeld (1966) bütün faydalarına rağmen hazırlıksız konuşmanın genellikle bir yöntem doğrultusunda öğretilmediğini, bu sebeple öğrenciler için faydasız kaldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla hazırlıksız konuşmanın pedagojik önemini bilmesi öğretmen adaylarının başarılı hazırlıksız konuşmalar yapmalarında ve öğrencilerine bu konuşma türünü öğretmelerinde yeterli olmayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde hazırlıksız konuşma öğretimine yönelik tek bir kazanımın hiçbir açıklamaya yer verilmeden tekrarlandığı görülmektedir. Programda yer verilen konuşma strateji, yöntem ve tekniklerine yeterince açıklama getirilmiyor oluşu da yine programda zikredilen hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmayla aralarında bağlantı kurmayı zorlaştırmaktadır. Kısacası öğretim programı öğretmenlere hazırlıksız konuşma öğretimi konusunda rehberlik etmekte oldukça yetersiz kalmaktadır. Öğretim programında gözlemlenen bu eksikliğin giderilmesi hazırlıksız konuşmaya özgü strateji, yöntem ve tekniklerin tespit edilip bunların programa dahil edilmesiyle mümkün olacaktır. Ancak alanyazında hazırlıksız konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerle ilgili çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2003; Doğan, 2009; Karaköse, 2019; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). Bu bağlamda gerek öğretmen adaylarının gerekse ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşmayla ilgili yaşadıkları sorunları giderebilmek adına bu alanla ilgili daha kapsamlı ve uygulamalı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çalışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma sürecinde yaşadıkları olumsuz duyguların ve bu konuşma türünde zorlanmalarının sebebi olarak konuşma planlama ve düşünceleri organize etme sorunu karşımıza çıkmaktadır. Konuşma eğitimi öğrencilerin yalnızca birtakım konularda rastgele konuşurmayı kapsayan bir süreç değildir. Konuşma eğitiminin temel hedefleri öğrencilere hızlı ve yaratıcı düşünmeyi, düşünceleri organize etmeyi ve planlı bir şekilde sunmayı öğretmek, bir başka deyişle düşünme eğitimi verip özgün üretim sürecini kolaylaştırmaktır. Konuşma, zihindeki düşüncelerin rastgele dışı vurumundan çok daha fazlasıdır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikimini analiz ve sentez sürecine tabii tutup ortaya özgün bir konuşma koymaları gerekir. Hazırlıksız konuşma türünde söz konusu bu süreçlerin daha hızlı işletilmesi gerekir, bu da doğal olarak bazı öğrenciler için hazırlıksız konuşmayı gerçekleştirilmesi zor

bir konuşma türü haline getirir. Böylesine üst düzey bilişsel işlemlerin hızlıca gerçekleştirildiği hazırlıksız konuşmanın öğretilmiyor oluşu öğrencilerin bu konuşma türüyle nasıl başa çıkabileceklerini bilememelerine sebebiyet verir. Bu durum da doğal olarak konuşma kaygısını ve heyecan gibi diğer olumsuz duygu durumlarını tetikler. Öğrencilerin konuşma esnasında kaygı ve heyecana yenik düşmelerini engellemek hazırlıksız konuşma ile süreç içerisinde zorluk seviyesi giderek artan etkinlikler kapsamında karşılaşmalarını sağlamakla mümkün olacaktır. Bu anlamda hazırlıksız konuşmanın belirli aşamaları olan bir öğretim süreci olarak planlanması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmadan ulaşılan sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin derslerinde hazırlıksız konuşmadan üst düzey verim alarak yararlanabilmeleri için Türkçe dersi materyallerinde bu konuşma türüne yönelik açıklamalara ve strateji, yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Türkçe öğretmenlerinin iyi birer hazırlıksız konuşmacı olmadan bu konuşma türünün öğretimini yapamayacakları göz önünde bulundurularak lisans eğitimi düzeyinde hazırlıksız konuşmaya yönelik uygulamaların artırılması da bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Hazırlıksız konuşma, temel düşünme becerilerini hızlı ve etkili kullanmayı gerektiren bir konuşma türü olduğundan düşünme becerilerinin öğretimine yönelik derslerin de gerek zorunlu eğitim gerekse lisans ve lisansüstü eğitim devrelerinde yer alması gerektiğini söylemek mümkündür. İyi bir düşünürün iyi bir konuşmacı, iyi bir konuşmacının iyi bir düşünür olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda hangi eğitim düzeyinde olursa olsun konuşma eğitimi dersleri kapsamında düşünme öğretiminin unsurlarına yer vermek kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konuşma, hayatla iç içe olan bir dil becerisidir. Konuşma eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılacak her beceri beraberinde sosyal hayatta, eğitim hayatında, iş hayatında vb. başarıyı getirecektir. Dolayısıyla konuşma becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin gölgesinde bırakılıp tesadüflere emanet edilmemelidir. Herkes konuşabilir ancak etkili konuşabilmek bir meziyettir. Her öğrenci kendi yeterlilik sınırları içerisinde bu meziyeti edinebilir. Hazırlıksız konuşma, gündelik hayatlarında öğrencilerin en sık kullandıkları konuşma türüdür. Yapılandırıcı yaklaşımın *okul hayatın kendisidir* anlayışı göz önünde bulundurulduğu takdirde hazırlıksız konuşmanın konuşma eğitimi içerisinde mutlaka pay alması gerektiği rahatlıkla anlaşılacaktır. Dolayısıyla hazırlıksız konuşma, yüzü hayata en dönük konuşma türlerinden biri olarak sistematik bir şekilde öğretim ortamlarına dahil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Beebe, S. A., & Beebe, S. J. (2013). *Public speaking handbook*. Boston: Pearson Education.
Brydon, S. R., & Scott, M. D. (2008). *Between one and many: The art and science of public speaking*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bytwerk, R. L. (1985). Impromptu speaking exercises. *Communication Education*, 34(2), 148-149.
- Coopman, S. J., & Lull, J. (2012). *Public speaking: The evolving art*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dean, K. W. (1987). Time well spent: Preparation for impromptu speaking. *The Journal of the American Forensic Association*, 23(4), 210-219.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dowling, F. (1957) Teaching impromptu speaking. *The Speech Teacher*, 6(3), 205-208.
- Fraleigh, D. M., & Tuman, J. S. (2017). *Speak up: An illustrated guide to public speaking*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Fredricks, S. M. (2005). Teaching impromptu speaking: A pictorial approach. *Communication Teacher*, 19(3), 75-79.
- Girardelli, D. (2017). Impromptu speech gamification for ESL/EFL students. *Communication Teacher*, 31(3), 156-161.
- Grice, G. L., & Skinner, J. F. (2010). *Mastering public speaking*. London: Pearson.
- Henderson, D. (1982). Impromptu speaking as a tool to improve nonnative speakers' fluency in English. *Jalt Journal*, 4(1), 75-87.
- Karakoç, B. (2019). Olgubilim araştırması. Şen, S., ve Yıldırım, İ. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.263-283). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaköse, V. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189.
- Nawi, R. A., Yasin, B., & Champion, C. R. (2015). Impromptu: Great impromptu speaking is never just impromptu. *Studies in English Language and Education*, 2(2), 144-157.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 347-357.
- Rosenfeld, L. B. (1966). Teaching impromptu speaking. *The Speech Teacher*, 15(3), 232-234.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- Turner, K., Osborn, R., Osborn, M., & Osborn, S. (2017). *Public speaking: Finding your voice*. Hoboken: Pearson Education.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

İSRAİL SİNEMASINDA KÜLTÜREL BİR OLGU OLARAK TÜRK ETNİK KİMLİĞİ: TANRI'NIN KOMŞULARI (HA-MASHGİHİM) FİLM ÖRNEĞİ

TURKISH ETHNIC IDENTITY AS A CULTURAL PHENOMENON IN ISRAELI CINEMA: GOD'S NEIGHBORS (HA-MASHGİHİM) MOVIE SAMPLE

Selin SÜAR ORAL*

*Geliş Tarihi: 30.11.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi:01.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Kendi vatanlarından ayrılmak zorunda kalan etnik ya da dini gruplar için kullanılan diaspora kavramı, hem geride bırakılan vatanı oluşturulan kimliğin etkileri, hem de göç edilen ülkede yaşanan kimlik inşasının yeniden oluşturulması nedeniyle ülkelerin politikalarında yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İsrail'in resmen kurulmasıyla birlikte alınan göçlerde ülkede Doğulu-Batılı ayrımı çıkmıştır. Genellikle Sefarad grup içinde yer alan ve Doğulu olarak görülen Türk Yahudileri, diğer grupların Türklere ve Türkiye'ye olan bakış açısına göre tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın konusunu, 2012 yapımı Tanrı'nın Komşuları filminde, farklı etnik kökenlerden gelen ve grup liderinin Türk Yahudisi olduğu üç erkek arkadaşın, aşırı muhafazakâr bir mahallenin koruyuculuğunu nasıl üstlendiği ve grup liderinin etnik kimliğinin kültürel bir olgu olarak filmde nasıl temsil edildiği oluşturmaktadır. Çalışmada, liderlik vasfını üstlenen başkarakterin kimliğinin öne çıkan belirgin kodları içerik analizi ile incelenmekte ve bu yolla Türk kimliğinin nasıl yansıtıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Buna göre başkarakterde davranış biçimleri ve kültüre ait özellikler olmak üzere iki başat kategori saptanmıştır. Davranış biçimlerinde biraderler sistemi, babaya/ ataya saygı ve beden imgesi olmak üzere hegemonik erkeklige ve geleneksel kültüre ait özellikler belirlenmiştir. Kültüre ait özelliklerde ise Türk kültürüne ait müzikler, semboller ve yeme-içme biçimlerinin karakterin kimliğini yapılandırdığı görülmüştür. Bulgular bir araya getirildiğinde grup lideri olarak seçilen Türk Yahudisinin, dindar ve geleneksel olan Mizrahi toplumunda koruyucu, lider, kural koyucu, delikanlı ve mert olduğu düşünülmekte ve Türk erkeğinin karakter özelliklerinin bu şekilde algılandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kültürel iletişim, diaspora, kimlik, sinema, İsrail.

ABSTRACT: Due to both the effects of the identity created in the homeland left behind and the re-establishment of the identity construction in the country of immigration, the term diaspora, which refers to ethnic or religious groups forced to leave their homeland, has led to the emergence of new concepts in-country policies. With the official foundation of Israel, a divide between eastern and western immigrants formed in the country's immigration. Turkish Jews, who are often classified as Sephardic and regarded as oriental, are characterized in terms of other groups' attitudes about Turks and Turkey. The purpose of this research is on how the band leader's ethnic identity is presented in the movie 'God's Neighbors' as a cultural phenomenon, in which three male friends from various ethnic backgrounds, led by a Turkish Jew, take up the guardianship of an extreme conservative

* Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, selinsuar@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7928-8948.

neighborhood. The significant codes of the protagonist's identity, who assumes the leadership qualification, are studied using content analysis in the study, to reveal how the Turkish identity is portrayed in this way. As a result, two main categories in the protagonist were identified: behavioral patterns and cultural features. Their behavior patterns revealed characteristics of hegemonic masculinity and traditional cultures, such as the brother system, respect for father/ancestor, and body image. The character's identity is structured by the music, symbols, and eating-drinking practices of Turkish culture, as seen in the cultural aspects. In the religious and traditional Mizrahi society, the Turkish Jew who was chosen as the group leader is regarded to be a guardian, leader, rule maker, young man, and fearless, and it has been noticed that the Turkish man's character attributes are perceived in this way.

Key Words: Cultural communication, diaspora, identity, cinema, Israel.

EXTENDED ABSTRACT

Diaspora is a term that has been used in literature since the 1960s to designate nations that have fled their homelands. With the founding of Israel in 1948, the Jewish diaspora, which was considered as an ideal type due to an ethnic sense of country and a strong organization, came to an end, and Jewish immigration from all over the world began.

Purpose: The purpose of this study is to examine how ethnic identity has become a cultural phenomenon in diasporic countries, using Israel as an example, and how Turkish identity as ethnic identity is depicted in Israeli cinema, using *God's Neighbors (Ha-Mashgihim)* as an intentional sample. As a result, the Jewish population is divided into two ethnic groups, Ashkenazis and Mizrahis which includes Sephardic Jews from Spain and Portugal, despite the country's stated nation-state policy and the judgment that every Jew who comes to the country will be treated equally. In this regard, the film serves as a key example of how ethnic identities are portrayed in Israeli cinema. The film's protagonist is a Turkish Jew named Avi Bahar (Roy Assaf), who leads a group of three youngsters from the neighborhood, each of them is of different ethnic background. Turkey, the main character and group leader in the film, is given in the theoretical part of the study as the main identity elements that highlight the representations that determine belonging to a community, such as traditions, customs, symbols, belief systems, ceremonies, rituals, and bodily postures. Its goal is to decipher Avi Bahar's identity's most prominent codes.

Method: The study's method tries to explain how ethnicism and culture are used to establish identity in diasporic societies, which is attempted in the theoretical section with thinkers like Stuart Hall, Jan Assmann, Paul Connerton, Bhikhu Parekh, Charles Taylor, and Gerd Baumann, and then the Jewish society as a diasporic society and Israel. It describes the polarization that occurred following the formation of the multicultural basin. The film attempts to identify the Turkish image and perception in Israel using cinematic content analysis. In this regard, the facts provided in the theoretical half of the film through the main character were attempted to be defined and classified into relevant chunks with a logical order within the framework of particular themes. The data was evaluated and separated into relevant portions, to determine what each segment meant conceptually.

Importance: Given that the choices made in the films are not made at random in terms of presenting a representation of society, a Turkish youth from an ethnic group that includes Sephardic Jews, and Jews from the Middle East or North Africa must be chosen as the

neighborhood's leader. As a result, the study is also essential in terms of providing a roadmap for how the Turkish character is represented and presented in the film, how the Turkish identity is reflected, what attributes distinguish the character from their peers, and how the Turks are viewed in Israeli culture.

Findings: As a result, the protagonist of the film, who is beloved by the parish and has friends among the leaders who hold the Turkish Jewish Avi Bahar's identity, has attempted to decipher the unique code prefix and Israel. Turkish males who symbolize the primary elements are grouped into two broad groups, each of which is further broken into subcategories. The most essential feature that defines the main character of the movie chosen as an intentional sample is the first category, behavior patterns. One of the key elements of hegemonic masculinity is authoritarianism, which is associated with nationalism and conservatism in character, and this experience is closely linked to the motif of hegemonic masculinity's dedication to national and cultural values. Furthermore, in the protagonist of the film, hegemonic masculinity paired with acts of courage and defiance results in dominion over the opposite sex, demonstrating that it is an essential aspect of the hero motif.

Another sub-category that shapes behavioral patterns is the brotherhood in society, which is fed by authoritarian mentality, defines itself based on morality and honesty, and internalizes feelings of vengeance, anger, and violence; hard, dignified, reliable, fearless, virtuous, keeps his word, believes he should protect women, sees women as objects, and prides himself on his masculinity. In this approach, the brotherhood system develops a structure that binds male groups together and establishes power relationships within their network. The street/neighborhood culture, which is the foundation for the construction of the brothers' system, also becomes an essential place in the movie characters' identities. Another significant factor that characterizes Turkish men's identity is respect for their fathers/ancestors, which is a pillar of Avi Bahar's rules of conduct. The respect earned through obedience and adherence to traditions demonstrates that even seemingly modernized men act traditionally, and the concept of fatherhood, which plays an important role in the formation of masculinity, is realized through a relationship style based on a culture of respect and obedience in traditional family structures. Body image, which is a key element in the formation of masculinity, is shaped by the physical strength and endurance demanded by the hegemony inherent in masculinity, as well as the rivalry that they bring, and determines Avi Bahar's Turkish identity's behavioral patterns.

Cultural characteristics are found in a secondary structure that determines the character's identity and interacts with his behavior patterns. The film's depictions of Turkish culture, such as music, symbols, and eating and drinking, play a crucial role in the character's growth as a member of Turkish society. Backgammon, hookah, and the evil eye bead are all common symbols in the film while eating and drinking habits are influenced by the Mediterranean and Turkish cuisine. However, because the character is religious, he creates ultra-Orthodox Jewish trance music; however, while working with his father or at home, he listens to Turkish pop arabesque songs.

Conclusion: With the end of the Jewish Diaspora, one of the world's oldest diasporas, in 1948, enormous migrations to Israel began from all over the world, and Jews were welcomed into a homeland based on the ideas of Labour Zionism. Although the imagined

homeland was not officially designated, Jews from other diasporas were discriminated against in the newly constituted government, and the country was bipolarly divided between Euro-American Ashkenazim and other Jewish groups. Anatolia Before Christ's assets Jews were assigned to important posts under the Ottoman Empire and formed one of the fundamental parts of the Republic of Turkey, dating back to the 1st century and growing with the Alhambra Decree in the 15th century. Under the effect of the erroneous policies established during the Republican era and the founding of Israel, the Jews who moved en masse from Turkey experienced derogatory discourses and conceptions in their homeland. The purpose of this research is on how the band leader's ethnic identity is presented in the movie 'God's Neighbors' as a cultural phenomenon, in which three male friends from various ethnic backgrounds, led by a Turkish Jew, take up the guardianship of an extreme conservative neighborhood. The dominant features of the Turkish man in the film were attempted to be revealed through content analysis, and the Turkish identity was defined in the multicultural field by the protagonist of the film, with images as the protector of traditions, the brave young man of the neighborhood, a reliable, family man, and resorting to violence only when necessary seen.

1. GİRİŞ

Kültür, birçok disiplinin alanına giren ve geniş kapsamı nedeniyle evrensel açıdan demografik özellikler gözetilerek çeşitli kategoriler ve tutumlar etrafında ele alınabilmekte, gelenekler; miras, dil, estetik, kurallar ve örfler gibi kolektif bilginin paylaşılma sürecinde oluşan bağlamlar etrafında değerlendirilebilmektedir (Arnold, 1896; Garnham ve Williams, 1980; Hall, 1990; Fowler, 1996; Tylor, 2012; Chen, 2017). 20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşen göçler ve ulus-devletlerin farklılıkları yok sayarak tüm kültürleri türdeş kılma çabaları nedeniyle ortak bir ulusal veya kültürel geleneğe sahip bir alt grupta ilgili olan 'etnik' kavramı etrafında var oluş mücadelelerinin yaşanması ve postmodernitenin getirdiği farklılıkların tanınması talepleri oluşmaya başlamıştır.

Diaspora, kavramsal olarak tarihi süreçte yaşadıkları topraklardan ayrılan milletleri tanımlamak için 1960'lardan itibaren literatürde kullanılmaya başlamıştır (Özocak, 2015). Diasporalar vatanlarından uzaklaştırılmış/dağılmış insanların amaç birliğinden ziyade farklı, karma ve heterojen kimlikleri barındıran geçirgen ve sürekli dönüşen sosyal ve kültürel oluşumlar olarak anlaşılmaktadır. Feci bir olayın yarattığı kültürel travma, diaspora üyeleri olarak iki ya da daha fazla ülkeye saçılma, bir anayurda sahiplik hissi, etnik bir millet hissi ve güçlü bir örgütlenme nedeniyle ideal tip olarak görülen Yahudi diasporası, 1948'de İsrail'in kuruluşuyla birlikte sona ermiş, dünyanın birçok yerinden Yahudi göçü başlamıştır (Yapıcı, 2016: 326). Bunun sonucunda İsrail'de Yahudi toplumu, ülkenin kurucu liderlerinin de dahil olduğu Aşkenazlar ve doğulu olarak adlandırılan İspanya ve Portekiz Yahudileri olan Sefaradlar ile Ortadoğu ya da Kuzey Afrika kökenli Yahudiler olarak iki kutba ayrılmıştır. Ancak zaman içerisinde Faslılar, Iraklılar, Yemenliler gibi Mizrahi alt kimliklerinin daha ön planda olmasıyla birlikte Sefaradları da içine

alan bir grup olarak Mizrahiler ülkede Doğulu ve Batılı şeklinde bir taksimi ortaya çıkarmıştır. Ülkenin belirgin bir ulus-devlet politikası olmasına ve ülkeye gelen her Yahudi için eşit muamele gösterileceği yargısına rağmen Yahudi toplumu açık biçimde Aşkenazlar ve Mizrahiler olmak üzere iki etnik gruba ayrılmış, çalışma hayatından, yaşanan bölgelere kadar Aşkenazlar, Batılı ve iyi eğitim görmüş Yahudiler olarak avantaja sahip olmuşlardır.

Sinema, içinden çıktığı kültürün taşıyıcısı ve toplumsal inşa süreçlerinin yeniden üreticisi olarak önceden belirlenmiş bir ideolojiyi yansıtmakla ve ifade etmekle kalmayıp, aynı zamanda onun kurgulanmasına ve dönüştürülmesine etkin bir şekilde katılmakta ve kullandığı kodlar aracılığıyla dünyayı anlamlandırmaktadır (Berktay, 2003; Kirel, 2012). Bu çalışmanın konusunu, 2012 yapımı Tanrı'nın Komşuları filminde, farklı etnik kökenlerden gelen ve grup liderinin Türk Yahudisi olduğu üç erkek arkadaşın, aşırı muhafazakâr bir mahallenin koruyuculuğunu nasıl üstlendiği ve grup liderinin etnik kimliğinin kültürel bir olgu olarak filmde nasıl temsil edildiği oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, İsrail'deki Türk imajını ve Türk algısını sinema üzerinden içerik analizi ile tespit etmektir. Toplumun bir temsilini sunması açısından filmde, bir Türk gencinin mahallenin lideri olarak seçilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışma, Türk'ün hangi vasıflarının filmde temsil edilerek sunulduğuna, Türk kimliğinin nasıl yansıtıldığına, kendi eşitleri arasında karakteri öne çıkaran niteliklerin ne olduğuna, Türklerin İsrail toplumunda nasıl algılandığına yönelik bir yol haritasını ortaya koymaya çalışmaktadır.

Bu doğrultuda ilk olarak çalışmada, kuramsal kısımda verilen ve bir topluluğa aidiyeti belirleyen temsilleri öne çıkaran başlıca kimlik öğeleri olan gelenek-görenekler, örf-adetler, simgeler, inanç sistemleri, törenler, ritüeller ve bedensel duruş şekilleri üzerinden filmin başkarakteri ve grup lideri olan Türkiye kökenli Avi Bahar'ın kimliğinin öne çıkan belirgin kodlarının içerik analiziyle ortaya konulması hedeflenmiştir. Filmin baş karakteri üzerinden kuramsal kısımda açıklanan veriler tanımlanmaya ve belirli temalar çerçevesinde mantıklı bir düzenleme ile anlamlı bölümler altında sınıflandırma yapılmaya çalışılmış ve elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölmelere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

2. DİASPORİK TOPLUMLARDA KÜLTÜREL VE ETNİK KİMLİK

Bireyin kimliğini oluşturan faktörlerden biri olan etnisite, ortak kültür anlamına gelen bir kavram olarak bireyin aidiyetinin de sınırlarını çizmektedir (Maaluf, 2000; Barth, 2001; Eidhem, 2001). Literatürde ilk olarak David Riesman, Nathan Glazer ve Reuel Denney (1950) tarafından kullanılan kavram, bireyde doğuştan edinilen, bireyin doğduğu yerden, din, dil, sosyal pratikler ve akrabalık ilişkilerinden elde ettiği, değiştirilemez bir bağlılık duygusuna neden olmakta ve bu

durum aynı özellikleri taşıyan kişiler arasında dayanışma ortaya çıkmasıyla kurulmaktadır (Kurubaş, 2008; Akıncı, 2019).

20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşen göçlerle yaşanan var oluş mücadeleleri, farklılıkların tanınması taleplerini de oluşturmaya başlamıştır. Üstün görülen kültürlerin dayatılmasından kaynaklanan çokkültürlülük, cinsiyet, ırk ya da vatandaşlığı birincil kimlik olarak görmemekte, bunun yerine farklılığın bir veri olarak kabul edildiği bir yaklaşım biçimi olarak ön plana geçmektedir (Kymlica, 1998; Parekh, 2002; Baumann, 2006; Taylor, 2018). Stuart Hall (1990: 224), etnik gruplar içerisinde dayanışmayı ve/veya iletişimi ve grubun dışında kalanlar için ayrışmayı meydana getiren kültürel kimliğin özellikle de diasporik toplumlarda önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Köken olarak Yunancadan gelen ve dağılma anlamı taşıyan diaspora kavramı, ilk olarak Yahudilerin Filistin'den sürülmesini anlatmak için kullanılmıştır (Rutland, 2001; Sideri, 2008). Hall (1990: 225-227)'a göre diasporada olan toplumlar göçmen kimliğinden farklı bir yapı barındırmaktadır (Dufoix, 2011: 2). Diasporik toplumlarda hem geride bırakılan vatanda oluşturulan kimliğin etkileri, hem de göç edilen ülkede yaşanan kimlik inşasının yeniden oluşturulması durumu, ülkelerin politikalarında da yeni kavramların oluşmasına neden olmuştur. Judith Shuval (2000: 43), diasporanın duygu, bilinç, hafıza, mitoloji, tarih, anlamlı anlatılar, grup kimliği, özelemler, hayaller, alegorik ve sanal unsurlar üzerine kurulmuş bir sosyal yapı olduğunu ve bunların hepsinin bir diaspora gerçekliğinin kurulmasında rol oynadığını belirtmektedir.

William Safran (1991), diasporanın özelliklerini tanımlamak için (1) iki ya da daha fazla yere dağılım, (2) ortak bir anavatan mitolojisi, (3) göç edilen ülkeden yabancılaşma, (4) anavatana dönme isteği, (5) anavatanla devam eden ilişkiler olarak beş özellik sunmuş; Robin Cohen ise konumu, tarihi ve başarıları dâhil olmak üzere anayurda ilişkin kolektif bir hafıza ve mit olması; farklılık, ortak tarih ve ortak gelecek düşüncesine dayalı ve uzun süre korunan güçlü bir etnik grup bilincinin olması; içinde yaşanılan toplumlarla sorunlu ilişki, kabul edilmeme ve/veya grubun başına bir başka felaketin gelme ihtimalinin bulunması; diğer ülkelerde yaşayan topluluk üyelerine sempati besleme ve onlarla ile dayanışma duygusunun gelişmesi ve içinde yaşanılan ülkede çoğulculuğa geçit veren bir ortamda varlığı sürdürme olasılığının bulunması gibi kavrama bir dizi özellik daha eklemiştir (Ulusoy, 2016: 8-9).

Temelde iki kategoriye ayrılan diaspora çalışmalarının ilki Klasik yaklaşıma, ikincisi ise Modern yaklaşıma dayanmaktadır. Klasik yaklaşım, göçe bir zorunluluğun sebep olduğu, bir anavatan mitine dayalı, dinsel ve kültürel öğeler etrafında yapılan ve bu dinamiklere sıkı sıkıya bağlı olan bir yapıyı içermektedir (Cohen, 1997; Gillespie vd., 1999). Klasik yaklaşım, Yahudi Diasporasını çıkış noktası olarak almakta ve kimlik ekseninde şekillenmektedir. Bu yolla kolektif

kimlik, kuşaklar arası aktarım yoluyla nesillere taşınabilmekte ve bu kimliğe mensup olanları aynı çatı altında birleştirebilmektedir (Safran, 1991; Chaliand and Rageau, 1995; Shuval, 2000; Ulusoy, 2016). Yahudi, Ermeni, Çin, Yunan, Hintli, Kürt, Filistinli Araplar ve Parsiler, buldukları coğrafyada kültürel süreklilik ve kolektif yaşamlarından vazgeçmeyi reddederek göçmenlerden ayrıldığı için klasik yaklaşım içinde değerlendirilmektedirler (Safran, 2005: 37). Sonuç olarak diasporik toplumlarda grupları bir arada tutan ve onların kimliklerini belirleyen ana kavramların kurumlar (aile, çevre vs.), sosyal normlar, dil, inanç ve anavatan anlatıları olduğu görülmektedir (Safran, 2005: 36).

3. YAHUDİ DİASPORASI

Yahudiler en eski diaspora olarak geçmektedir ve iki bin yıldır bir vatandan yoksundurlar. Sürekli olarak vatana geri dönme fikri Yahudilerin kolektif bilincini oluşturan temel kavram olarak yer almıştır. Yahudiler, 1948 yılında İsrail kurulana kadar dünyanın farklı yerlerinde yaşamış, kaldıkları yerin kültürüne uyum sağlamış; ancak inançları ve inançlarının beraberinde getirdiği ritüeller, gelenekler ve ibadet dili olan İbranice gibi özellikler, kolektif bir çember yaratarak bu topluluğun kültürünü korumaya yardımcı olmuştur. Diğer taraftan Yahudi toplumunun diasporada ayakta kalmasının bir başka sebebi, sahip oldukları inançlarını ırk kavramı ile birleştirmeleridir (Kızıloğlu, 2012: 37). M.Ö. 600 ve 400 arası dönemde yaşanan Asur ve Babil sürgünleri ile yaklaşık iki bin yıl sürecek olan diaspora başlamış ve Yahudiler farklı dönemlerde ötekileştirilerek İspanya, Portekiz, İngiltere, Fransa, Rusya gibi ülkelere sürülmüşlerdir (Dikmen, 2012; Schoenfeld, 2014; İnci, 2019). Şüphesiz ki diasporadaki Yahudiler için sonuçları en ağır olan süreç, Nazizm ideolojisinin yükselişidir. 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkan ve Birinci Dünya Savaşı (ile Rus Devrimi'nin) sonrasında zirveye ulaşan ideolojik radikalleşme (koyu milliyetçilik ve anti-Marksizm), savaşın getirdiği yeni endüstriyel kitle kıyımları, artan teknolojik ve bürokratik denetim gibi nedenler ırkçı anti semitizmi en aşırı ve radikal ucuna taşımış; Hitler'in talimatıyla Yahudileri imha etme kararına ulaşmıştır (Friedländer, 2016: 16).

Yahudiler için diasporanın tarihsel olarak belirli bir anlamı bulunmaktadır. Bunlar, azınlık statüsü ve güçsüzlük koşulları altında sürgündür. İnanç, kılık, âdet, mutfak ve dil bakımından diğer toplumlardan belirgin şekilde ayrılan Yahudiler, zorla dönüştürme, sınır dışı etme ve katliamların odağına oturmaşlardır (Safran, 1995: 38). İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yıkım, toplumsal hafızayı şekillendirmiş ve Siyonist ideolojinin güçlenmesine neden olmuştur. Viyanalı bir Yahudi gazeteci olan Theodor Herzl, Yahudilere yönelik gerçekleştirilen eylemlerin yanı sıra etnik milliyetçilikle birlikte kimlik hakkında düşünmeye elverişli bir ortamın oluşması ve son olarak 1890'da Alfred Dreyfus'un Fransa'da vatana ihanetle suçlanmasıyla antisemitizmin sona ermeyeceğini belirtmiş ve nihai

çözümün bir Yahudi Devleti kurulması olduğunu söylemiştir (Whyte, 2008: xx-xxi).

4. MİZRAHİ YAHUDİLERİNDE KÜLTÜREL BİR AZINLIK OLARAK *EL-TURCO*

İsrail'de Yahudi toplumu kabaca etnik olarak iki ana unsura bölünmektedir: Bunlardan ilk grubu Aşkenaz ya da Batılı olarak adlandırılan Avrupa-Amerika kökenli Yahudiler oluştururken ikinci grubu Sefarad ya da Doğulu olarak adlandırılan Ortadoğu ya da Kuzey Afrika kökenli Yahudiler oluşturmaktadır (Serbest: 2005: 224). Ancak diğer taraftan, Avrupa'nın değişik bölgelerinden gelmiş olan Yahudi göçmenlerin, bir erime potası içinde büyük bir grup oluşturacak biçimde türdeş bir yapı sundukları ileri sürülmekte ve Faslılar, Iraklılar, Yemenliler gibi Mizrahi alt kimliklerin daha ön planda olduğu görüşü ortaya atılmaktadır. Ravza Aydın (2018: 87), Mizrahi tabirinin Siyonizm ile ortaya çıkmış bir kelime olduğunu; 19. Yüzyıl boyunca ve 20. yüzyılın başlarında Sefarad ve Aşkenaz tabirlerinin kullanıldığını belirtmektedir. 1948'de geniş çapta alınan göçler neticesinde tanımlamalar oryantalist bir renge bürünmüş ve ülkede Doğulu veya Batılı şeklinde bir taksim ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla her ne kadar inanç kavramı, kültürel yapı ve davranış biçimlerinin tüm Yahudileri birleştirdiği düşünülse de İsrail'in kuruluşundan beri sınıfsal ve kültürel bir ayırım daima bulunmaktadır. Porat ve Filc (2020)'e göre, yeni bir ülke yaratma konusunda seküler anlayışla ilk ters düşen Yahudi toplulukları, Orta Doğu ve Kuzey Afrika Ülkeleri'nden, İsrail'e göç eden Mizrahiler'dir. Ülkenin kurucu ataları Ben Gurion, Golda Meir, Haim Weizman gibi figürler Aşkenaz olarak tanımlanan ve sol siyonizmin savunucuları olarak Mizrahilerin karşısında yer almaktadır (Atmaca, 2020; Getzoff, 2020). İsrail'de Aşkenaz ve Mizrahiler dışında, ülkenin kurucu unsuru olarak Sefarad Yahudileri de yer almaktadırlar. Günümüzde Sefaradlar İsrail'de bazı kesimler tarafından Mizrahi grubunun içine dahil edilmiştir. Ağırlıklı olarak İspanya, Portekiz ve Kuzey Afrika'nın sahil kesimlerinde hayatlarını sürdüren topluluğu, kültürel mirasını ve geçmişini Osmanlı İmparatorluğu'nun daveti üzerine, İspanya Engizisyonu'ndan kaçmaları sonucu günümüze kadar muhafaza edebilmişlerdir. (Bozkurt, 1993).

Yahudilerin Anadolu'daki varlığının 15. Yüzyılda İspanya Reconquista Hareketi ile Sefarad ve İberya Yahudilerinin Osmanlı Devleti'ne yapmış oldukları göçlerle başladığı yaygın kanı olsa da esas olarak M.Ö. 1. Yüzyıla kadar gittiği bilinmektedir (Galanti, 1951; Bahar, 2003; Avcı Hosanlı ve Bilgin Altınöz, 2016). Ancak Yahudilerin Anadolu'daki varlığını asıl güçlendiren sebep, 1492 yılında İspanya Krallığının yayınladığı Sürgün Fermanı (Elhamra Kararnamesi) oluşturmuş ve İspanya topraklarından sürülen Yahudiler, Osmanlı Sultanı II. Beyazıt tarafından kabul edilerek imparatorluğun çeşitli bölgelerine yerleştirilmiştir (Eroğlu, 2000; Corfis, 2009). Osmanlı Devleti yıllar boyunca

Yahudilerin yaşadıkları topraklarda dönem dönem artışa geçen ırkçılık nedeniyle sığındıkları ve yerleştikleri bir yer olmuştur. Öyle ki 1800'lerden itibaren Doğu Avrupa ve Rusya'da yaşanan baskılar nedeniyle Yahudiler hayatlarını kurtarmak için Osmanlı'ya sığınmışlar ve başta İzmir, Selanik, Bursa, İstanbul, Adana, Mersin ve Ankara olmak üzere imparatorluğun çeşitli bölgelerine yerleştirilmişlerdir (Arslan, 2007: 28). 19 yy.'ın sonlarında ortaya çıkan milliyetçilik hareketleri ve Siyonizm düşüncesi neticesinde Dünya'nın birçok yerindeki Yahudiler örgütlenip Filistin topraklarına göç ederken Osmanlı'daki Yahudiler imparatorluğa bağlı kalmışlardır. II. Abdülhamit, bu nedenle Yahudilere ilk etapta ılımlı bir tutum sergilese de imparatorluk içinde Siyonizm hareketine karşı oluşan tepki nedeniyle Siyonist liderlerin isteklerini kabul edememiş ve bu nedenle Yahudiler, İttihat ve Terakki Partisi'nin Selanik'te örgütlenmesine büyük destek sağlamışlardır (Şenel, 2014: 160). Türkiye Cumhuriyeti döneminde ise Türkçe Konuş Vatandaş eylemleri, Trakya Olayları, Varlık Vergisi ve 6-7 Eylül Olayları gibi nedenlerin yanı sıra daha iyi bir yaşam arayışından ötürü Yahudiler, 14 Mayıs 1948'de resmen bağımsızlığını ilan eden İsrail'e göç etmeye başlamışlardır.

İsrail'in belirgin bir ulus-devlet politikası olmasına ve ülkeye gelen her Yahudi için eşit muamele gösterileceği yargısına rağmen ülkenin kurucu liderliğini üstlenen Aşkenaz Yahudileri ile diğer Yahudiler arasında marjinalleşme ve entegrasyon sorunu baş göstermiştir. Şule Toktaş (2008: 511), İsrail'de El Turco olarak isimlendirilen Türk-Yahudi göçmen topluluğunun gerek İsrail'de gerekse Türkiye'de kimliksel yapıları nedeniyle azınlık durumunda kaldıklarını ve göç sorunları ile başa çıktıklarını belirtmektedir. Yazar, Türkiye'den İsrail'e en büyük göç dalgasının 1948-51 yılları arasında olduğunu, 34.547 Türk Yahudisi'nin İsrail'e göç ettiğini, göç edenlerin küçük köylere veya göçmen kamplarına yerleştirildiğini belirtmektedir. Türkiye'den gelen göçmenler ile diğer göçmen grupları arasındaki ayrımın belirgin oluşu ve fırsatların sınırlılığı nedeniyle Türkiye'de neredeyse hiç tanımadıkları iki sektörde; tarım ve orduda yer bulan Türk Yahudileri, zaman içerisinde ziraatle uğraşarak ve/veya İsrail Savunma Kuvvetleri'nde profesyonel askerler olarak ön plana çıkmışlardır.

Yahudi havuzundaki kimlik kümeleri içerisinde Oryantal, Doğulu, El Turco gibi sıfatlarla isimlendirilen ve asıl olarak Sefarad grup içinde yer alan Türk Yahudileri, diğer göçmenlerle temas kurdukları ve diğer etnik gruplarla özdeşleşme süreci içerisinde geleneklerini de ön planda tuttıkları için diğer grupların Türklere ve Türkiye'ye olan bakış açısına göre tanımlanmaktadır. Her ne kadar İsrail toplumunun geneli Türk Yahudileri hakkında yanlış bir algıya sahip olsa ve onları doğulu, alt tabaka ve/veya Orta Doğulu olarak görse de Toktaş (2008: 523), bu imajın zaman içerisinde değiştiğini; ilk göç dalgasıyla İsrail'e giden yaşlı nüfus ve son yıllarda İsrail'e göç eden genç nüfus ile yaptığı ankette göç eden kişilerin

kendilerini önce Türk, sonra Yahudi olarak tanımladıklarını, Türklüğün kendileri için hayata bakış açısını da içeren çeşitli özelliklere sahip seçkin bir kültür, görgü kuralları, değerler, estetik tercihler, çocuk yetiştirme tarzları, yemekler, şarkılar gibi bütünsel bir şekilde dış grup tarafından algılandığını belirtmektedir.

5. İSRAİL SİNEMASI VE KÜLTÜREL ÇATIŞMALAR

İsrail sinemasının akademik disiplinlerde incelenmesi 1970'lerin sonundan itibaren alanın ilk kez haritalanması ile ilerlemiştir. İlk dönemlerinde ulusal hareketten ve çatışmalardan etkilenen İsrail sinemasında görülen temaların değişiklik göstermesi 1960'larla başlamış, 1980'lerle birlikte ülke ideolojisini ve Arap yerleşimcilere yönelik yapılan muameleyi sert bir dille eleştiren siyasi sinema yükselişe geçmiş, 1990'ların başında farklı dönemlere ve türlere ayrılarak içe kapanış yaşamış ve 2000'lerle birlikte askerler, göçmenler, kadınlar, queerler gibi farklı sosyal grupların geçmişindeki travmatik olayları konu alan Çağdaş İsrail Sineması ile küresel çapta sesini duyurmaya başlamıştır (Gertz, 2005; Kadem, 2007; Peleg, 2008; Yosef, 2011).

Filistin coğrafyasında Yahudi yerleşimlerin başladığı dönem, İsrail Sineması'nın başlangıcı sayılmaktadır. İsrail sinemasının bu ilk dönemi, Siyonist Hareket (ya da Siyonist Gerçekçilik) ismi verilen 1920 ve 1950 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır (Gertz, 2005; Kadem, 2007). Nazi Almanyası'ndan Filistin'e kaçan Yahudi mültecilere ait film ekipmanlarının getirilmesiyle birlikte sinema salonlarında gösterim olanakları doğmuş, ancak ideolojiye uygun olarak çekilmeyen filmler sansür mekanizmasının getirdiği kısıtlama ve yasaklara uğramıştır (Yılmazkol, 2019: 228). Bu dönem filmlerde tarım uygulamaları ve yerleşim yeri inşası sahnelerinde Yahudi kültürünün ve inancının simgesel kodlarının kullanılmasının yanı sıra birliktelik, vatan, aidiyet, dayanışma gibi temalar öne çıkmıştır (Gertz, 2005; Muir, 2008; Yılmazkol 2019). Söz konusu ilk dönem filmleri, yalnızca tematik açıdan ve öykü kurulumuna yaslanarak değil, biçimsel olarak da bireyselliği ortadan kaldırmak için yakın plan çekimlerden uzak, panoramik ve uzak planlarla desteklenmiştir. 1940'lı yılların sonundan itibaren ise İsrail'in mitik kahramanlarına göndermelerin yapıldığı ve kahramanlıkların, milliyetçiliğin olduğu *24 Numaralı Tepe Cevap Vermiyor (Giv'a 24 Eina Ona, 1955, Thorold Dicknson)*, *Vatansızlık (B'Ein Moledet, 1956, Nuri Habib)*, *10 Yaşındaydılar (Hem Hayu Asara, 1959, Baruch Dienar)* gibi Arap-Yahudi çatışmasının filmlerin odağına oturduğu filmler yapılmıştır (Gertz, 2005; Muir, 2008; Yılmazkol, 2019).

1950'li yıllar, aynı zamanda ülkenin kuruluş ideolojisini tamamladığı ve farklı konuların beyazperdeye yansdığı yıllardır. Şehir hayatı, etnik ayrımcılık ve sınıf mücadelelerinin anlatılmaya başlandığı filmler Börek Filmleri (Bourekas Films) olarak ayrı bir türde sınıflandırılmaktadır. Eleştirmenler, Börek Filmleri'ni etnik stereotiplere dayalı komik melodramlardan özel bir İsrail türü olarak

tanımlamakta ve İsrail tarihinin soykırım ve çatışmalarla dolu tarihinde seyircinin gerçeklerden kaçması için yapılan yerli komediler ve melodramlar olarak belirtmektedirler (Kadem, 2007; Gershenson ve Hudson, 2008; Kimchi, 2008). Ebrahim Kishon yönetmenliğindeki 1964 yapımı *Sallah Shabbati*, Börek Filmleri'nin öncüsü olarak kabul edilmektedir. *Sallah Shabbati*'ye kadar filmlerde temsil edilen farklılıklar genellikle Araplar ve Yahudiler arasındayken modern olmayan, köylü, daha aşağı bir ayrımla sunulan gruplar Mizrahi Yahudileri olmaya başlamıştır (Kimchi, 2008:59). Eldad Kadem (2007: 19), Börek Filmleri'nin izleyicinin eleştirel yetilerini ve politik farkındalığını uyuşturarak ve ikinci sınıf İsrail vatandaşlarının sosyal sıkıntılarını ve eğitim eksikliklerini istismar ettiğini belirtmektedir. Eleştirmenlere göre söz konusu filmler Doğu ve Orta Avrupa Yahudilerinin (Aşkenaz Yahudileri) orta sınıf standartlarını koruyarak, diğer karakteri doğulu bir karakter olarak sunmakta ve bu davranış prototipleriyle aslında karakteri aşağılık duruma getirmektedir (Gertz'den akt. Kadem, 2007: 19). Ancak aynı yıllarda siyah-beyaz filmlerden, düşük bütçeli yapımlardan, doğaçlama senaryolardan, yerel dil kullanımından, canlı şehir merkezlerinde yapılan çekimlerden ve profesyonel olmayan oyuncularından oluşan Yeni Duyarlılık akımına ait yapımlar da çıkmıştır. Bu filmlerin ortak iki özelliği, sinemanın siyasi iktidarın hakimiyetinden kurtulması ve bağımsız film yapımcılarının toplumsal rolünün ve yaptıkları işlerin halktan kabul görmesidir (Yılmazkol, 2019: 237).

80'li yıllar İsrail kimliği meselesinin yanı sıra, Filistin sorununa da eleştirel olarak yaklaşılan bir döneme tekabül etmektedir. Ella Shohat (2010), 1993'te imzalanan Oslo Anlaşması'na kadar Filistin kelimesinin veya İsrail ve Filistin bayraklarının birlikte görüntülenmesinin yasaklanmasına, sınırları aşmaya cüret eden İsraililerin hapis cezasına çarptırılmasına, Filistinliler ile yan yana durmak isteyen temsilciler, akademisyenler ve vatandaşların vatana ihanetten yargılanmaya kadar suçlu ilan edilmesine ve uyumsuz bir Sefarad/Mizrahi/Arap-Yahudi perspektifinin medyada dayatılmasına karşı duruş olarak İsrail-Filistin çatışmasının daha gerçekçi yönlerini resmeden, medeni karşılaşmaların ve birlikte oluşların çerçevesiyle, İsrail ve Filistinli esirlerin hapishane yönetimine karşı ortak mücadelesiyle Filistinlilerin teröristlikten özgürlük savaşçılığına dönüşümünün konu edildiği filmler ön plana çıkmıştır.

1990'ların ortalarından başlayarak, Anglo-Amerikan akademik tartışmaları neticesinde çokkültürlülük, postmilliyetçilik ve postkolonyal teoriler etrafında Siyonizmin doğasına ve Filistin mücadelesine, Filistinlilerin topraklara dönüş hakkına, yerinden edilmiş Arap-Yahudilerin durumuna yönelik eleştirel filmler çekilmiş, aynı zamanda bu yıllar İsrail sinemasında Yahudi soykırımını temasına yeniden dönüşün ele alındığı, gündelik insan yaşamının, aidiyetsizlik duygusunun ve yeni kimlik biçimlerinin ortaya çıktığı bir dönem olmuştur. 2000'ler ise kimlik arayışlarının, varoluş çabalarının, göçmenler, kadınlar, queerler gibi farklı sosyal

grupların geçmişindeki travmatik olayların konu alındığı bir noktada durmaktadır (Shohat, 2010).

6. TANRI'NIN KOMŞULARI FİLMİNDE KÜLTÜREL BİR OLGU OLARAK TÜRK KİMLİĞİNİN TEMSİLİ

1990'ların ortalarından itibaren dini sinema için bir dönüm noktası olmuş, dini baskın bir motif olarak sunan bazı önemli yeni filmler, liberal-laik yapıdan uzaklaşan bir anlatıyı yansıtmak ve Aşkenaz hegemonyasına karşı bölünmüş Mizrahi kimliğin temsilini mümkün kılmak için politik ve söylemsel vurguyu önde tutmuştur (Alush-Levron, 2016: 89). Bu anlamda, gerek İsrail toplumunda din ve geleneğin artan gücüne gerekse kahramanların geçmiş aidiyetlerinden gelen gelenekleri ile İsrail kültürüne yeniden entegrasyonuna ve onların içinde yaşadıkları toplum nezdinde nasıl algılandıklarına yönelik sinematik bir tanıklık sunan *Tanrı'nın Komşuları*, çağdaş İsrail sineması için önemli bir köşe taşı niteliği barındırmaktadır.

Film, mekan olarak Tel Aviv'in güneyinde bir şehir olan ve Arap-Yahudi mahallelerini çevreleyen Bat Yam'da geçmektedir. 1970'li yıllarda Bat Yam, daha düşük geçim maliyetleri nedeniyle Türk göçmenlerin tercih ettiği bir şehirdir ve bölgeye gelen göçmenler, aileleri ve kendileri aralarındaki etnik çatışmaya rağmen Levanten-Mizrahi kültürünün müzik, yemek, moda, dans, konuşma, bayramlar, dini gelenekler ve günlük yaşamını özümsemiştir. Bat Yam, aldığı göçler boyunca milliyetçilik, sosyo-ekonomik statü ve etnik kökenle ilgili sorunlardan etkilenmiştir (Cohen, 2013). Filmin olay örgüsü, mahallenin delikanlıları olan her biri farklı etnik kökene sahip olan üç erkek karakter etrafında gelişmektedir. Karakterler, dindar Yahudi kesiminin temsilini sunarken, mahalleye yeni gelen ve kendileri gibi düşünmeyen/ davranmayan kişileri terörize ederek bir anlamda Tanrı polisliğine soyunmakta, ancak zaman içerisinde içe dönük ve ruhsal bir farkındalıkla İsrail'in çevresinden Mizrahi kahramanların hikayesini anlatan bir yapıya bürünmektedir.

Filmin başkarakteri olan Avi Bahar (Roy Assaf), mahalleli tarafından sevilen; dostları arasında da liderliği elinde bulunduran Türk Yahudisidir. Bu çalışmada amaçlı örneklem olarak seçilen filmde içerik analizi ile filmin başkarakteri ve grup lideri olan Avi Bahar'ın kimliğinin öne çıkan belirgin kodları analiz edilmeye çalışılmıştır. Bir topluluğa aidiyeti belirleyen temsilleri öne çıkaran başlıca kimlik öğeleri olan gelenek-görenekler, örf-adetler, semboller, inanç sistemleri, törenler, ritüeller ve bedensel duruş şekilleri topluluğun kültürel kimliğini de şekillendirmektedir (Connerton, 1999; Assmann, 2015). Bu nedenle çalışma aynı zamanda çok kültürlü bir toplum olan İsrail'de Türk imajını ve Türk algısını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Buna göre İsrail'de Türk erkeğini temsil eden başlıca öğeler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

Tablo 1. *Tanrı'nın Komşuları* filminde Türk erkeğini temsil eden öğeler.

Davranış Biçimleri	Hegemonik Erkeklik	Otoriterlik
		Milli ve kültürel değerlere bağlılık
		Karşı cins üzerinde tahakküm kurma
	Biraderler sistemi	Delikanlılık
		Sokak/ Mahalle kültürü
	Babaya/ Ataya saygı	İtaatkarlık
Geleneklere bağlılık		
Beden imgesi	Fiziksel güç ve dayanıklılık	
	Rekabet	
Kültüre Ait Özellikler	Müzik	
	Semboller	
	Yeme-içme	

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Bu yolla kuramsal kısımda açıklanan veriler tanımlanmaya, belirli kavramlar ve/veya temalar çerçevesinde mantıklı bir düzenleme ile anlamlı bölümler altında sınıflandırılmaya çalışılmaktadır. Ortaya çıkan kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada temel taşlar olarak görev yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölmelere ayrılmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği ortaya konmaya çalışılmaktadır (Elo vd., 2014: 2). Tablo 1.'e göre İsrail'de Türk erkeğini temsil eden öğeler iki ana kategoride toplanmakta; her biri kendi içinde farklı kategorilere ayrılmaktadır. İlk kategori olan davranış biçimleri, amaçlı örneklem olarak seçilen filmin baş karakterini tanımlayan en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Davranış biçimleri altında yer alan hegemonik erkeklik, biraderler sistemi, babaya/ataya saygı ve beden imgesi İsrail'de Türk erkeğinin imajını oluşturan baskın öğeler olarak filmde yer almaktadır. Kültüre ait özellikler ise karakterin kimliğini tanımlayan ve onun davranış biçimleri ile birleşen ikincil bir yapıda konuşlanmaktadır.

Buna göre *Tanrı'nın Komşuları* filminde Türk erkeğini temsil eden öğeler aşağıdaki gibidir:

6.1. Davranış Biçimleri

Bir toplumun kültürü; o toplumun gelenekleri, görenekleri, inançları, dili, örf ve adetleri gibi birbiriyle etkileşim içinde olan oluşan karmaşık bir bütünden oluşmaktadır (Fichter, 2006). Hakan Sarıçam ve Aykut Sığın (2020), Türk kültüründe baskın olarak erkek egemen düzenin görüldüğünü saptamışlardır. Ataerkin ideolojinin en belirgin karakterinin erkek olduğu düşünüldüğünde filmde

başrol oyuncusunun Türk imajı ile özdeşleştirilen başlıca özellikleri aşağıdaki gibi saptanmıştır:

6.1.1. Hegemonik Erkeklik

Bir toplumsal cinsiyet pratiği olan hegemonik erkeklik, toplumda, farklı erkeklikler arasında üstün olan erkeklik modelini ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Filmin başkarakteri ve grup lideri Türk kökenli Avi Bahar'dır. Erkekliğin kurucu öğeleri olan cesaret, içsel yönelimler, belirli saldırganlık biçimleri, özerklik, efendilik, teknolojik vasıf, grup dayanışması, maceracılık ve zihinsel ve bedensel olarak ciddi ölçülerde sertlik gibi özellikler hegemonik erkeklikte öne çıkarmaktadır (Cengiz vd., 2004: 54). Buna göre başkarakterin hegemonik erkeklik vasıfları aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

6.1.1.1. Otoriterlik

Film, başkarakter Avi Bahar, babası ile birlikte Yahudilerin ibadet ve dinlenme günü olan Şabat günü için yemek sofrasındaki görüntüsüyle açılır. Avi, geç saate kadar ibadet eder, ancak mahalleden duyduğu yüksek müzik sesi nedeniyle sokağa iner. Bir arabanın başında Rus Yahudisi göçmenler müzik dinlenmekte ve votka içmektedir. Avi, saygıyla her birini uyarır, ancak gençler Avi ile dalga geçip müziğin sesini daha çok açarlar. Bu esnada Avi Bahar'ın yakın arkadaşlarından olan Fas göçmeni Yaakov Şmaia -arkadaşları kendisine Kobi olarak seslenmektedir- (Gal Fridman) ve Yaniv Lugassi (Itzik Golan), Avi'ye arka çıkıp gençlere sopa ile saldırırlar. Gençleri mahallelerinden kovmayı başaran üç arkadaş, balkonlarına çıkan mahalleli tarafından alışırlar. Milliyetçilik ve muhafazakarlıkla birleşen bu deneyim, şiddetin cesaret ve meydan okuma pratiklerin bir sonucu olduğu, bunun hem kahraman motifinin hem de hegemonik erkeklik imgesinin ayrılmaz bir unsuru olduğunu göstermektedir (Türk, 2011: 200). Avi'deki söz konusu otorite, Mizrahi Yahudi benlik temsilinin bir parçası olarak kültürel çatışma sahası içinde sunulmaktadır.

6.1.1.2. Milli ve Kültürel Değerlere Bağlılık

Avi Bahar'ın Türk kimliği, filmin ilerleyen sahnelerinde arkadaşlarıyla tavla oynarken diyaloglarla desteklenerek ortaya çıkmaktadır. Mahalledeki herkesin tanıdığı, takdir ettiği ve sevdiği üç yakın arkadaş taverna işi küçük rakı bardağında rakı içip tavla oynamaktadır. Yaakov (Kobi), Fas kökenli bir Yahudidir. Tavlada üstünlüğü elde etmesi üzerine Avi'ye *Ünlü İbrahim Tatlıoğlu bile gelse beni tavlada yenemez!* diyerek tartışmayı başlatır. Cenk Özbay (2013: 195), popüler kültürün önemli bir ayağını oluşturan müzik ile hegemonik erkeklik ilişkisi için özellikle 1980'ler boyunca İbrahim Tatlıses'i örnek göstererek, şarkıcıyı erkekliğin görünen ve belli kesimlerce beğenilen bir yerde konuşturduğunu belirtmektedir. Kobi'nin tavlada üstünlüğü tamamen elde etmesiyle birlikte Türklere karşı alaycı yaklaşımlar sergilendiğinde Avi, uzun bir konuşma yaparak Türklerin üstünlüğünü İsrail'de popülerleşmiş isimler ve Türk mutfağı üzerinden ifade eder. Diyalog,

Mizrahi genellemesi üzerinden karakterler için üç önemli kimlik kaynağını ortaya koymaktadır; bunlar, (a) çevresel, (b) dini ve (c) ulusal kimlik kaynaklarıdır (Alush-Levron, 2016: 90). Avi'nin Türklerin milli ve kültürel değerlerini öne koyarak saydığı isimlerin hepsi ya Türkiye doğumlu ya da anne ve babası Türkiye doğumludur. Ancak söz konusu isimler ülke yönetiminde, bilim alanında ve/veya akademide başarı gösteren kişiler değil; kültür-sanat dünyasına ait isimlerdir. Filmde oldukça önemli bir ayrıntıyı gizleyen bu diyalog, İsrail'in kuruluşundan beri var olan Aşkenaz hegemonyasıyla eğitilmiş/eğitimsiz tartışması etrafında gelişen kültürel müzakereleri öne çıkarmaktadır (Alush-Levron, 2016: 89). Bunun yanı sıra Türkiye'de azınlık olarak görülmesine rağmen başkarakter, İsrail'de sahip olduğu etnik kimlik olan Türk kimliğinin toplumsal açıdan koruyucu, fatih, kural koyucu gibi özellikler üzerinden algılanması vasıtasıyla ait olduğu inancın gerekliliklerine aykırı davranışlar üzerinden eril tahakkümü mümkün kılmaktadır (Kelman, 1997; Guibernau ve Hutchinson, 2004; Taşdemir ve Saraçlı, 2007).

6.1.1.3. Karşı Cins Üzerinde Tahakküm Kurma

Hegemonik erkekliğin en belirgin karakteristiklerinden olan karşı cins üzerinde tahakküm kurma, toplumsal cinsiyet pratiklerinin ve ilişkilerinin içinde yer almakta ve aile, kültür, ordu, ekonomi gibi toplumsal yapı içindeki çeşitli kurumlarla yeniden üretilerek cinsiyet rejimlerini oluşturmaktadır. Avi'nin daha sonradan ilgi duymaya başlayacağı mahalleye yeni taşınan ve yalnız yaşayan Miri (Rotem Zissman-Cohen) ile ilk karşılaşması, babasının manav dükkanında yaşanır. Arka planda Serdar Ortaç'ın *Kararsız Dünyam* şarkısı çalarken Miri, manav dükkanına gelerek almak istediği sebzeleri sipariş eder. Ancak Miri'nin kısa eteği ve açık kıyafeti, Avi'nin geleneksel dünyasına uygun değildir ve Avi, daha önce hiç görmediği birine karışma hakkını kendinde görür. Film, milliyetçi ideolojinin unsurları ile din karşıtı bir geleneğe sahip olan seküler Siyonizmin kültürel çatışma sahasını da içerdiğinden halk kültüründe yer alan Mizrahi Yahudileri ile İsrail laikliğinin arasındaki keskin kültürel çatlağı hegemonik erkeklik üzerinden öne çıkaran bir yapı barındırmakta ve bunu toplumsal cinsiyet üzerinden de temsil etmektedir (Alush-Levron, 2016: 88).

6.1.2. Biraderler Sistemi

Germaine Tillion (2006: 123)'un Akdeniz kültüründe erkek dayanışması olarak ortaya çıktığını söylediği ve toplumsal cinsiyet alanına giren biraderler sistemi, kadınlar ve erkekler arasındaki hiyerarşik ilişkiyi yeniden üretmesinin yanı sıra farklı erkeklikler arasındaki hiyerarşik ilişkilerin içselleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Anne veya babadan gelen soy ilişkisi ile kurulan ve en temel bağı oluşturan biraderlik, sosyal yapıya da yansyarak erkek gruplarını bir arada tutan ve bu gruplar arasındaki iktidar ilişkilerini de belirleyen bir yapıya bürünmektedir. Bu açıdan biraderlik bağı erkekler arasındaki hiyerarşik yapıda kuran delikanlılık kavramının filmde öne çıktığı görülmektedir.

6.1.2.1. Delikanlılık

Sözünün eri, dürüst, namuslu, yiğit kimse olarak algılanan delikanlılık, otoriter zihniyetten beslenerek kendi kimliğini düzgün karakter, ahlak ve dürüstlük temelinde tanımlamakta ve intikam, öfke, şiddet duygularını içselleştirmiş; sert, ağırbaşlı, güvenilir, korkusuz, mert, sözünde duran, kadınları koruması gerektiğini düşünen, kadını obje olarak gören, erkekliği ile övünen bir dizi setten oluşmaktadır (Yürek ve Balcı Karaboğa, 2018: 978-979). Erkek dayanışmasının temel direklerinden olan delikanlılık, erkekler arası kolektif bir desteğe ve güvene dayalıdır. Mahallenin delikanlıları olan Avi, Kobi ve Yaniv'in aralarındaki dayanışma, Aşkenaz kimliğinin dışladığı Mizrahi kültürünün ve geleneklerinin tüm direklerini içermekte ve erkekler arası koşulsuz dayanışmayı da beraberinde getirmektedir (Kandiyoti, 1997). Aynı zamanda delikanlılık, anneliği yüceleştiren bir yapıyı da barındırmaktadır (Yürek ve Balcı Karaboğa, 2018: 979). Mahalle lideri ve filmin ana kahramanı Avi, babasının manav dükkanında çalışıp hayatından memnun görünse de duygusal itiraflarından birinde kendisini çevreleyen sessizliğin ve hayatındaki boşluğun annesinin yakın zamanda ölümü ile olduğu ortaya çıkmıştır. Avi'nin annesinin ölümüyle birlikte anlam arayışı ve dine dönüşünün yaşanması, annenin de erkekliğin kuruluşunda önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir.

6.1.2.2. Sokak/ mahalle Kültürü

Erkekliğin öğrenildiği kanallardan biri olan mahallede/ sokakta erkek çocuklar ailelerinden öğrendiklerinin üstüne arkadaşlarından, mahalle abilerinden öğrendiklerini eklemektedirler (Özbaş, 2019: 100). Film, yoğunlukla dış mekânda geçmektedir. İç mekanlar, karakterlerin mahalleye geri dönmek, mahalleliyi korumak, kendi görüşlerine uygun olmayanlara hadlerini bildirmek veya gençleri ibadete çekebilmek için Avi'nin bestelediği Arap-Fas, Mizrahi ve Hasidik müziği birleştiren şarkılarını megafonla mahalleliye dinletmek için periferik bölgeler olarak kalmaktadır. Mahalle, bu açıdan filmde aynı zamanda eğlence mekanına da dönüşmektedir.

6.1.3. Babaya/ ataya Saygı

Sancar (2009: 125), geleneksel otoritenin temsili olan babanın, aile içinde iktidar rolüne sahip olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla erkeklikler, babanın varlığı/yokluğu, yakınlaşmaya çalışma/uzak durma, reddetme/ona benzeme gibi ikiliklerle inşa edilmektedir (Özbaş Anbarlı 2019: 92). Başkarakter Avi'nin, babası (Haim Hova) ile olan ilişkilerinde itaatkarlık ve geleneklere bağlılık göze çarpmaktadır.

6.1.3.1. İtaatkarlık

Şimşek ve Öner (2015: 451), görünüşte modernleşen erkeklerin halen geleneksel düşünüş biçimiyle hareket ettiğini ve gelenekselliğin, hegemonik erkekliği tayin eden en önemli kriterlerden biri olduğunu belirtmektedirler. Avi,

babası ile olan sahnelerde genellikle konuşmamayı seçmekte, babasının sözünden çıkmamaktadır.

6.1.3.2. Geleneklere Bağlılık

Erkekliğin kurulumunda önemli bir payı olan babalık kavramı, geleneksel aile yapılarında saygı ve itaat kültürüne dayanan ilişki biçimi ile gerçekleşmektedir. Avi'nin babası, oğlunun aksine koyu dindar biri değildir. Türk kültürü ile yetişmiş olan ve manav dükkanında ütülü kumaş pantolon ve gömlek giyen, Türkçe şarkılar dinleyen ve Türkçe konuşan orta yaşlı bir adamdır. Avi, yetişkin bir erkek olmasına rağmen babasının sözünü dinlemekte ve çatıştıkları konular olsa dahi babasına sesini yükseltmemektedir. Avi, aynı zamanda babasının kendisine aktardığı Türk kimliği ve geleneklerinin yanında çoklu erkeklik modelini mahallenin gençleriyle sohbet eden ve dini gelenekleri aktaran Haham'da bulmaktadır. Avi, etnik kökeninden ve ailesinden gelen gelenekleri Hahamın rehberliği ile birleştirerek kendine özgü bir kimliği biçimlendirmektedir. Bu anlamda karakter, babasından miras aldığı gelenekleri ile kendi kimliğini var etmektedir.

6.1.4. Beden İmgesi

Erkekliğin inşasında önemli bir gösterge olan beden imgesi, erkekliğin özünde barındırdığı hegemonya gereği güce dayalıdır (Yürek ve Balcı Karaboğa, 2018: 962).

6.1.4.1. Fiziksel Güç ve Dayanıklılık

İdeal erkekliği imaj olarak çizen fiziksel güç ve dayanıklılık, erkeğin tavır, hareket ve alışkanlıkları, kendi beden imajını, bunun öteki insanlara sunulmuş biçimini ve bu insanların buna karşılık verme biçimlerini de belirleyen önemli bir ipucu niteliğindedir (Yürek ve Balcı Karaboğa, 2018: 962). Avi, kendi akranları arasında soğukkanlılığı, vücut yapısı, duygusal ve fiziksel dayanıklılığı sayesinde otoriteyi elinde bulundurmaktadır.

6.1.4.2. Rekabet

Avi'nin fiziksel güç ve dayanıklılığı üzerinden kurduğu otorite, daha önceki bölümlerde bahsedildiği üzere yalnızca duruş şekilleri ile değil, aynı zamanda karakterin kimliği ile de desteklenmektedir. Avi, arkadaşlarıyla yaptığı şakalaşmalarda yalnızca Türklerin İsrail'de ön saflarda olduğunu değil, aynı zamanda savaşta, kültür-sanatta, yemek ve gelenekler anlamında da üstünlüğünü kanıtlama çabası içerisindedir.

6.2. Kültüre Ait Özellikler

Bireyin içinden geldiği topluma ait inançlar, ritüeller, seremoniler, hikayeler gibi çok sayıda kültür öğesi, toplumsal aidiyetin oluşmasında önemli role sahiptir.

6.2.1. Müzik

Sosyal kimlik oluşumu ve kültürel aidiyet için mihenk taşı olan müzik, ait olunan toplumun kimliğinin kurucu bir parçasını oluşturmakta, bireysel ve

toplumsal bellek ile bağlantılı olarak kimlikleri şekillendirip güçlendirmektedir (Lidskog, 2017: 3). Avi, ultra Ortodoks Yahudi trance müziği yapmakta; ancak babasının yanında çalışırken veya evdeyken Türkçe pop arabesk şarkılar dinlemektedir. Şüphesiz ki inancı için bestelediği müzikler her ne kadar bir taraflıyla İsrail popüler kültürüne ait olsalar da makamlar açısından içinden geldiği Türk kültüründen etkilenmektedir.

6.2.2. Semboller

Filmde tavla, nargile, nazar boncuğu sıklıkla karşılaşılan sembollerdendir. Türk kültüründe önemli bir yeri bulunan kahvehanelerle özdeşleşen tavla, Osmanlı hinterlandında bulunan ülkelerde günümüzde de oynanmaktadır. Tavla gibi kahvehanelerle özdeşleşen nargile ve İslamiyet öncesi Türklerde dahi kutsal bir anlamı olan nazar boncuğu da (Soygüder Baturlar ve Yaylagül, 2019: 684) Akdeniz ve Ortadoğu havzasının kökeninde aranabilir, ancak filmde söz konusu sembollerin seyirciye aktarılış şekli Türk kimliğine sahip olan Avi üzerinden gerçekleştirilmektedir.

6.2.3. Yeme-içme

Filmde, yeme-içme alışkanlıkları Akdeniz ve Türk mutfak kültürü üzerine şekillenmektedir. Üç arkadaşın tavla rekabetleri sırasında kendilerine eşlik eden rakı, arak ve/veya Türk kahvesi (Bulduk ve Süren, 2015; Şimşek, 2021) ile Türk mutfağında önemli yer tutan sebze ve hububat ağırlıklı menüler (Güler, 2010: 26) kültüre ait özellikler olarak göze çarpmaktadır.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürel ve akademik söylemde kimlik siyasetinin genişlemesinden dolayı 1990'ların ortalarından itibaren İsrail Sineması'nda dini baskın bir motif olarak sunan yeni filmler liberal-laik yapıdan uzaklaşan sinematik bir anlatıyı yansıtmak ve Aşkenaz hegemonyasına karşı bölünmüş Mizrahi kimliği üzerinden kültürel müzakerelerin temsilini mümkün kılmak için politik ve söylemsel anlamı önde tutmuştur. 2000'li yıllarda farklı kültürel çevrelerden gelen gruplar ve bireyler, kimliklerine anlam kazandırmak için sinema aracılığıyla kökleriyle yeniden yüzleşmekte ve farklı konular beyazperdeye yansımaktadır. Bu filmlerden biri olan ve amaçlı örneklem olarak seçilen Tanrı'nın Komşuları, öteki İsrail'i temsil ederek, dindar ve laik yerel sakinler arasındaki kutuplaşmayı anlatmakta, dindar kesimi temsil eden baş karakter olarak Türk Yahudisini öne çıkarmaktadır. Çalışma, diasporik toplumlarda etnik kimliğin nasıl kültürel bir olgu haline geldiğini İsrail örneği üzerinden ve bir etnik kimlik olarak Türk kimliğinin İsrail Sineması'nda nasıl temsil edildiğini analiz etmektedir. Buna göre filmin başkarakteri olan, mahalleli tarafından sevilen, dostları arasında da liderliği elinde bulunduran Türk Yahudisi Avi Bahar'ın kimliğinin öne çıkan belirgin kodları analiz edilmeye çalışılmış ve İsrail'de Türk erkeğini temsil eden başlıca öğelerin iki ana kategoride toplandığı, her bir kategorinin ise kendi içinde farklı kategorilere ayrıldığı

görülmüştür. İlk kategori olan davranış biçimleri, amaçlı örneklem olarak seçilen filmin baş karakterini tanımlayan en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Davranış biçimleri altında yer alan hegemonik erkeklikte, erkekliğin kurucu öğeleri olan cesaret, içsel yönelimler, saldırganlık biçimleri, özerklik, efendilik, grup dayanışması, maceracılık ve zihinsel ve bedensel olarak sertlik gibi özellikler filmin baş karakterinde olay akışı içerisinde devamlı olarak temsil edilmektedir. Hegemonik erkekliğin başlıca verilerinden olan otoriterlik, karakterde milliyetçilik ve muhafazakarlıkla birleşmekte ve bu deneyim, hegemonik erkekliğin milli ve kültürel değerlere bağlılık motifi ile de dirsek temasında bulunmaktadır. Bunun yanı sıra cesaret ve meydan okuma pratikleriyle birleşen hegemonik erkeklik, filmin başkarakterinde karşı cins üzerinde tahakküm kurmayı da beraberinde getirerek bu durumun kahraman motifinin ayrılmaz bir unsuru olduğunu göstermektedir. Davranış biçimlerini oluşturan bir başka alt kategori olan biraderler sistemi, otoriter zihniyetten beslenmekte ve erkekliği ile övünen bir dizi setten oluşan delikanlılıktan temel almaktadır. Böylelikle biraderler sistemi, erkek gruplarını bir arada tutan ve bu gruplar arasındaki iktidar ilişkilerini de belirleyen bir yapıya bürünmektedir. Biraderler sisteminin oluşmasına temel oluşturan sokak/mahalle kültürü de film karakterlerinin kimliklerini yapılandıran önemli bir mekana dönüşmektedir. Türk erkeğinin kimliğini tanımlayan bir başka önemli öğe olan babaya/ataya saygı, Avi Bahar'ın davranış kodlarının bir başka önemli ayağını daha oluşturmaktadır. İtaatkarlık ile geleneklere bağlılığın oluşturduğu saygı, görünüşte modernleşen erkeklerin halen geleneksel düşünüş biçimiyle hareket ettiğini ve erkekliğin kurulumunda önemli bir payı olan babalık kavramının, geleneksel aile yapılarında saygı ve itaat kültürüne dayanan ilişki biçimi ile gerçekleştiğini göstermektedir. Erkekliğin inşasında önemli bir veri olan beden imgesi, erkekliğin özünde barındırdığı hegemonya gereği fiziksel güç ve dayanıklılık ile bunların beraberinde getirdiği rekabet ile desteklenerek Avi Bahar'ın Türk kimliğini yapılandıran davranış biçimlerini şekillendirmektedir. Kültüre ait özellikler, karakterin kimliğini tanımlayan ve onun davranış biçimleri ile birleşen ikincil bir yapıda konuşlanmaktadır. Müzik, semboller ve yeme-içme olarak filmde temsil edilen Türk kültürüne ait özellikler, karakterin Türk toplumuna aidiyetinin oluşmasında önemli role sahiptir. Filmde tavlâ, nargile, nazar boncuğu sıklıkla karşılaşılan sembollerden olup, yeme-içme alışkanlıkları Akdeniz ve Türk mutfak kültürü üzerine şekillenmektedir. Tüm sonuçlar toparlandığında grup lideri olarak seçilen Türk Yahudisi'nin, dindar ve geleneksel olan Mizrahi toplumunda sahip olduğu yukarıda sayılan özellikleri nedeniyle koruyucu, lider, kural koyucu, delikanlı ve mert olduğu düşünülmekte ve Türk erkeği algısı bu şekilde kimliklendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A. (2019). Milliyetçiliğin Kökenleri: Etnisite/Ulus (Millet) İlişkisi. *İnsan & İnsan*, 6 (21), 413-430. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.540654>
- Alush-Levron, M. (2016). Creating a Significant Community Religious Engagements in the Film Ha-Mashgihim (God's Neighbors). *Israel Studies Review*, 31 (1), 86–106.
- Arnold, M. (1869). *Culture and Anarchy*. London: Smith, Elder and Co.
- Arslan, A. (2007). Avrupa'dan Türkiye'ye Yahudi Göçünün Stratejik Olarak Kullanılması (1880-1920). *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 3 (5), 7-41.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel Bellek*. (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Atmaca, A. Ö. (2012). Roots of Labor Zionism: Israel as the New Land of Socialist Ideas?. *Ortadoğu Etütleri*, 4 (1), 165-191.
- Avcı Hosanlı, D. & Bilgin Altınöz, A. G. (2016). Ankara İstiklal (Yahudi) Mahallesi: Tarihi, Dokusu ve Konutları. *TÜBA-KED*, 14, 71-103.
- Aydın, R. (2018). Mizrahi Yahudileri ve İsrail'deki Sosyokültürel Durumları. *Journal of Sakarya University Faculty of Theology (SAUIFD)*, XX (37), 81-105.
- Bahar, B. L. (2003). *Efsaneden Tarihe Ankara Yahudileri*. İstanbul: Pan.
- Barth, F. (2001). *Etnik Gruplar ve Sınırları: Kültürel Farklılığın Toplumsal Organizasyonu*. (A. Kaya ve S. Gürkan, Çev.). İstanbul: Bağlam.
- Baumann, G. (2006). *Çokkültürcülük Bilmecesi: Ulusal, Etnik ve Dinsel Kimlikleri Yeniden Düşünmek*. (I. Demirakın, Çev.). Ankara: Dost.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis.
- Bozkurt, G. (1993). Osmanlı-Yahudi İlişkilerine Genel Bir Bakış. *Belleten*, 219 (LVII), 539-564.
- Bulduk, S. & Süren, T. (2015). Türk Mutfak Kültüründe Kahve. *Maddi Kültür I*, 38, ICANAS, 299- 309.
- Cengiz, K.; Tol, U. U. & Küçükura, Ö. (2004). Hegemonik Erkekliğin Peşinden. *Toplum ve Bilim*, 101, 50- 70.
- Chaliand, G. & Rageau, J. P. (1995). *Atlas of Diasporas*. NY: Viking Penguin.
- Chen, V. H. (2017). Kültürel Kimlik. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 22, 1-2.
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Cohen, N. (2013) Territorial stigma formation in the Israeli city of Bat Yam, 1950–1983: planning, people and practice. *Journal of Historical Geography*, 39, 113–24.
- Connerton, P. (1999). *Toplumlar Nasıl Anımsar?*. (A. Genel, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Corfis, I. (2009). *Al-Andalus, Sepharad and Medieval Iberia: Cultural Contact and Diffusion*. Leiden: Brill NV.
- Dikmen, Ö. (2012). Yahudi Tarih yazımında Sürgün Kavramı. *Mecmua BSV Bülten*, 24 (79), 81-93.
- Dufoix, S. (2011). *Diasporalar*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Uluslararası Hrant Dink Vakfı.
- Eidhem, H. (2001). Toplumsal Bir Damga Olarak Etnik Kimlik. (F. Barth, Ed.). (A. Kaya ve S. Gürkan, Çev.). *Etnik Gruplar ve Sınırları: Kültürel Farklılığın Toplumsal Organizasyonu* içinde (ss. 41-62). İstanbul: Bağlam.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Eroğlu, A. H. (2000). *Osmanlı Devleti'nde Yahudiler (XIX. Yüzyılın Sonuna Kadar)*. Ankara: Alperen.
- Feldestein, A. L. (2011). Filming the Homeland: Cinema in Eretz Israel and the Zionist Movement 1917-1939. M. Talmon ve Y. Peleg (Eds.). *Israeli Cinema* içinde (ss. 3-15). Austin: University of Texas Press.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji Nedir*. (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fowler, B. (1996). *Pierre Bourdieu and Cultural Theory: Critical Investigations*. London: SAGE.
- Friedländer, S. (2016). *Nazi Almanyası ve Yahudiler: Cilt 1, Zulüm Yılları (1933-1939)*. (A. Selman, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Galanti, A. (1951). *Ankara Tarihi*. Birinci Kısım. İstanbul: Tan.
- Garnham, N. & Williams, R. (1980). Pierre Bourdieu and the Sociology of Culture: An Introduction. *Media, Culture and Society*, 2(3), 209-223.
- Gershenson, O. & Hudson, D. (2008). New Immigrant, Old Story: Framing Russians on the Israeli Screen. *Journal of Film and Video*, 60 (3-4), 25-41.
- Gertz, N. (2005). The Early Israeli Cinema as Silencer of Memory. *Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies*, 24 (1), 67-80.
- Getzoff, J. F. (2020). Zionist Frontiers: David Ben-Gurion, Labor Zionism, and transnational circulations of settler development. *Settler Colonial Studies*, 10 (1), 74-93. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2019.1646849>
- Gillespie, K.; Riddle, L.; Sayre, E. & Sturges, D. (1999). Diaspora interest in homeland investment. *The Journal of International Business Studies*, 30 (3), 623-634.
- Guibernau, M. & Hutchinson, J. (2004). History and National Destiny. *Nations and Nationalism*, 10 (1/2), 1-8.
- Güler, S. (2010). Türk Mutfak Kültürü ve Yeme İçme Alışkanlıkları. *Dumlupınar Üniversitesi SBE Dergisi*, 26, 24-30.

- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. (J. Rutherford, Ed). *Identity, Community, Culture, Difference* içinde (ss. 222-237). USA: Lawrence & Wishart.
- Ilan, A. (2005). The National and the Popular in Israeli Cinema. *Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies*, 24 (1), 125-143.
- İnci, S. (2019). Dinleri kelimeler üzerinden okumak: İsrail (יִשְׂרָאֵל) örneği. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 17, 273-287. <https://doi.org/10.29000/rumelide.656754>
- Kadem, E. (2007). *The Kibbutz and Israeli Cinema: Deterritorializing Representation and Ideology*. Raanana: The Open University of Israel.
- Kandiyoti, D. (1997). *Cariyeler, Bacular, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*. İstanbul: Metis.
- Kelman, H. C. (1997). Social-Psychological Dimensions of International Conflict. I.W. Zartman ve J.L. Rasmussen (Eds.), *Peacemaking in International Conflict: Methods and Techniques* içinde (ss. 61-105). Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press.
- Kırel, S. (2012). *Kültürel Çalışmalar ve Sinema*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Kızıloğlu, S. (2012). İsrail Devleti'nin Kuruluşuna Kadar Geçen Süreçte Yahudiler ve Siyonizm'in Gelişimi. *Sosyal Bilimler*, 2 (1), 35-64.
- Kimchi, R. N. (2008). *A Shtetl in Disguise: Israeli Bourekas Films and their Origins in Classical Yiddish Literature* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Michigan, USA.
- Kurubaş, E. (2008). Ulus-Devlet ve Etnik Gruplar Arasındaki Varoluşsal İlişki. *Doğu Batı*, 44, 11-41.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Lidskog, R. (2017). The role of music in ethnic identity formation in diaspora: a research review. *International Social Science Journal*, 66, 1-16. <https://doi.org/10.1111/issj.12100>
- Maaluf, A. (2000). *Ölümcül Kimlikler*. (A. Bora, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Muir, D. (2008) A land without people for a people without land. *Middle East Quarterly*, XV(2), 55-62.
- Özbaş Anbarlı, Z. (2019). Dijital Televizyon Dizilerinde Hegemonik Erkeklik. *Erciyes İletişim Dergisi Uluslararası Dijital Çağda İletişim Sempozyumu Özel Sayısı*, 1, 81-104. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.485373>
- Özbay, H. (2019). Toplumsal Cinsiyet Perspektifinde Erkeklik ve Kadınlık Algısı: Bir Alan Araştırması. *Asya Studies*, 10: 90-107. <https://doi.org/10.31455/asya.397676>
- Özocak, Ö. (2015). *Diaspora Kavramı ve Ermeni Diasporası*. Rapor No: 2. Erciyes Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix.
- Peleg, Y. (2008). From Black to White: Changing Images of Mizrahim in Israeli Cinema. *Israel Studies*, 13 (2), 122-145.
- Peleg, Y. (2014). Place, Memory and Myth in Contemporary Israeli Cinema. *Journal of Israeli History*, 33(1), 109-111. <https://doi.org/10.1080/13531042.2014.886836>.
- Porat, G. B. & Filc, D. (2020). Remember to be Jewish: Religious Populism in Israel. *Politics and Religion*, 1-24. <https://doi.org/10.1017/S1755048320000681>
- Rutland, S. D. (2001). *Edge of the diaspora : two centuries of Jewish settlement in Australia*. 2nd. Rev. Ed. New York, N.Y.: Holmes & Meier.
- Safran, W. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1 (1), 83-99.
- Safran, W. (2005). The Jewish Diaspora in a Comparative and Theoretical Perspective. *Israel Studies, Israel and the Diaspora: New Perspectives*, 10 (1), 36-60.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkansız İktidar*. İstanbul: Metis.
- Sarıçam, H. & Sığın, A. (2020). Erkeksi Davranış Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 16, 339-357.
- Schoenfeld D. (2014). You Will Seek From There: The Cycle of Exile and Return in Classical Jewish Theology. E. Padilla ve P.C. Phan (Eds.). *Theology of Migration in the Abrahamic Religions* içinde (ss. 27-45). Palgrave Macmillan's Christianities of the World. NY: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137001047_3
- Serbest, M. (2005). Tarihsel Kökenleriyle İsrail'de Siyasal Partiler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60 (2), 219-254. <https://doi.org/10.17567/dfd.85707>
- Shohat, E. (2010). *Israeli Cinema: East/West and the Politics of Representation*. London: I. B. Tauris.
- Shuval, J. T. (2000). Diaspora Migration: Definitional Ambiguities and Theoretical Paradigm. *International Migration*, 38 (5), 41-57. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00127>
- Sideri, E. (2008). The Diaspora of the Term Diaspora: A Working-Paper of a Definition. *Journal of Global Cultural Studies*, 4, 32-47. <https://doi.org/10.4000/transtexts.247>
- Soygüder-Baturlar, Ş. & Yaylagül, L. (2019). Kültürel Süreklilik Bağlamında Türk Halk Kültüründe Mavi/Turkuaz Mavisi ve Nazar Boncuğu. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 31, 665-668.
- Şenel, B. (2014). İsrail Devleti'nin Kuruluşunda Türkiye'nin İsrail'i Tanıma Süreci. *Akademik Orta Doğu*, 9 (1), 157-178.

Şimşek, A. (2021). Rakı ve Türk Rakı Sofrasındaki Yemek Kültürü. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 76-95. <https://doi.org/10.29157/etusbed.827807>

Talmon, M. & Peleg, Y. (2011). Introduction. M. Talmon ve Y. Peleg (Eds.). *Israeli Cinema* içinde (ss. ix-xvii). Austin: University of Texas Press.

Taşdemir, H. & Saraçlı, M. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye Perspektifinden Azınlık Hakları Sorunu. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 2 (8), 25-35.

Tylor, E. B. (2012). *Primitive Culture: Volume 2*. UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511705960>

Taylor, C. (2018). *Çokkültürcülük: Tanınma Politikası*. Beşinci Baskı. (Y. Salman, Çev.). İstanbul: YKY.

Tillion, G. (2006). *Harem ve Kuzenler*. (N. Sirman, Çev.). İstanbul: Metis.

Toktaş, Ş. (2008). Cultural Identity, Minority Position and Immigration: Turkey's Jewish Minority vs. Turkish-Jewish Immigrants in Israel. *Middle Eastern Studies*, 44 (3), 511-525. <https://doi.org/10.1080/00263200802021657>

Türk, B. (2011). Hegemonik Erkek(lik) ve Kültürel temsil: 'Çirkin Kral, Kurtlar Vadisi'nde Yürüyor.' İ. Erdoğan (Ed.), *Medyada Hegemonik Erkek(Lik) ve Temsil* içinde (ss. 163-212). İstanbul: Kalkedon.

Ulusoy, E. (2016). *Diasporayı Yeniden Düşünmek: Diaspora Teorisi ve Tarihsel Bağlamda Türkiye'nin Diaspora Politikası*. Ankara: Pegem.

Whyte, G. R. (2008). *The Dreyfus Affair: A Chronological History*. NY: Palgrave Macmillian.

Yapıcı, U. (2016). Yahudi Diasporası Diaspora Çalışmalarında Bir İdeal Tip Olarak Kalmalı Mı?. *Alternatif Politika*, 8 (2), 322-346.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin.

Yılmazkol, Ö. (2019). Akdeniz Sineması. İstanbul: Doruk.

Yosef, R. (2011). *The Politics of Loss and Trauma in Contemporary Israeli Cinema*. UK: Routledge.

Yürek, N. & Balcı Karaboğa, F. A. (2018). Türkçe Ders Kitaplarında Hegemonik Erkeklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 956-987.

**EĞİTİM ALANINDA ÜSTBİLİŞ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ**

*CONTENT ANALYSIS OF GRADUATE THESIS ON METACOGNITION IN
EDUCATION*

Selva BAKKALOĞLU*, Veli TOPTAŞ**

Geliş Tarihi: 07.04.2021
(Received)

Kabul Tarihi:02.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Bu araştırmanın amacı Türkiye’de eğitim alanında üstbilis konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Araştırma; betimsel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın evreni; Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı bünyesinde bulunan eğitim fakülteleri kapsamında üstbilis konusunda yapılmış 192 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üstbilis konulu tezler 2007-2020 yılları arasında dağılım göstermiştir. Tezler tür bakımından incelendiğinde 128 tezin yüksek lisans; 64 tezin ise doktora düzeyinde olduğu görülmüştür. Tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Hedef kitle dağılımına bakıldığında en fazla lisans öğrencileriyle çalışılmıştır. Tezlerde konu alanı olarak en çok matematik eğitimi üzerine; üstbilis konusunda ise üstbilisel farkındalık üzerinde durulduğu görülmüştür. Tezlerde yapılan öneriler genellikle iki boyut çerçevesinde toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstbilis, lisansüstü tez, eğitim

ABSTRACT: The purpose of this research is to examine the graduate theses on the subject of metacognition in education in Turkey. Research was designed with a descriptive scanning model. The population of the research; The Higher Education Council (YÖK) constitutes 192 graduate theses on metacognition within the education faculties under the Department of Publication and Documentation. Content analysis technique was used in the analysis of the data. According to the findings, the theses on metacognition were distributed between 2007 and 2020. When the theses are examined in terms of genre, 128 theses have master's degree; It was seen that 64 theses were at the doctoral level. Quantitative research methods are mostly preferred in theses. Considering the distribution of the target group, most of the studies were conducted with undergraduate students. Mostly on mathematics education as a subject area; On the subject of metacognition, it was seen that metacognitive awareness was emphasized. Suggestions made in theses are generally gathered in two dimensions.

Keywords: Metacognition, postgraduate thesis, education.

* Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, selva.bakkaloglu@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2025-4169.

** Profesör Dr., Kırıkkale Üniversitesi, vtoptas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8852-1852.

EXTENDED ANSTRACT

Metacognition is not an innate skill, it can be taught and acquired in life (Hall ve Myers, 1998). Therefore, correctly planned activities in the education process; allow the development of metacognition (Açıkgöz, 2002).

It is thought that this study, which aims to examine the postgraduate theses on metacognition, will provide information about the orientation of the theses and guide the researchers in determining the thesis topic related to metacognition.

The purpose of this research is to examine the faculty of education graduate thesis made in the context of metacognition in Turkey. The sub-problems for the purpose of the research are as follows:

How is the distribution of postgraduate theses on metacognition in the field of education;

1. by years
2. by type of thesis
3. according to the research method
4. by study group
5. by field of education
6. by metacognition subject area
7. according to suggestions

METHODOLOGY

This research was designed with a descriptive survey model. The universe of the research; Within the scope of education faculties under the Higher Education Council (YÖK) Publication Documentation Department, 192 postgraduate theses on metacognition were prepared between 2007-2020. The descriptive survey model was used in the research. Content analysis technique was used in the analysis of the data.

FINDINGS

When the distribution of theses on metacognition by years is examined, it is at least 2007; Most of the thesis studies were conducted in 2019.

66,667% of the theses studied on metacognition are master's and 33,333% are doctoral theses.

When the postgraduate theses on metacognition were examined according to the research method, it was seen that quantitative research methods (55.730%) were preferred the most.

When the sample selection in theses was examined, it was seen that mostly undergraduate students (35,602%) were studied.

It was seen that metacognition was mostly studied in terms of mathematics education (28,645%) as a subject area.

When the data are examined, it is seen that metacognitive awareness (36.980%) is mostly studied as the subject area of metacognition.

When the postgraduate theses on metacognition were examined in terms of suggestions, it was seen that the suggestions were mostly two-dimensional (43,750%)

RESULTS AND SUGGESTIONS

In this research, a total of 192 postgraduate theses, 128 of which were master's and 64 doctoral thesis, on metacognition within the scope of education faculties, were examined.

Considering the distribution of theses by years, it is seen that metacognition was first studied in 2007 as a master's thesis. The fact that the subject of metacognition had not been studied in the field of education before that year may be due to the fact that the old curriculum did not include a development focused on not only understanding but also structuring knowledge.

As a result of the content analysis, it is seen that most of the postgraduate theses (55.730%) were made by quantitative research methods. This result obtained; in many other studies on the content analysis of postgraduate theses (Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır and Kül, 2013; Karadağ, 2014; Yaşar and Papatğa, 2015; Çiftçi, 2017; Toptaş and Gözel, 2018; Aydın, Selvitopu, and Kaya, 2018 ; Kuzu and Çam, 2019; Maden, 2020).

When the study groups of the theses were examined, pre-school students were selected at least (1.570%) and undergraduate students (35.602%) at most. Considering the vision of the current curriculum, it can be said that one of the main objectives is to raise students with metacognitive skills. At this point, it is seen that researches aimed at gaining metacognition in the learning process, especially at primary education level, are not at a sufficient level.

When the subject areas of postgraduate theses on metacognition are examined, it is seen that 16 education areas are studied, mostly in mathematics education (28.645%). When the literature is examined, it can be said that there are many scientific researches not only in graduate theses but also on the relationship between metacognition and mathematics. Apart from these fields, a postgraduate thesis has been made on metacognition in all areas of education such as Turkish education, education programme. Handled in such a wide range; It shows how comprehensive effect the metacognition issue has in the education and training process.

When the distribution of graduate theses according to the subtitles of metacognition was examined, metacognitive awareness (36.980%) was the most studied subject. Apart from this subject, metacognitive development, metacognitive skill, metacognitive strategy, metacognitive calibration and structural dimension of metacognition were studied.

The proposals part of the theses were examined similar to the classification made by Selçuk. Suggestions; it has been tried to be classified under subject headings such as learning-teaching environment, in-service training, literature, revision studies of the programs. In this sense, it is seen that the majority of postgraduate theses on metacognition are two-dimensional (43.750%). Suggestion dimensions are mostly centered around literature support, in-service training such as seminars and courses for teachers, and reorganizing learning environments.

Suggestions

- According to the research data, it is recommended that qualitative and mixed research methods are preferred and thesis studies on metacognition for younger age groups are recommended.

• In addition, it is thought that the increase of studies in educational fields such as social studies, science education and educational psychology will be beneficial in parallel with the inclusive effect of metacognition in the education-teaching process.

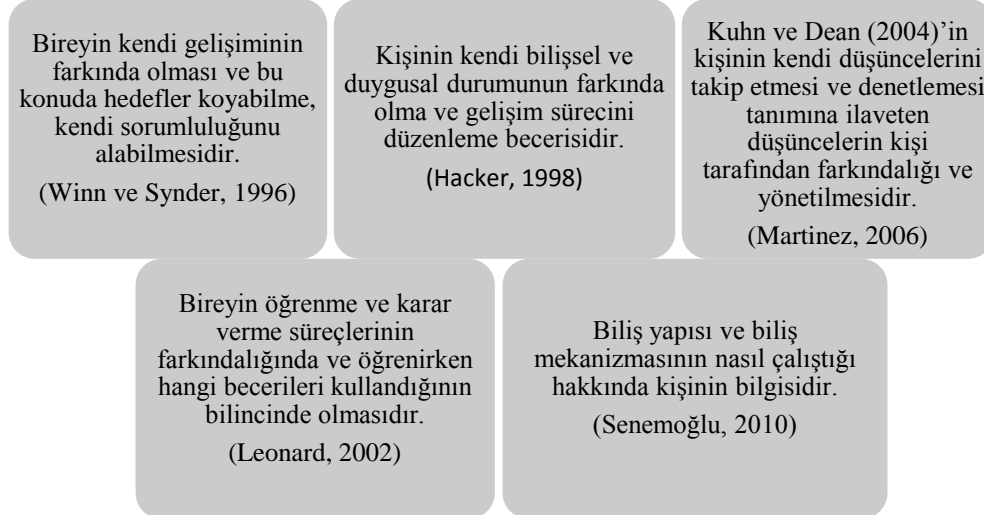
1. GİRİŞ

1.1.Üstbilgi Kavramı

Son yıllarda ülkemizde sık sık araştırmalara konu olan üstbilgi (metacognition) kavramı genel itibariyle düşünme hakkında düşünme veya bilgi hakkında bilgi sahibi olma olarak tanımlanabilir.

Dünyada son 40 yıldır sıklıkla araştırılan ve üzerine çalışılan üstbilgi kavramı Türkiye’de daha yakın dönemlerde konu alanı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Aktürk ve Şahin, 2011; Çakıroğlu, 2007; Doğanay ve Demir, 2011; Özsoy, 2008; Tüysüz, 2013; Yıldız ve Ergin, 2007). Literatürdeki orijinal adıyla ‘metacognition’ kavramı çoğunlukla ‘üstbilgi’ (Özsoy, 2008; Özbay ve Bahar,2012; Hıdıroğlu,2018) şeklinde karşılık bulmakla birlikte ‘bilgişötesi’ (Gürcan,2004), ‘bilgi bilgisi’ (Erden ve Akman, 1996; Akdur, 1996), ‘yürütücü bilgi’ (Senemoğlu, 2001) gibi kavramlar da kullanılmaktadır.

Üstbilgi kavramını ilk olarak kullanan gelişim psikoloğu John Flavell (1981); üstbilgi tanımlamanın zor olduğunu çünkü yapısı gereği bulanık bir kavram olduğunu belirtmektedir. Yine de genel bir tanımlama yapan Flavell (1979); üstbilginin kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünmesi, bilgi bilgisi veya daha basit ifadeyle ‘düşünme hakkında düşünme’ anlamına geldiğini söylemektedir. Konuyla ilgili benzer tanımlamalar Şekil 1’de verilmiştir.

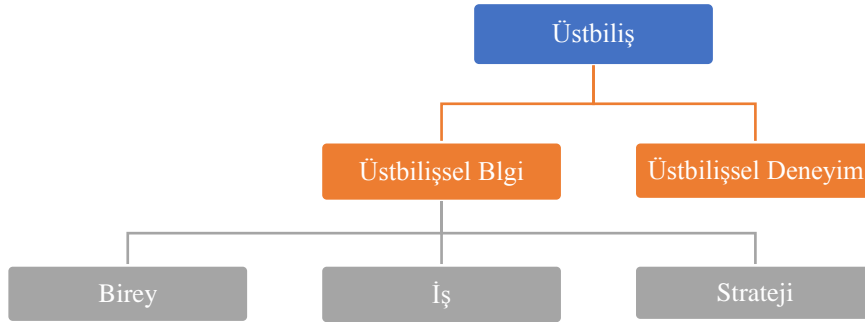


Şekil 1. Üstbilgi Kavramı Tanımlamaları

Pressley ve Harris'e (2012) göre üstbilgi bilişsel stratejileri bilmeyi içeren biliş bilgisidir. İnsanlar kendileri için işlevi olmayan gelişim stratejilerini kullanmaya devam etmezler. Bu noktada üstbilgi; kişiye hangi stratejiyi ne zaman ve nerede kullanması gerektiği konusunda rehberlik eder. Böylece üstbilgişsel farkındalık kazanan kişi; kendini kontrol edebilme, bilinçli davranabilme, planlı hareket edebilme, nasıl öğrendiğini izleme yetisi kazanır (Selçioğlu Demirsöz, 2014).

1.2.Üstbilgi Bileşenleri

Üstbilgi konusunda görülüşü gibi çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bunun sebebi üstbilginin çok boyutlu ve çok bileşenli bir yapıda olmasıdır. Nitekim üstbilginin bileşenlerinin sınıflandırılmasında da farklı modeller yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olanları Flavell (1976), Brown (1987) ile Schraw ve Moshman (1995) tarafından yapılan modellerdir (Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4).



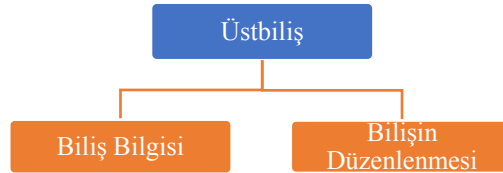
Şekil 2. Flavell'in (1976) Üstbilgi Bileşenlerini Sınıflandırması

Kaynak: Flavell, J. H. (1976). Metacognition aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (231–235). Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum.

Birey kategorisi kişinin kendisi ve başkalarıyla ilgili bilgisidir. Örneğin bir öğrencinin bir dersteki başarısının diğer derslere göre ne düzeyde olduğunu bilmesi kendisiyle ilgili bilgisi, o dersteki başarısının diğer öğrencilere göre ne düzeyde olduğunu bilmesi başkalarıyla ilgili bilgisidir. İş kategorisi; bilişsel bir işin gerektirdiği durumlar ve o işin zorluklarıyla ilgilidir. Örneğin Matematik dersindeki bazı konuları anlamak daha kolayken bazı konuları anlamak için daha fazla çalışmak gerekebilir. Başka bir deyişle her işin özelliği ve bilişsel süreci farklıdır. Son olarak strateji kategorisi ise bir konuda amaca ulaşmak için kullanılan süreçlerdir (Victor, 2004). Üstbilgişsel deneyim ise öğrencinin bilişsel sürece dayalı duyuşsal tecrübelerini ifade etmektedir (Flavell,1979).

Üstbilgi üzerine çalışan ve üstbilgi modellerinden birine sahip olan Brown (1987); üstbilgiyi iki alt kategoriye bölmektedir. Benzer şekilde Pintrich

(2002) ve Nietfeld, Cao ve Osborne (2005) da aynı modellemeyi kullanmışlardır (Şekil 3).

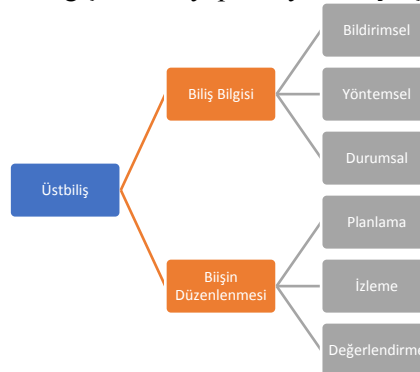


Şekil 3. Brown'un (1987) Üstbiliş Bileşenlerini Sınıflandırması

Kaynak: Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Alt kategorilerden ilki olan bilgi bilgisi; bilişsel yeteneklerle ilgiliyken diğer alt kategorisi olan bilginin düzenlenmesi; diğerinin düzenlenmesiyle ilgilidir. Başka bir ifadeyle bilgi bilgisi 'bunu bilmek' olarak tanımlanırken; bilginin düzenlenmesi 'nasıl yapılacağını bilmek' olarak tanımlanmaktadır (Jacobs ve Paris,1987). Bilgi bilgisi, kişinin bilişsel süreçlerine ilişkin yanılabilen, kararlı, sabit olarak ifade edilen bilgi bilgilerinden oluşur. Neyi bilme sorusunun cevabı bilgi bilgisi içerisinde yer alır. Öğrenci, zihinsel dünyasında sorgulamasını yaptığı bu süreci aktif kılmaya çalışır. Bilginin düzenlenmesi ise kararlı olmayan, değişken ve yaştan Kısmen Bağımsız özellikte olup bireyin zihinsel bilgi süreçlerinin işleyişini takip ve kontrol etmek amacıyla yapması/gerçekleştirilmesi gereken bilgilerden oluşur (Brown,1987).

Diğer bir modelleme ise Schraw ve Moshman (1995) tarafından Brown'ın modellemesi üzerine bazı değişiklikler yapılmasıyla ortaya çıkmıştır (Şekil 4).



Şekil 4. Schraw ve Moshman'ın (1995) Üstbiliş Bileşenlerini Sınıflandırması

Kaynak: Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychological Review, 7(4), 351-371. doi:10.1007/BF02212307 https://www.researchgate.net/publication/227297989_Metacognitive_Theories

Her ne kadar üstbiliş modelleri detayda birbirinden farklılık gösterse de literatürde üst bilişin, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki kategoriye ayrılması en temel gelişme olarak görülmektedir (Panaoura ve Philippou, 2007).

1.3.Üstbiliş Stratejileri

Üstbiliş doğuştan gelen bir beceri olmayıp öğretilir ve yaşam içinde kazanılabilir özelliğe sahiptir (Hall ve Myers, 1998). Üstbilişin gelişimi için ise zihinsel olarak aktif halde olmak gerekir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde doğru bir şekilde planlanan etkinlikler üstbilişin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Açıkgöz, 2002).

Jiang ve Gao (2016) da üstbilişin kazandırılmasının eğitim uygulamalarında çok büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu konuda pek çok yaklaşım olmakla birlikte en yaygın olanı öğrenciye süreç ve strateji anlamında üstbilişsel bilgi kazandırmak; kazanmış olduğu üstbilişsel bilgileri düzenleme becerisini geliştirmektir. Bu süreçte bilgi aktarımı ya da tam tersi bir yaklaşım üstbilişsel becerilerin kazandırılmasında yetersiz kalacağı (Huang, 2011) için öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmesi faydalı olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi üstbilişsel düşünme süreçleri hakkındaki farkındalıklarını desteklemesi (Pritchard, 2009) ve öğrencilerde planlama, üstbilişsel strateji ve bu stratejileri doğru şekilde kullanma becerisinin gelişimine öncelik verilmesi başarılı bir üstbilişsel öğretimi sağlayacaktır (Wilson ve Bai, 2010).

Blakey ve Spence (1990); üstbiliş stratejilerinin kazandırılmasında birtakım yöntemler önermektedirler:

1. Bilinen ve bilinmeyenleri tanımlama: Sahip oldukları üstbilişsel beceri sayesinde 'bu konuyla alakalı ne biliyorum?' ve 'ne öğrenmek istiyorum?' sorularını kendilerine sorabilen öğrenciler bilgilerini yeniden düzenleyebilirler.

2. Düşüncelerini ifade etme: Öğretmenlerin rehber olmasıyla birlikte öğrenciler; düşünme süreçleri ve düşüncelerini ifade etmede kendilerini geliştirebilirler.

3. Bir düşünce günlüğü tutma: Öğrenciler düşüncelerini not olarak zihinlerindeki belirsizlikleri ve tutarsız ifadeleri bertaraf edebilirler

4. Planlama ve kendini izleme: Öğrenme sürecini planlama ve bu süreci takip etme sorumluluğunu kazanmış öğrenciler zamanı doğru kullanma, uygun üstbilişsel strateji seçimi ve etkinlikleri tamamlama noktasında aktif olabilirler. Hem öğrenme süreci hem de değerlendirme kriterleri öğrencilerle birlikte oluşturulmalıdır.

5. Düşünme sürecini değerlendirme: Öğrenme sürecinin sonunda birtakım etkinlikler yapılarak öğrencilerin sonraki öğrenmelerinde izleyecekleri yolu tasarlayabilmeleri için değerlendirme / tartışma ortamları oluşturulmalıdır.

6. Kendini değerlendirme: Farklı disiplinlerde benzer etkinliklerin kullanılabilmesi konusunda farkındalık kazanan öğrenciler öğrendikleri üstbilişsel stratejileri yeni durumlara transfer etmeye başlarlar.

Brezin (1980) üstbilişsel stratejileri; planlama, katılma, kodlama, gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere beş aşamalı olarak açıklamaktadır. Planlama aşamasında kişi; süreci organize ederek öğrenme amacını, izleyeceği yolu ve bu süreçte önüne çıkabilecek zorlukları belirlemeye çalışır. Katılma aşamasında mevcut bilgiler ile yeni bilgiler karşılaştırılarak analiz edilir. Kodlama aşamasında biliş gelen uyarıcılar arasında bağ kurmaya yapılır. Gözden geçirme aşamasında mevcut problemin çözümüne yönelik düşünce sistemleri geliştirilir. Son olarak değerlendirme aşamasında ise geliştirilen tüm sistemlerin kontrol edilmesi sağlanır.

Konu kapsamında zaman zaman bilişsel stratejiler ile üstbilişsel stratejiler arasındaki fark ve herhangi bir stratejinin hangi kategoride değerlendirilmesi gerektiği tartışılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde belirli bir hedefe ulaşma bilişsel stratejilerin; ulaşılması planlanan hedef için etkin ve geçerli strateji kullanımı ise üstbilişsel stratejilerin konusu olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle bilişsel stratejiler amaca ulaşmaya odaklıyken; üstbilişsel stratejiler o amaca ulaşılıp ulaşılmadığının kontrol edilmesiyle ilgilidir. En genel ifade ile üstbilişsel stratejiler; bilişsel etkinlik, uygulamaları denetleyen ve hedeflere ulaşmada öğrenmeyi denetleyen ve değerlendiren süreç olarak ifade edilebilir (Yurdakul, 2004).

Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasındaki farka yönelik başka bir açıklama Vaidya (1999) tarafından yapılmıştır. Vaidya'ya (1999) göre bilginin kodlanması, bilgi transferi, bilginin organizasyonu ve yeniden düzenlenmesi olarak bilişsel stratejiler öğrencinin temel bazı görevleri yerine getirmesinde kullandığı stratejilerdir. Öğrencinin öğrenme sürecinde planlama yapması, süreci takip etmesi ve değerlendirme yapabilmesini sağlayan ise üstbilişsel stratejilerdir.

Öğrenciler üstbilişsel stratejiler aracılığıyla sahip oldukları bilgi düzeyini, ihtiyaç duydukları bilgi türü ve niteliğini ve kendi öz becerilerinin farkına varmaktadırlar (Azevedo vd., 2009). Tabii bu noktada unutulmamalıdır ki öğretmenlerin de hem üstbiliş alanında bilgi birikimine sahip olmaları ve öğrencilerin üstbilişsel süreçlerini takip etmeleri gerekmektedir (Camadan, 2020). Çünkü üstbilişsel beceriler süreç içinde kendiliğinden ya da sadece öğrencinin farkındalığıyla gelişme göstermemektedir. Mutlaka onlara uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve yetkin öğretmen modelinin bulunması gerekmektedir (Dunlop ve Grabinger, 1996).

1.4 Araştırmanın Önemi

Sonuç olarak üstbilişin geliştirilebilir olması ve uzun vadede nitelikli eğitimin önemli bir parçası olması; ülkemizde de dikkate alınmış ve yenilenen öğretim programları çerçevesinde önem kazanmıştır. Tabi bu yenilenme; konuya ilişkin araştırmaların artmasını da beraberinde getirmiştir. Üstbiliş konusunda farklı değişkenlere bağlı olarak pek çok çalışma yapılmaktadır. Üstbiliş ve eğitim odaklı bu araştırmalarının içerik analizinin yapılması ise genel bir değerlendirme anlamında alan yazına faydalı olarak görülmektedir. Ülkemizde üstbiliş ile ilgili yapılan makaleler üzerine bir içerik analizi çalışmasının olmasını rağmen (Baş ve Sağır, 2017) bu konuda lisansüstü tezler ışık tutan bir çalışmanın olmaması bu çalışmaya yapma ihtiyacını doğurmuştur.

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik bu araştırmanın; hem tezlerin yönelimleri hakkında bilgi sahibi olmayı sağlayacağı hem de üstbiliş üzerine tez konusu belirleme aşamasındaki araştırmacılara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik alt problemler ise şunlardır:

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin;

1. Yıllara göre
2. Tez türüne göre
3. Araştırma yöntemine göre
4. Örneklemeye göre
5. Eğitim alanına göre
6. Üstbiliş konu alanına göre
7. Önerilere göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın deseni betimsel tarama modelidir. Tarama modelinde; geçmişte olan veya halen devam eden bir duruma ilişkin betimleme yapma amaçlanmaktadır. Bu tür çalışmalarda etki altında bırakma veya değiştirme yapılmaz. Araştırmacı durumu doğrudan kendisi inceleyebilir veya kaynak kişiler aracılığıyla verileri yorumlamaktadır (Karasar, 2011). Bu çalışmada da üstbiliş konusunda yapılmış olan lisansüstü tezler belirlenen değişkenlere göre analiz edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırma Evreni

Araştırmanın evreni; Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı bünyesinde bulunan eğitim fakülteleri kapsamında 2007-2020 yılları arasında üstbiliş konusunda yapılmış 192 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmak amaçlandığı için örneklem alınmamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri betimsel tarama modeline uygun olarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi resmi internet sayfasında konu alanı olarak ‘Eğitim-Öğretim’ ve tez adı olarak ‘üstbiliş’ anahtar kelimeleri yazılarak 196 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bunlardan 3 tanesi eğitim fakülteleri dışında Psikoloji Ana Bilim Dalı bünyesinde çalışıldığı için; kalan 193 tezden bir tanesi de tez içinde ‘Yöntem’ bölümü olmadığı için kapsam dışı bırakılarak 192 lisansüstü tez incelemeye alınmıştır.

Verilerin toplanmasında Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen ‘Yayın Sınıflama Formu’ aracı kullanılmıştır. Daha önce Aydın, Selvitopu ve Kaya (2018) ve Çiltaş’ın (2012) lisansüstü tezlerin içerik analizine yönelik araştırmalarında da kullandığı bu form üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda revize edilen form; tezin yılı, tezin türü, araştırma yöntemi, hedef kitle, konu alanı, üstbiliş konu alanı ve öneri olmak üzere yine yedi bölümden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizinde amaç; elde edilen verileri açıklamayı sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi; genellikle günlük, yazılı belge ve görüşme verilerinin analizinde kullanılmaktadır (Patton, 2002). Dolayısıyla içerik analizi tekniğinin bu araştırmanın amacına uygun olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma kapsamında 192 tez iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sonrası iki kodlama formu da değerlendirilmiştir. Değerlendirme neticesinde güvenilirliği sağlamak adına Miles ve Huberman (2002) tarafından geliştirilen güvenilirlik düzeyi formülü (güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılmış ve yapılan kodlamaların güvenilirliği %85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik formülüne göre %70 ve üzeri sonuçlar yeterli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca kodlama sürecindeki anlaşmazlıklar konusunda karşılıklı tartışılıp ortak bir noktada buluşmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Veriler frekans ve yüzde değerler olarak tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizi neticesinde elde edilen alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Eğitim Alanında Üstbiliş Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Yıl Değişkenine Göre Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan tezlerin yıla göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Üstbiliş konulu lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
2007	3	1,562
2008	4	2,085
2009	5	2,604
2010	4	2,085
2011	11	5,729
2012	11	5,729
2013	16	8,333
2014	19	9,895
2015	10	5,208
2016	18	9,375
2017	12	6,250
2018	20	10,416
2019	41	21,354
2020	18	9,375
Toplam	192	100

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2011 yılı itibariyle belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin en az 2007 (%1,562); en çok 2019 (%21,354) yılında lisansüstü tez hazırlanmıştır.

3.2. Eğitim Alanında Üstbiliş Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Tez Türü Değişkenine Göre Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Üstbiliş konusunda yapılmış olan tezlerin türe göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Üstbiliş konulu lisansüstü tezlerinin tez türüne göre dağılımı

Tezin Türü	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Yüksek Lisans	128	66,667
Doktora	64	33,333
Toplam	192	100

Alt probleme ait veriler incelendiğinde üstbiliş konusunda çalışılan tezlerin % 66,667’si yüksek lisans ve %33,333’ü ise doktora tezidir.

3.3. Eğitim Alanında Üstbiliş Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemi Değişkenine Göre Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Üstbiliş konulu lisansüstü tezlerinin araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Nicel	107	55,730
Nitel	30	15,625
Karma	55	28,645
Toplam	192	100

Alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde üstbiliş konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerde en fazla nicel araştırma yöntemleri (%55,730) tercih edilmiştir.

3.4. Eğitim Alanında Üstbiliş Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Hedef Kitle Değişkenine Göre Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan tezlerin hedef kitleye göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Üstbiliş konulu lisansüstü tezlerinin örnekleme göre dağılımı

Hedef Kitle	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Okulöncesi	3	1,570
İlkokul	27	14,136
Ortaokul	57	29,842
Lise	24	12,565
Lisans	68	35,602
Öğretmen	12	6,285
Toplam	191	100

Üstbiliş konusunda yapılmış lisansüstü tezlerden bir tanesi doküman incelemesi olduğu için bu alt problemde değerlendirilmemiştir. 191 tez üzerinden hedef kitle seçimine bakıldığında en az okulöncesinde öğrenim gören öğrencilerle (%1,570); en fazla ise lisans seviyesinde öğrenim göre öğrencilerle (%35,602) çalışıldığı görülmektedir.

3.5. Eğitim Alanında Üstbiliş Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan tezlerin eğitim alanına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üstbiliş konulu lisansüstü tezlerinin eğitim alanına göre dağılımı

Konu Alanı	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Türkçe Eğitimi	31	16,145
Matematik Eğitimi	55	28,645
Fen Eğitimi	21	10,937
Sosyal Bilgiler Eğitimi	3	1,562
Müzik Eğitimi	2	1,041
Bilgisayar Eğitimi	7	3,645
Yabancı Dil Eğitimi	17	8,855
Biyoloji Eğitimi	3	1,562
Beden Eğitimi	1	0,520
Görsel Sanatlar Eğitimi	1	0,520
Resim Eğitimi	1	0,520
Pdr	2	1,041
Eğitim Psikolojisi	11	5,729
Eğitim Programları Ve Öğretim	34	17,708
Eğitim Yönetimi	1	0,520
Eğitim Teknolojileri	2	1,041
Toplam	192	100

Elde edilen veriler incelendiğinde üstbiliş konusunda en fazla çalışılan eğitim alanının Matematik (%28,645); daha sonra Eğitim Programları ve Öğretimi (%17,708) ve Türkçe eğitimi (%16,145) alanlarının olduğu görülmektedir. Diğer alanlar birbirine yakın yüzdeyle en az çalışılan alanlardır.

3.6. Eğitim Alanında Üstbiliş Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Üstbiliş Konu Alanı Değişkenine Göre Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan tezlerin üstbiliş konu alanına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üstbiliş konulu lisansüstü tezlerinin üstbiliş konu alanına göre dağılımı

Üstbiliş Konu Alanı	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Üstbiliş Strateji	49	25,520
Üstbiliş Farkındalık	71	36,980
Üstbiliş Beceri	45	23,440
Üstbilişsel Gelişim	25	13,020
Üstbilişsel Kalibrasyon *	1	0,520
Üstbilişsel Yapı	1	0,520
Toplam	192	100

*Bir kişinin kendi performansına ilişkin başarı tahmini ile gerçekte olan performansı arasındaki uyum düzeyine üstbilişsel kalibrasyon denilmektedir (Bol ve Hacker, 2012; Nietfeld, Cao ve Osborne, 2006).

Veriler incelendiğinde üstbiliş konu alanı olarak en fazla üstbilişsel farkındalık (%36,980) çalışıldığı görülmektedir.

3.7. Eğitim Alanında Üstbiliş Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Elde Edilen Öneriler Değişkenine Göre Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış olan tezlerin öneri boyutuna göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Üstbiliş konulu lisansüstü tezlerinin önerilere göre dağılımı

Öneriler	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Bir Boyutlu	53	27,605
İki Boyutlu	84	43,750
Üç Ve Daha Fazla Boyutlu	55	28,645
Toplam	192	100

Veriler incelendiğinde üstbiliş konulu lisansüstü tezlerde araştırma sonuçlarına göre yapılan öneriler en çok iki boyutlu (%43,750) yapıdadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada eğitim alanında üstbiliş konusunda yapılmış 128 yüksek lisans ve 64 doktora tez çalışması olmak üzere toplam 192 lisansüstü tez incelenmiştir.

Bu tezlerin yıllara göre dağılımına baktığımızda ilk olarak 2007 yılında yüksek lisans tezi olarak üstbiliş konusunun çalışıldığı görülmektedir. O yıla kadar daha önce üstbiliş konusunun eğitim alanında çalışılmamış olması eski öğretim programlarının öğrencide sadece anlama değil aynı zamanda bilgiyi yapılandırma odaklı bir gelişimi ilke olarak içermemesine bağlı olabilir. Başka bir deyişle 2005 yılında başlayan ilköğretim programlarındaki köklü değişimler neticesinde üstbiliş konusunun Türkiye’de de araştırma alanına girdiği söylenebilir. Nitekim Cemiloglu ve Uğur (2016) araştırmalarında benzer bir değerlendirme yapmışlardır.

2007 yılından bugüne doğru baktığımızda ise yapılan lisansüstü tez sayısında kısmi bir artıştan söz etmek mümkün olmakla beraber tez sayısında en büyük fark 2019 (%21,354) senesinde görülmüştür.

Yapılan içerik analizi sonucunda lisansüstü tezlerin çoğunun (%55,730) nicel araştırma yöntemleriyle yapıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği çalışmaların oranına bakıldığında %15,625 ve karma yöntemlerle yapılan tezlerin %28.645 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç; lisansüstü tezlerin içerik analizine yönelik yapılan diğer pek çok çalışmada (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018; Çiftçi, 2017; Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Kül, 2013; Karadağ, 2014; Kuzu ve Çam, 2019; Maden, 2020; Yaşar ve Papatğa, 2015; Toptaş ve Gözel, 2018) elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda daha ziyade nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının sebebi Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar'ın (2014) da belirttiği gibi nicel araştırma yöntemlerinin veri toplama ve veri analizi bakımından daha hızlı, kolay olması aynı zamanda çalışma grubuna daha kolay ulaşabilmeyi sağlaması ile açıklanabilir. Nitekim Saban vd. (2010) nitel araştırma yöntemleri konusuna yönelik yaptıkları bir araştırmada; bu araştırma yöntemlerinin eğitim araştırmacılar tarafından çok fazla tercih edilmediğine ve örnek olay çalışmaları ve olgu bilim araştırma deseni üzerine yoğunlaştıklarına dikkat çekmişlerdir.

Üstbiliş konusunda yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitle seçimlerine bakıldığında eğitimin bütün kademelerinde araştırma yapıldığı görülmektedir. Tercih edilme sıklığına göre baktığımızda ise en fazla lisans düzeyi (%35,602) öğrencileriyle çalışılırken en az tercih edilen grup okul öncesi (%1,570) öğrencileri olmuştur. Elde edilen bu sonuç üstbiliş alanında eğitim üzerine yapılan makalelere yönelik içerik analizi araştırmasında (Baş ve Sağırlı,2017) elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Üstbiliş konusunun en çok lisans düzeyi öğrencilerle çalışılmış olması üstbilişin yaşla birlikte geliştiği ve bu gelişimin aynı zamanda yaşla birlikte zihinsel gelişimin ilerlemesiyle (Schneider ve Lock, 2002; Veenman vd., 2006) açıklanabilir. Diğer kademelerle ilgili olarak lisansüstü tezlerin %14,136'sı ilköğretim 1.,2.,3.,4. ve 5. sınıfları ile çalışılmıştır. Bu sınıf seviyeleri kendi içinde değerlendirildiğinde 1. ve 2. Sınıflara yönelik hiç araştırmanın yapılmadığı; en fazla 5. Sınıflarla çalışıldığı görülmektedir. Mevcut öğretim programlarının vizyonu göz önüne alındığında temel amaçlardan birinin de üstbilişsel becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan pek çok araştırmada üstbilişsel beceri ve üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu noktada özellikle ilköğretim seviyesinde öğrenim sürecinde üstbilişin kazandırılmasına yönelik araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Diğer sınıf

seviyelerine baktığımızda tezlerin %29,842'si ortaokul 6.7. ve 8. sınıflarla; %12,565'i ise lise 9.,10.,11., ve 12. sınıflarla çalışılmıştır. Eğitim kademelerin haricinde öğretmenlerin sahip oldukları üstbilişsel beceri ve sınıf ortamında üstbilişsel süreç yönetimi gibi konularda %6,285 oranında çalışma yapılmıştır. Üstbilişin öğrenilebilir bir yetenek olduğu (Hall ve Myers, 1998) ve öğrencilerin üstbilişsel becerileri kazanmasında öğrencilere rol model olma sorumluluğuna sahip oldukları (Williamson,1996) düşünüldüğünde öğretmenlere yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yeterli olmadığı söylenebilir.

Üstbiliş konusunda lisansüstü tezlerin konu alanlarına bakıldığında en fazla matematik eğitiminde (%28,645) olmak üzere 16 eğitim alanında çalışıldığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında sadece lisansüstü tezlerde değil aynı zamanda üstbiliş ve matematik ilişkisi üzerine pek çok bilimsel araştırmanın olduğu söylenebilir (Aşık ve Sevimli, 2015; Kaplan, Duran ve Baş, 2016; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Ayvaz, 2018; Sevgi ve Çağlıköse, 2020). Öğrencilerin matematik başarılarının düşük olması (Savaş, Taş ve Duru, 2010) ve öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz algılarının olması (Yetim Karaca ve Ada, 2018); ve bunun neticesinde matematiğin daha kolay anlaşılmasında üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi gerektiği (Garcia, Rodriguez, Gonzalez-Castro, Gonzalez-Pienda, ve Torrance, 2015) düşünüldüğünde bu alana yoğunlaşılması beklenen bir sonuçtur. Matematik eğitiminden sonra en çok çalışılan alanlar eğitim programları ve öğretim (%17,708) ve Türkçe eğitimi (%16,145)'dir. Bu alanların dışında fen, sosyal bilgiler, müzik, biyoloji, beden eğitimi, eğitim teknolojileri, eğitim psikolojisi gibi eğitimin her alanında üstbiliş konusunda lisansüstü tez yapılmıştır. Bu denli geniş bir yelpazede ele alınmış olması; üstbiliş konusunun eğitim-öğretim sürecinde ne kadar kapsayıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer alt probleminde lisansüstü tezlerin üstbilişin alt başlıklarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu anlamda üstbilişsel farkındalık (% 36,980) en fazla çalışılan konu olmuştur. Bu konunun haricinde üstbilişsel gelişim, üstbilişsel beceri, üstbilişsel strateji, üstbilişsel kalibrasyon ve üstbilişin yapısal boyutu konusunda çalışılmıştır.

Son olarak eğitim alanında üstbiliş konulu lisansüstü tezlerde yapılan öneriler Selçuk vd.'nin (2014) yapmış olduğu sınıflamaya (paydaşlar, araştırmacılar, politika üreticileri ve karar alıcılar gibi) benzer şekilde incelenmiştir. Öneriler; öğrenme-öğretme ortamı, hizmet içi eğitim, literatür, öğretim programlarına yönelik revize çalışmaları gibi konu başlıkları altında sınıflamaya çalışılmıştır. Tezlerde öneriler eğer sadece tek bir konu etrafında toplandıysa (örneğin sadece hizmet içi eğitim veya sadece öğretim programlarının yenilenmesi gibi) tek boyutlu; eğer iki farklı konuya aynı anda yer verildiyse

(örneğin hem öğrenme ortamlarının düzenlenmesi hem de hizmet içi eğitim konusuna değinildiyse) iki boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda üstbilis konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun iki boyutlu (%43,750) olduğu görülmektedir. Öneri boyutları daha ziyade literatür desteği, öğretmenlere seminer, kurs gibi hizmet içi eğitim verilmesi ve öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesi etrafında toplanmıştır.

Öneriler

• Öncelikli olarak ‘üstbilis’ kavramının alan yazında karşılık bulduğu kavram netleştirilmelidir. Literatürde farklı kavramlarla ifade edilmesi üstbilis konusunun sade bir şekilde anlaşılmasını engellemektedir.

• Araştırma verilerine bakılarak araştırma yöntemleri bakımından nicel yöntemler kadar nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara yer verilmelidir. Nitekim üstbilis yapı itibariyle derinlemesine niteliksel değerlendirmelere daha uygundur.

• Tezlerde daha ziyade lisans düzeyinde öğrencilerle çalışılmıştır. Üstbilis gelişimsel bir yapıda olduğu dikkate alındığında daha küçük yaş gruplarında üstbilis gelişimine yönelik araştırmaların yapılması üstbilis geliştirilmesi konusunda yapılabilecek etkinlikler/uygulamalar hakkında ipucu verecektir.

• Ayrıca sosyal bilgiler, fen eğitimi, eğitim psikolojisi gibi eğitim alanlarında da çalışmaların artırılması üstbilis eğitimi-öğretim sürecindeki kapsayıcı etkisine paralel olarak faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif öğrenme* (1. Baskı). İzmir. Eğitim Dünyası Yayınları.

Akdur, T. E. (1996). Yardımlaşarak Bilgisayar Ortamında Kavram Haritalarının Hazırlanmasının, Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarısı, Fizik Dersine ve Kavram Haritalamaya Yönelik Tutumları ve Bilişsel Beceri Üzerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbilis ve bilgisayar öğretimi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407. https://www.researchgate.net/publication/313676763_USTBILIS_VE_BILGISAYAR_OGRETIMI (Erişim Tarihi: 02.06.2020)

Aşık, G. ve Sevimli, E. (2015). Üstbilis kalibrasyonunun matematik başarısı bağlamında incelenmesi: Mühendislik öğrencileri örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32 (2). 19-36.

Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 41-56. doi:10.17240/aibuefd.2018..-382251.

Ayvaz, E. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematiksel Ölçme Becerilerinin Üstbilis Ve Özdüzenleme Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara

Azevedo, R., Witherspoon, A., Chauncey, A., Burkett, C. ve Fike, A (2009). MetaTutor: a metacognitive tool for enhancing self-regulated learning. *In R. Pirrone, R. Azevedo & G. AAI Fall Symposium: Cognitive and Metacognitive Educational Systems*.<https://www.semanticscholar.org/paper/MetaTutor%3A-A-MetaCognitive-Tool-for-Enhancing-Azevedo-Witherspoon/2e9dbf404d697a042b7ca1cb5ee9817b2be1fe05?p2df>. (Erişim Tarihi: 03.06.2020)

Baş, F. ve Sağırılı, Ö.M.(2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbilis odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 1-33. doi:10.15390/EB.2017.7115.

Blakey, E. ve Spence, S. (1980). Developing metacognition. *Syracuse.NY: ERIC information center resources*.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327218.pdf>.. (Erişim Tarihi: 13.07.2020)

Bol, L. ve Hacker, D. J. (2012). Calibration research: Where do we go from here? *Frontiers in Psychology*, 3, 229. doi:10.3389/fpsyg.2012.00229

Brezin, M. J.(1980). Cognitive monitoring: from learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28(4), 227-242. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02766986.pdf> . (Erişim Tarihi: 20.10.2020)

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Camadan, D. (2019). *Üstbilisşel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilisşel farkındalığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde bilis ve üst-bilis stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/939787> . (Erişim Tarihi: 02.06.2020)

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilis. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 22-26. <https://docplayer.biz.tr/8266691-Ustbilis-ahmet-cakiroglu-giris.html>. (Erişim Tarihi: 03.06.2020)

Çiltaş, A. (2012). 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizi. *International Journal of Social Science*, 5(7), 211-228. doi: 10.9761/JASSS_235

Dunlop, J. C. ve Grabinger, R. S. (1996). Rich environment for the active learning in the higher education. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (65-82). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Erden, M. ve Akman, Y.(1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları

Flavell, J. H. (1976). Metacognition aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231–235). Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906m
https://pdfs.semanticscholar.org/7817/fe40a0c10af647a76753d9b53f511df704a7.pdf?_ga=2.100792257.1937077253.1616534030-668896050.1616534030. (Erişim Tarihi: 12.10.2020)

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press

Garcia, T., Rodriguez, C., González-Castro, P., González-Piñeda, J.A. ve Torrance, M.(2015). Elementary students' metacognitive processes and post-performance calibration on mathematical problem-solving tasks. *Metacognition and Learning*, 11(2), 139–170 doi:10.1007/s11409-015-9139-1.

Gökçek, T., Babacan, F.Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435-456.

Gürçan A. N (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123 - 136.

Hacker, D. J. (1998). Metacognition: definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky and C. A. Graesser, (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://ssr.site.files.wordpress.com/2017/11/routledgehandbooks-9780203876428-chapter16-zimmerman.pdf> . (Erişim Tarihi:12.10.2020)

Hall, K. ve Myers, J. (1998). That's just the way I am: Metacognition, personal intelligence and reading. *Reading*, 32 (2), 8-13. doi:10.1111/1467-9345.00082.

Hidroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavrama ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103. doi: 10.30794/pausbed.424862.

Huang, Y. (2011). A study of social media impact on metacognition in an online inquiry learning activity. *Journal of Next Generation Information Technology*, 2 (4), 40-46. doi:10.4156/jnit.vol2.issue4.4.

Jacobs, J.E. ve Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22(34), 255–278. doi:10.1080/00461520.1987.9653052.

Jiang, Y., Ma, L. ve Gao, L. (2016) .Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. doi:10.1016/j.tate.2016.07.014.

Kahramanoglu, R. ve Deniz, T . (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilis becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3) , 189-200. DOI: 10.17679/inuefd.334285.

Kaplan, A, Duran, M. ve Baş, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1) , 1-16 . DOI: 10.17679/iuefd.17119785.

Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 1-17. doi:10.9779/PUJE619.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (22.Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kazu, İ.Y. ve ÇAM, H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (71), 1349 – 1367. doi:10.17755/esosder.516910.

Kuhn, D., ve Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory and Practice*, 43(4), 268–273. doi:10.1207/s15430421tip4304_4.

Kurtuluş, A, Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilis farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778. DOI: 10.14582/DUZGEF.1840.

Leonard, D.C. (2002). *Learning theories: A to Z*. London.: Greenwood Press

Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558. doi:10.16916/aded.696790.

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699. doi:10.1177/003172170608700916.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Nietfeld, J.I, Cao, I. ve Osborbe, J.W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The journal of experimental education*, 74(1). 7-28. https://www.researchgate.net/profile/Jason-Osborne/publication/284066045_Metacognitive_monitoring_accuracy_and_student_performance_in_the_postsecondary_classroom/links/56eff9db08ae52f8ad7f86d6/Metacognitive-monitoring-accuracy-and-student-performance-in-the-postsecondary-classroom.pdf adresinden elde edildi. (Erişim Tarihi: 14.10.2020)

Nietfeld, J. L., Cao, L. ve Osborne, J. W. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance and monitoring accuracy. *Metacognition and Learning*, 1(2), 159-179. doi: 10.1007/s10409-006-9595-6.

Özbay, M. ve Bahar, M . (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (1), 158-177. doi: 10.7884/teke.26.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256304> . (Erişim Tarihi: 04.09.2020)

Panaoura A. ve Philippou G. (2007). The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities, *Cognitive Development*, 22(2), 149–164. doi:10.1016/j.cogdev.2006.08.004.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219-225. doi:10.1207/s15430421tip4104_3.

https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4104_3?casa_token=AGZdabKRrcAAAAA:A-3Wlh1GmYDo0zuXou4_0c-9gxx8Wvdgq0OU0R50io_HfGGVl3R_S-fsotbZuLCmjnoGT_VZAbyc6I . (Erişim Tarihi: 20.09.2020)

Pressley, M. ve Harris, K.R. (2012). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. Alexander, P.A and Winne, P.H. (Ed). *Handbook of Educational Psychology*. NY: Taylor and Francis.

Pritchard, A. (2009). *Ways of learning. learning theories and learning styles in the clasroom*. Newyork: Routledge.

Saban, A.,Eid-Koçbeker, B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma

metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 125-142. <https://docplayer.biz.tr/6775035-Egitimbilim-alaninda-nitel-arastirma-metodolojisi-ile-gerceklestirilen-makalelerin-analiz-edilmesi.html> . (Erişim Tarihi: 15.10.2020)

Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi II* (1), 113-132

Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychological Review*, 7(4), 351-371. doi:10.1007/BF02212307 https://www.researchgate.net/publication/227297989_Metacognitive_Theories . (Erişim Tarihi: 10.10.2020)

Schraw, G. ve Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. doi:10.1006/ceps.1994.1033.

Schneider, W. ve Lock, Q. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. T. Perfect ve B. Schwartz (Ed.), Applied metacognition. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453. doi:10.15390/eb.v39i173.3278.

Selçioğlu Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 112-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200398> . (Erişim Tarihi: 20.09.2020)

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (16. Baskı). Ankara: Pegem.

Sevgi, S, Çağlıköse, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesir problemleri çözme sürecinde kullandıkları üstbilis becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3) , 662-687.

Toptaş, V. ve Gözel, E. (2018). Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 136-146. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/602374> . (Erişim Tarihi: 16.10.2020)

Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik üstbilis düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 157-166.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182887> . (Erişim Tarihi: 16.10.2020)

Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, 120(1), 186-189. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-56639766/metacognitive-learning-strategies-for-students-with> . (Erişim Tarihi: 20.09.2020)

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0.

Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children*. (Unpublished doctoral dissertation). Graduate College of the Illinois Institute of Technology. Chikago, IL.

Wilson, N.S ve Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning* 5(3), 269-288 doi:10.1007/s11409-010-9062-4.

Winn, W. ve Snyder, D. (1996). Cognitive perspective in psychology. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (112-142). New York: Simon & Schuster Macmillan. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.9520&rep=rep1&type=pdf> . (Erişim Tarihi: 20.09.2020)

Yaşar, Ş. ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200408> . (Erişim Tarihi: 11.09.2020)

Yetim Karaca, S. ve Ada, S. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 26 (3), 789-800. doi:10.24106/kefdergi.413327.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77149>.(Erişim Tarihi: 20.09.2020)

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisiyle öğrenme sürecine katkıları* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

CONSTRUCTION OF 'OTHERS' IN RELATION TO TRANSNATIONAL EXPERIENCES: THE CASE OF STAYERS AND RETURNEES IN THE ASSYRIAN COMMUNITY LIVING IN TURKEY

ULUS ÖTESİ DENEYİMLERLE İLGİLİ OLARAK 'BAŞKALARININ' İNŞASI: TÜRKİYE'DE YAŞAYAN ASUR TOPLUMUNDA KALANLAR ve GERİ DÖNENLER ÖRNEĞİ

Cem ZAFER*

*Geliş Tarihi: 08.06.2020
(Received)*

*Kabul Tarihi: 22.11.2021
(Accepted)*

ABSTRACT: As a result of international developments, many communities had to "migrate" from their own country and tried to protect their existence by living their language and culture and transferring them to the next generations. However, some members of the immigrant communities returned to the land where they were born and migrated years later and tried to maintain this existence. Faced with immigration and Christian communities living in Turkey "Assyrians /Syriac" are also their native lands and those of their ancestors emigrated to European countries. The Assyrians were affected by both cultural changes with the migration phenomenon and the differences with their fellow countrymen who continued their lives by not migrating from the lands they lived in, along with the cultural units and changes they had acquired in the country they went to. In addition, the fact that this community was forced into the migration phenomenon by the Kurds living in the region and that they had to live together on their return was also discussed. With the return of the Assyrians, how the historical ties and cultures are similar among their citizens in the place they came from and what they have contributed to common life, the reflection of the past difficulties with the other ethnic element Kurds in the region, and the fact that they were examined in the light of the results obtained from one-on-one interviews in the field are the essence of this article.

Key Words: Others, Transnational Experiences, Returnees in the Assyrian Community.

ÖZ: Uluslararası gelişmelerin bir sonucu olarak, birçok topluluk kendi ülkelerinden "göç etmek" zorunda kaldı ve dil ve kültürlerini yaşayarak ve gelecek nesillere aktararak varlıklarını korumaya çalıştılar. Bununla birlikte, göçmen topluluklarının bazı üyeleri yıllar sonra doğdukları ve göç ettikleri ülkeye döndüler ve bu varlığı sürdürmeye çalıştılar. Türkiye'de yaşayan göçmenler ve Hıristiyan topluluklarla karşı karşıya kalan "Asurlular/Süryaniler" de kendi doğdukları ve ata toprakları olan Avrupa ülkelerine göç ettiler. Asurlular, gittikleri ülkede edindikleri kültürel birimler ve değişiklikler ile birlikte hem göç olgusundaki kültürel değişimlerden hem de yaşadıkları topraklardan göç etmeyerek yaşamlarını sürdüren diğer vatandaşlarıyla olan değişikliklerden etkilenmişlerdir. Ayrıca, bu toplumun bölgede yaşayan Kürtler tarafından göç olgusuna zorlanması ve geri dönüşlerinde birlikte yaşamak zorunda kalmaları da tartışıldı. Asurluların geri dönüşüyle, tarihi bağlar ve kültürlerin vatandaşları arasından geldikleri yerde nasıl benzer oldukları ve ortak yaşama

* Dr., İstanbul Okan Üniversitesi, cemzafer06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0285-2755.

katkıları, geçmişteki zorlukların bölgedeki diğer etnik unsur Kürtlerle yansımaları ve bu alandaki birebir görüşmelerden elde edilen sonuçlar ışığında incelenmiş olmaları bu makalenin özüdür.

Anahtar Kelimeler: Diğerleri, Ulusötesi Deneyimler, Asur Topluluğunda geri dönenler.

1. INTRODUCTION

This article analyses the effects of transnational existence and experiences on the construction and perception of “Others” in social relations, and the way this perception might be differentiated from that of those staying in the area and not having migration experiences. The basis of the article is a research on a small old Christian community living in south eastern Turkey, namely Assyrians. The data was gathered for a postgraduate study during 2009 and 2011 in the Mardin region. A mixed methodology was applied. The quantitative research data was supported by in-depth interviews and some focus group discussions. Unfortunately, the respondents did not give permission for the interviews and discussions to be recorded.

The article argues that the migration experiences affect the transnational experiences of the community members and their social relations with “Others”. The article attempts to contribute to transnational literature by analysing the differences between returnees and stayers existence in transnational space in terms of social relations with “Others”, and perceptions of transnational networks.

The first part is an analysis of theoretical discussions on transnational experiences in relation to return migration. Then, the article focuses on the Assyrian Transnational Space together with a historical background of the community. This is followed by an introduction to the research on which the article is based. Finally, the Assyrian community members discussed in relation to the “Others”.

2. THEORETICAL DISCUSSION – THE DIFFERENCES BETWEEN STAYERS AND RETURNEES IN SOCIAL RELATIONS

In contemporary migration studies, theories of transnationalism have been used in order to explain the social, political and economic existences and engagements of various immigrant communities across several national boundaries (Portes et.al 1999, Faist 2000, Bradatan et.al 2010). The limits of these theories, such as the restriction of the movements for some groups, have also been mentioned in the context of citizenship (Kivisto 2001).

The transnational existence of immigrant communities has been discussed from various perspectives. Some concentrate on the influence of remittances on individual families in sending countries such as rural Bangladesh (Ahmed 2012). Others focus on the relationship between immigrant communities’ political organisations and the sending nation state’s political positions (Avcı 2005) or the effects of immigrants’ remittances on sending countries’ economies (Mügge 2012).

Turkish migrants have also been analysed using transnationalism theory. For instance, Avcı (2005) analyses Turkish immigrants' religious organisations in the Netherlands and their connections with Turkey. Enneli (2010) discusses transnational space in relation to second generation Turkish people in Britain. Senay (2010) points out the role of the Turkish consulate in keeping Turkish immigrants together in Australia (Senay 2010). Adaman and Ayhan (2012:3) mention the importance to Turkey of transnational social networks belonged to Assyrians.

In recent years, return migration has been mentioned more often in the context of transnational experiences of migrant communities (Perez-Jaramillo 2009; Phongsiri and Thongyou 2012, Ralph 2012, Yan et.al. 2012, Vanhonacker et.al. 2005). As Bhatt and Roberts (2012:165) mention, international migration today includes on-going movements between multiple social and geographic spaces. King and Christou (2011) emphasise the importance of return migration in contemporary migration studies and introduce various forms of return, ranging from short visits to longer term relocations involving many actors such as children and second generation adults. They also rightly question the influence of return on social and economic changes happening in the returning places.

In this sense, Ralph (2012:446-49) argues that returning migrants is a fascinating subgroup to study in the context of belonging to the places they inhabit – as both native and newcomer, their belonging is not fixed. On the contrary, it is a process in the places where returnees live, work and settle. Indeed, the meaning of returning to the old country might vary such as returning to the “old” home country, or a diaspora of the “new” home country to which they are still politically and socially connected (Yan et.al. 2012:6).

Existing studies on returning migration share several characteristics. First of all, they usually concentrate on skilled professionals, like Americans returning to Ireland, Italy, India or China (Perez-Jaramillo 2009). In the Chinese case, as highly skilled professionals the returnees bring their expertise and their money with them and this process is encouraged by the Chinese government (Perez-Jaramillo 2009). Professional returnees are also the case in India, and as their lifestyle in the country is somehow unattainable by other Indians, this makes them an executive community in the country (Perez-Jaramillo 2009).

Secondly, studies might discuss the condition of returnees in the context of citizenship rights. In relation to the Thai Diaspora returning home from Myanmar, it could be the case that their lack of political rights and powers such as citizenship rights make their livelihood risky in Thai society and in order to protect their livelihood, they engaged in political struggle for recognition as citizens (Phongsiri and Thongyou 2012).

In discussions of return migration, studies usually capture the places where returnees settled as socially homogeneous entities. For instance, Perez-Jaramillo

(2009) indicates that returning Afghans create some resentment among the local Afghans and some suspicions about their motives in leaving their luxurious standards and coming back to Afghanistan. The returnees then face some difficulties in adapting to their new life in Afghanistan. Yan et.al. (2012) found out that the young returnees from Canada to Hong Kong prefer to socialise with other returnees or as a second choice other English speaking people, rather than Chinese people in Hong Kong. They also experience cultural shock because of the different work and political ethic in Hong Kong. In a study about local and returnee entrepreneurs in China, it was argued that both groups need social capital provided by personal association with local Communist party officials. In such a case, the locals seem to have advantages compared to the returnees (Vanhonacker et.al. 2005).

Existing studies on Assyrian returnees also have some of these short comings. The Assyrians' transnational space has been relatively under-researched, and the socio-economic characteristics of the returnees have not been mentioned very often. The studies on the community usually concentrate on political identities and how the transnational migrants and networks are channel to gain positive ground in relation to citizenship and minority rights in Turkey under the influence of European Union accession (Arıkan 2011).

Prior to return, Assyrians already have some intense relations with other ethnic groups in the transnational space. Biner (2011:373) mentions the reservations of some community members about involvement in the PKK (an ethnic-separatist terrorist organization that uses Kurdish identity) in Europe, and their efforts at dissuasion from involvement. Moreover, Tuma Çelik, a transnational returnee migrant and activist, admitted that Assyrians' past experiences with their neighbours, Kurds in particular and Muslims in general, might not be positive for the community (Analiz Türkiye 2013). Similarly, Samur (2009:338) mentioned anxieties and suspicious attitudes among some Assyrians regarding other groups in society.

However, the present studies, the Syrian community "as a minority group in Turkey from time to time to assist the activities of PKK Terrorist Organization" claims that the tackles. This situation constitutes the main problem of the Syriacs. In this respect, it would be interesting to analyse the extent to which return migration has an effect on existing social relations and how these relations are fed by historical memories, and most importantly, what the differences are between returnees and stayers in social settings. By doing this, the existing study might shed more light on the Assyrian transnational community, beyond the context of positioning their presence in Turkey.

3. ASSYRIANS – AN OLD CHRISTIAN COMMUNITY EXISTING ACROSS THE TRANSNATIONAL BOUNDARIES

According to Bohác (2010), Assyrians constitute an ethnically, linguistically and religiously distinct minority group living in Middle Eastern countries, of whom 20.000 are settled in southeast Turkey and Istanbul. Arıkan (2011) adds that approximately 2.000 to 3.000 Assyrians live in Mardin in southeastern Turkey. There is also a transnational Assyrian community, living in countries that include the United States, Sweden, Jordan, Germany, Australia, Canada, Russia and Armenia (Bohac 2010).

The migration experience is a very important dynamic in shaping the community's existence. There are various economic, political and social reasons for their migration (Çetin, 2007: 95). Among the various ethnic groups in Mardin, the Assyrians are the group which have highest levels of migration. In the 1860s, some Assyrians migrated to Syria as a result of natural disasters.

During the First World War, nationalist and separatist movements in Anatolia and Mesopotamia had a deep impact on the Assyrian community (Bilge 1991:56). It could be argued that the main population reduction is among the Assyrian community in the region rather than in the Muslim (Özmen,2006: 88,89). Indeed, today's Qamishli (Beth Zalin) was totally destroyed in 1925 by Kurdish people in Syria and then reconstructed by Assyrians coming from the Mardin region. In 1925, there were also some groups migrated to Hasakeh from Mardin, and to Aleppo from Urfa.

During the 20th century, a big migration wave caused a rapid reduction of the Assyrian population in Mesopotamia to near extinction. In the 1960s, Assyrians began migrating to other countries, especially European ones. As a result of a bilateral labour treaty between Germany and Turkey, Assyrians migrated to Germany as guest workers at the beginning of the 1960s, along with many Turkish workers. Then, after 1973, they went to Europe as asylum seekers. Today, Assyrians are mainly settled in Baden-Württemberg, Hessen, Köln, Hamburg and Berlin. They also went to the Netherlands, Sweden, Belgium Switzerland and Australia (Brock and Taylor, 2006: 65-120).

In addition, the first migration wave to the U.S. and other transatlantic countries started in the 19th century. All Christian settlements in Hakkari, Siverek and Cizre became totally empty. In the U.S., Assyrians settled in Massachusetts, New Jersey, Florida, Detroit, Los Angeles and Rhode Island, and in Montreal and Sherbrook in Canada. The most recent migration wave from Mesopotamia was the result of the first Gulf War and internal terrorist activity within Turkey's borders in the 1990s (Taşgın, 2005: 75).

Three quarters of the Assyrian population had already migrated from Mardin to the West between 1975 and 1995. In 1985, there were 15,770 Assyrians in Mardin

and the figure declined to 1,580 in 2001 (Taşğın, 2005: 77). As a natural result of this shrinkage, there are only three metropolitan bishops left in Turkey. In previous times, there was a patriarchate, Episcopacy, three ministries of the patriarchate and eight Metropolitan Bishops (Seyfeli, 2005: 57-68). Nowadays, monasteries not only function as religious centres, they also offer community services such as language courses or other educational practices. For instance, the Assyrian community in Istanbul tried to solve their internal conflicts informally by referring to well-known community leaders before 1959. After that time, the community applied to official authorities to construct an official foundation to serve the community more effectively, and in 1959 they established the Foundation of the Assyrian Orthodox Virgin Mary Church, recognised officially by the General Directorate of Foundations (İris, 2002:161-162). Nowadays, the monasteries have their own foundations, and possess some agricultural lands including vineyards. Donations from monastery visitors, especially members of the transnational community living in other countries, are another important source of income (Özmen, 2006: 188).

Moreover, the church establishment is important only for Assyrians living in Turkey; it functions as a cohesive power for Assyrians around the world. The church serves in teaching the Assyrian and Aramaic languages to the next generation, and also in maintaining the cultural characteristics, rituals and customs of the community (Rabo, 2005:2-3).

While the migration experience creates a Assyrian transnational community, the community members have always had conflicting ideas and interests about their historical heritage and their relations with other transnational groups from Turkey, such as Kurds. In a study on Assyrians living in Sweden, Gaunt (2009) discussed rivalries between different clans, especially concerning the true naming of the community, which is Assyrian, Assyrian or Chaldean, historical heritage based on the original brought from the Middle East by of the Assyrian community.

Biner (2011) focused on the relationship of transnational Assyrians with another transnational group, namely the pro-Kurdish political movement, and how some young Assyrians became involved in PKK Terrorist Organization, which is considered a terrorist organization by Turkey and its Western allies. According to Biner (2011:367), these young Assyrians were the latest participants to transnational communities in Turkey and in the 1990s, they had migrated from villages and towns in southeastern of Turkey. In those years, the Turkish State declared a state of emergency due to the actions of the PKK Terrorist Organization and some Syriac youth who joined the terrorist organization were also negatively affected by these terrorist acts. Biner (2011:372) identified their position as a break from the historically submissive position of Assyrians with respect to the State, although the so-called Kurdish Parliament in exile's invitation to Assyrian activists caused heated debate within the Assyrian community, where cynicism and suspicion of Kurds were

expressed and suspicion grew deeper (Biner 2011:373). In the process, it seems that PKK Terrorist Organization claimed that they had been used by the Ottoman Empire to victimise Christian minorities. The Mesopotamia Freedom Party (Gabo d'Hirudoid'Beth Nahrin) was established in 1996 with a claim of being representative of all Assyrians, regardless of sectarian or class differences. The party seeks sovereignty over the area called Beth Nahrin, which encompasses part of Iraq, south eastern Turkey, western Iran and eastern Syria, and declared solidarity with the PKK (Biner 2011:373-74).

This cooperation might not be as widely accepted by Assyrians as it has been represented and assumed. However, according to Tuma Çelik, the current relationship is both productive and effective for the community's rights for recognition at the national level. In this respect, he especially mentions the role of the Kurdish insurgency in making minorities more visible despite the violence, destruction and terror it has caused in the region. He gives the example of the first Assyrian parliamentary member elected from the Peace and Democracy Party (BDP), supporting PKK Terrorist Organization. On the other hand, he emphasises that this member was elected by the majority of the Kurdish electorate, rather than any sensitivities of the Assyrian communities (Analiz Türkiye 2013).

In the 2000s, the community has been experiencing a return migration wave, though on a small and usually individual basis (Arıkan 2011:87). In 2002, fifteen to twenty families migrated from Europe to Midyat (Arıkan 2011:87). The idea behind the intention of returning is summarised very well by Rabo (2005:11):

“Nobody can guarantee the future of Assyrian in Diaspora. Their chances of survival are much higher on their own soil for 6000 years. That's why they need to be officially recognised by the State as a Christian minority with certain religious, linguistic and cultural rights and they need more respect for their identity as Assyrian. In order to fight against discrimination, the Assyrian Church should also be recognised officially by the State.”

It seems that the transnational Assyrian community has the capacity and an important world presence to announce their above approaches and claims to the Turkish State through their churches. The expression of higher chance of survival on their own land is an important identification. Because the assimilation of a few Christians in numerical order in the multitude of christians is undoubtedly inevitable. If the Syriacs are sure of their sincerity for a permanent solution in the region, all demands can be met without conflict. There is no doubt that the efforts to add other dimensions and influence in the direction of their own discourse are evident in the formation or transmission of these claims.

But the Turkish State issued a circular on June 12, 2001 which wasted the arguments of some groups and theoreticians in the Assyrian diaspora in a way that is not expected by those who were in preparation of some other fiction on the return

of the Assyrians. In the Circular No: 2001/33 which was published by the Prime Minister of the period Bülent Ecevit, is said : it is claimed that our Assyrian citizens who are abroad for various reasons, including PKK Terrorist Organization terror have encountered some problems in returning to their villages. It was considered that these claims can be brought in front of Turkey such as a new human rights violation by international community. The necessary work will be carried out by the Ministry of the Interior to allow our Assyrian citizens and the ones settled in the European countries to return to their villages on request (Republic of Turkey Prime Ministry Circular 2001/33).

Moreover, over 2 billion U.S. dollars in non-Muslim communities during the AK party period were returned to the foundations and this process continues. 1600 years old Mor Gabriel Church was returned to Assyrian community during the Prime Ministry of Recep Tayyip Erdoğan. Twelve of 30 parcels of Mor Gabriel Church in the disputed property were returned and the process continues for rest of the 18 parcels.

4. METHODOLOGY AND THE SAMPLE

This study is a part of the research conducted for a postgraduate study between 2009 and 2011. During the research, the data was gathered to shed light on various issues which are important for the Assyrians, from their social lives, cultural norms, and religious practices to their political attitudes. This paper concentrates on their attitudes and relations with other people of different ethnic and religious backgrounds living in the same area (e.g. Kurds, Arabs and Turks). In order to analyse these attitudes, respondents were asked about their relationship with their neighbours of different faiths and ethnicities, their trade preferences and their thought on other members of the transnational community living outside the homeland.

The research involved four stages, and data was gathered using several research methods. In the first stage, religious leaders of the community were interviewed in order to get first-hand information about the community. Then, leading figures in the community such as businessman, mukhtar, and old people were interviewed in order to get more in-depth information about the community's history and social life. Using the detailed information about the community gathered during these stages, an eight-page questionnaire was prepared. After a pilot study, a revised form of the questionnaire was applied to 474 people aged eighteen years and over (184 women and 290 men). The data was analysed using the SPSS programme. In the final stage, we discussed our results with 30 respondents (20 men and 10 women) and conducted three focus group discussions with 12 people (one with four returnee males, one with four staying males, and one with four women both stayers and returnees). None of the interviews or focus group discussions could be recorded, since respondents did not wish them to be, but during these stages we took extensive

notes, and citations from interviews with the community members are contained in the article where appropriate, names have been changed.

The research was conducted in a mountainous region called Tur Abdin in southeast Turkey, surrounded by Mardin to the west, Cizre to the east, Hasankeyf to the north and Nusaybin to the south (Göyünç 1991:1). The area was chosen for several reasons. First of all, the area is the oldest Assyrian settlement, and its history dates back to the Roman Empire (Keser, 2002: 10-12; Aydın et. al. 2000:5-6; Özmen, 2006:154). The name Tur Abdin appears during the reign of Emperor Justinian in the fourth century, when in Assyrian language it meant 'mountains of the slaves'. A monastery existed there, and in reference to this monastery, Tur Abdin has also been translated as the 'mountains of God's servants' (Akyüz, 1998: 26). In this respect, the Assyrian community see the area as original and sacred. Secondly, the area historically is composed of various other ethnic and religious communities as well, including Armenians, Jews, Kurds, Arabs and Turks (Özmen, 2006: 85). Finally, the returnee communities settling there is adding an extra dynamic to community relations.

At the time of the research, there were around 2,000 Assyrians in the area, with the densest population in Midyat and its surrounding villages. The total number of returnees is around 91 households. In our sample, 21 respondents from these 91 households were included. Twelve of them had returned within the previous five years and the remainder had been there for more than six years. Considering the total number of the returnees, it may be said that twenty-one survey respondents is quite representative. However, due to the small number, we did not include a gender dimension in our analysis, but it must be said that in most of the issues raised in this paper, there is no obvious difference between female and male.

Construction of Assyrian Social Identity in relation to Others:

The transnational connection which exists for the Assyrian community in Mardin and its surrounding area serves two main functions. One is its ability to mobilise members in order to gain some political ground for Assyrians. For instance, during the 2011 general election campaign, one Assyrian declared his intention to be elected to parliament in the Turkish Assembly through the ruling party. He claimed that the Assyrian community worldwide was in support of him, yet in a short while, Assyrian non-governmental organisations in various countries ranging from Sweden to Germany and Austria declared their disapproval of his candidacy (Sonkale 2011). This incident serves to show the political existence and power of the transnational movement among Assyrians.

The second function of the transnational network is to assist community members in their social lives and financial problems. Table 1 indicates that both stayers and returnees have similar connections with, and expectations from, members of the transnational Assyrian community outside the country. As may be

seen, in both groups about two out of ten people have contact with members living around the world. In other words, there is no differentiation between stayers' and returnees' expectations from the transnational community. During the interviews, we realised that when the respondents spoke of their transnational relations, they usually meant relatives around the world and they usually asked them for assistance when needed. For instance, one 40 year old villager, a primary school graduate, married for 17 years with two children, shared with us his experiences. He is a stayer. "For villagers like us, it is not unusual to have some financial difficulties from time to time. It is true for me as well. About two or three years ago, because of the drought we could not get enough money to survive the rest of the year. That year, one of my relative sent me enough money to survive."

Transnational assistance is especially important for private social relations such as marriage, as in the case of one 26 years old girl's marriage to a man in Belgium. They were introduced to each other by the elders of the community during their reciprocal visits. It seems that the community especially leans on its network in order to arrange the marriages for the younger generation.

Table 1: Have the Transnational Community Members Enough Interests on the Assyrians in the Area?

		TRANSNATIONAL		Total
		STAYERS	RETURNEES	
Transnational Community	No Idea/No Answer/No Contribution to Us	82 18%	4 19%	86 18%
	Yes Continuously	219 48%	7 33%	226 48%
	When we ask for assistance	152 34%	10 48%	162 34%
Total		453 100%	21 100%	474 100%

In other words, they share similar feelings about their fellow members around the world and a similar relationship with them. On the other hand, there is also a difference between the stayers and returnees in their relations with the transnational community. Although the transnational members of the community in diaspora offer private assistances to both stayers and returnees, the latter might have some political expectations from his/her network in the name of recognition of identity. For instance, one 46 years old married returnee man explained the

importance of the transnational organisation in gaining cultural recognition for Assyrians:

“The aim of the community organisations outside Turkey is to keep our community together and keep our consciousness alive. That’s why their aim is sacred to me. These activities are somehow new for Assyrians living in Turkey. They do not bother to engage in these sorts of activity as they should. Some of them do not know the importance of such organisations and some of them are scared.”

Stayers also place high regard on their identity, cultural rights, though in contrast to returnees, they display a tendency to solve these problems without leaning on transnational community members. Stayers also have a tendency to address their demands directly to the official authority or express their problems within the boundaries of the citizenship concept in Turkey. As one of the stayers puts it:

“I am a Turkish Christian living in Midyat. I am a Christian and I am a man of this land. I prefer to solve my problem in this land. I do not believe that I could identify myself in other places such as Europe. The only thing I need as a Turkish citizen here is public order. Public order might protect my rights as a citizen. As a man of this country, I must have a right to speak about its present and future without there being any doubt about my Turkish identity.”

The differences between the stayers and returnees are not only due to their expectations and their relations with fellow members in the transnational community. The two are also differentiated in their preferences of social contacts with outside groups living in the Mardin and around, namely Kurds and Arabs. It could be the case that the multi ethnic structure of the area creates micro tensions.

Although all community members have some kind of relationship with their neighbours from other faiths, villages usually consist of one group, either Assyrians or Kurds. However, in the city, they live in mixed neighbourhoods. At least, most of them know their neighbours by name, or exchange greetings when they see each other. They do not seem to have regular home visits or socialise together during wedding or funeral ceremonies etc. For instance, one 39 years old housewife living in an apartment block talked about her neighbour’s making noise upstairs regularly. She admitted that she had put up with this problem for years, and had no confidence to say anything as she knows they are not Assyrians.

Indeed, they usually have contact with ‘Others’, though the stayers might have more reservations than the returnees about relationship with their neighbours from the other faiths or ethnic groups. As one returnees reveals when speaking of his support for the Kurdish cause:

“We share the same geography with other groups. We also have common cultural customs..... That’s why we make an effort to support the Others’ struggle. For instance, I support the resolution of Kurdish problem.”

On the other hand, Stayers might have a different opinion on the subject of support of others' political actions. In this context, one of the young men who specifically mentioned his lack of willingness to migrate shared with us his reservations about giving unconditional support to the PKK Terrorist Organization or its extension organisations:

“Some of The young people and some of the Returnees have sympathies with PKK Terrorist Organization. But I still have some doubts. I am not sure about our future as a community in this movement. Their main mistake is that they feel themselves as the representatives of the Kurds and they say they are the majority in the area, they behave arrogantly and destructively. We have to see the truth. They wanted to make us subject to their rules. Anyway, this is how I feel. In the end, the important thing is being a human.”

Table 2: How do you judge your relationship with the people outside your Assyrian community?

		TRANSNATIONAL		Total
		STAYERS	RETURNEES	
Relationship with Others	Good	188 42%	8 38%	196 41%
	Normal	182 40%	6 29%	188 40%
	Weak/Non Existed	83 18%	7 33%	90 19%
Total		453 100%	21 100%	474 100%

In fact, as seen in Table 2, when asked about the nature of their relationship with 'Others', a smaller number of stayers compared to returnees describe their relationship as either non-existent or weak (18 % and 33 % respectively). In other words, stayers might not bother about the nature of the relationship with others as much as returnees do. However, even a higher number of stayers (four out of 10) describe their relationship with "Others" as normal, compared to only 29% of returnees.

Moreover, it seems a fact that attitudes towards "Others" also show differentiation between stayers and returnees. Table 3 indicates that stayers have more reservations than returnees when it comes to choosing friends and neighbours. Four out of ten stayers prefer other Assyrians as friends, compared to two out of ten

returnees. Again, this could be a result of stayers’ extensive experiences with “Others”. As can be observed more clearly from the words of one female stayer:

“Our family did not want to reveal our religious identity. My mother warned us when we went to school about not commenting on religious issues. When they insist on knowing our religion, my family prefers being Atheist than being Christian. The most hurtful memories of my life were the religious holidays. We participate in neither Muslim nor Christian ones.”

Table 3: Do you care to choose your friends and Neighbours especially from the Assyrian community?

	TRANSNATIONAL		Total
	STAYERS	RETURNEES	
Friends and Neighbours Preference	Yes	4	180
		19%	38%
	No	17	294
		81%	62%
Total		21	474
		100%	100%

The differences between stayers and returnees’ attitudes towards ‘Others’ are even more observable in the case of their preferences for a trade partner. The main economic activities in the area range from jewellery making to farming and animal husbandry, and other trade activities including shops such as estate agents, durable goods’ services etc. In this respect, we questioned their preferences for Assyrians as trading partners on the basis of trust. As seen in Table 4, only 24% of returnees prefer Assyrians as trade partners, compared to 66% of stayers. These attitudes might be result of their experiences living with other groups.

Even those selling goods sometimes indicate their reservations about selling their products to “Others”. One Assyrian shop owner (due to sensitivity, we cannot give any further information about the nature of his trade) commented that:

“Sometimes, the other people feel free not to pay, because, even if they don’t, I have no enforcement against the informal network of their large tribes. They usually sort things out through these informal networks. In the end, we as a community are smaller than their communities.”

Another example is from a villager. He explained his experiences with the “Others”:

“They (the Others) still believe that we have buried treasures under our homes or our churches. But, the soil treats all communities equally. The difference is that we take care of our living space.”

Indeed, some of the stayers found the returnees’ open relations with the Others very naïve. An old man from a village said:

"There is a difference beyond comparison between our social life in Mardin and the social life in the West. In these lands, individuals are tied to each other in society through romantic connections. The West is individualistic and materialistic to the utmost and is limited to a space where life's rules aren't flexible. We (Assyrians) and other migrants like us open our doors to each other due to the experiences we've had in this life with rules and in a foreign culture, meaning we open our doors to people who are part of the same cultural sphere."

Table 4: Do you feel yourself much more secure when you are doing your trade with Assyrian people?

	TRANSNATIONAL		Total
	STAYERS	RETURNEES	
Trade Preference			
Yes	297 66%	5 24%	302 64%
No Idea/No	156 34%	16 76%	172 36%
Total	453 100%	21 100%	474 100%

The differences between stayers and returnees in their relationship with others show that their alliances with other groups, especially with terrorist groups or their extensions for some political gain, might not be as welcome by the whole members of the Assyrian community as is assumed in the existing literature. The returnees might have a tendency to cooperate with the PKK Terrorist Organization or with its extensions in the same direction as mentioned in existing research, while stayers might prefer to keep some distance between themselves and other groups’ political intentions or being totally opposite.

5. CONCLUSION

In the case of the Assyrian community, this article has tried to discuss transnational experiences from a different perspective, and thus challenge the existing literature of return migration on several points. First of all, this studies must consider more the situation of those returning to a multi-ethnic and religious setting. Secondly, the studies should take into account the differences between the returnees and the stayers in the community where the returnees settle. Thirdly, the relationship

and cooperation of various transnational communities originating from the same space might determine both the relationship of a community with a state and with other groups living in the same area. And finally, transnational existence must not be considered only within the narrow boundaries of political rights, but also with all its social implications.

This article discussed the role of transnational experiences in the social relationship of returnees and stayers with other communities in the sending society. The Assyrian community, with its transnational character, offers a rich source of material in any investigation of the various dimensions of migration practices. This article had a chance to discuss the returnees' position in relation to "Others" in the host society, and how this position might differ from that of the stayers.

This study shows that when compared to returnees, stayers seem to have more reservations in their social contacts with other ethnic and religious groups. It is also the case that the perceptions and expectations from the transnational network vary between stayers and returnees.

The community members have constructed their identities with reference to their social and political experiences where they lived. In this sense, returnees seem to have fewer reservations in their social relations with other communities, while the stayers, with different experiences and memories in relations with others, are more wary of their neighbours' attitudes and intentions towards the Assyrian community. This could be observed when they are questioned about their more personal relationships with others, such as in home visits or trading.

Another difference between stayers and returnees is their relationship with the transnational community members living abroad. The stayers have some personal expectations from transnational members, such as financial aid, but returnees might seek a transnational alliance in accordance to their demands and most interestingly, this alliance does not only include the Assyrian transnational community, but also other transnational communities.

The most obvious implication of this variation between stayers and returnees is in their positioning of themselves vis a vis the Turkish state. The returnees might be more willing to cooperate with other groups, especially Kurds, while stayers might have a tendency to keep their distance from the Kurdish political movement and tried to reach the state directly through its officials.

In short, return migrants might add an extra flavour to social relations in the host society. Indeed, being in the transnational space may affect the construction of identity among community members not only politically, but also religiously and socially.

REFERENCES

A Adaman, Fikret and Kaya, Ayhan (2012) Social Impact of Emigration and Rural-Urban Migration in Central and Eastern Europe- Final Country Report: Turkey, European Commission DG Employment, Social Affairs and Inclusion, April.

Ahmed, Syed Maruf (2012) 'Migration Remittances and Household Development - Contribution of International Labor Migration and Remittances to Migrant Sending Households in Rural Bangladesh', Lund University Master of International Development and Management, May.

Akyüz, Niyazi and Çapçioğlu, İhsan (2008)- Ana Başlıklarıyla Din Sosyolojisi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Analiz Türkiye (Şubat, 2013), "Sayın Tuma Çelik Röportajı: "El Konulan Mallarımıza Sahip Çıkmaktan Daha Çok Kendimize Sahip Çıkma Sorunumuz Var"", Cilt I, Sayı 12, s.14-22, Türkiye Siyasi Analiz ve Araştırma Merkezi (AnalizTürkiye), Londra: AnalizTürkiye (<http://researchturkey.org/?p=2742&lang=tr>)

Arikan, Burçak (2011) "Syriac Transnational Politics: Activism from Europe Towards Homeland", An Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, January.

Avci, Gamze (2005): Religion, Transnationalism and Turks in Europe, Turkish Studies, 6:2, 201-213

Aydın, Suavi; Emiroğlu, Kudret; Özel, Oktay; Ünsal, Süha (2000), Mardin: Aşiret-Cemaat-Devlet, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul

Bhatt, Wasudha & Roberts, Bryan R. (2012) "'Forbidden Return': Return Migration in the Age of Restriction", Journal of Immigrant & Refugee Studies, 10:2, 162-183.

Bilge, Yakup (1991) Assyrianlerin kökeni ve Türkiyeli Assyrianler, Zafer Matbaası, İstanbul

Biner, Zerrin Özlem (2011) Multiple imaginations of the state: understanding a mobile conflict about justice and accountability from the perspective of Syriac-Syriac communities, Citizenship Studies, 15:3-4, 367-379.

Bohác, Artur.(2010) "Syriac Ethnic Identity in a Globalizing World." In Beyond Globalisation: Exploring the Limits of Globalisation in the Regional Context (conference proceedings), 67-72. Ostrava: University of Ostrava Czech Republic, <http://conference.osu.eu/globalization/publ/08-bohac.pdf>.

Brock, Sebastian P.; Taylor, David G.K.(2006) Saklı İnci, Cilt III., Onur Ofset, İstanbul.

Çetin, İhsan(2007) Midyatta Etnik Gruplar, Yaba Yay.İstanbul

Cristina Bradatan, Adrian Popan & Rachel Melton (2010): Transnationality as a fluid social identity, *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 16:2, 169-178

Enneli, Pınar (2010) 'Transnational Engagements and the Future Economic Aspirations of Turkish-speaking Young People in London', *Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe*, Vol. 13, No.4, pg.551-564.

Gaunt, David (2009) 'Identity conflicts among Oriental Christian in Sweden', *International Conference on 'Cultural diversity, Multilingualism and Ethnic minorities in Sweden'*, 2-3 September, Stockholm, Sweden.

Göyünç, Nejat (1991); XVI. Yüzyılda Mardin Sancağı, TTK Bas, Ankara

İris, Muzaffer(2003), Bütün Yönleriyle Assyrianler, Ekol Yayımcılık, İstanbul

Keser, Elif(2002) ,Tur Abdin Assyrian Ortodoks Dini Mimarisi, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul

King, Russell & Christou, Anastasia (2011): Of Counter-Diaspora and Reverse Transnationalism: Return Mobilities to and from the Ancestral Homeland, *Mobilities*, 6:4, 451-466

Mügge, Liza (2012) 'Ideologies of nationhood in sending-state transnationalism: Comparing Surinam and Turkey', *Ethnicities*, 0(0) 1–21

Özmen, Abdurrahim(2006), Tur Abdin Assyrianleri Örneğinde Etno-Kültürel Sınırlar, Ankara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkbilim (Etnoloji) Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara

Perez-Jaramillo, Juan David (2009) 'Returning Migration', *Revista de Negocios Internacionales*, Vol.2, N°. 2., Pp. 68-85.

Peter Kivisto (2001): Theorizing transnational immigration: a critical review of current efforts, *Ethnic and Racial Studies*, 24:4, 549-577

Phongsiri, Monchai and Thongyou, Manimai (2012) 'The Returning Thai Diaspora and Livelihood Strategies in Thai Society', *European Journal of Social Sciences*, Vol. 34 No 4 October, pp.671-683.

Portes, Alejandro, Guarnizo, Luis E. & Landolt, Patricia (1999): The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field, *Ethnic and Racial Studies*, 22:2, 217-237.

RABO, GABRIEL (2005) "Assyrian Diasporasında Kiliseler ve Toplumsal Kuruluşlar", Avrupa Birliği, Türkiye ve Assyrian Göçü Sempozyumu İstanbul, 26. Mayıs 2005, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Göç Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi'nin organize ettiği sempozyumuna sunulan bildiridir.

Ralph, David (2012) 'Managing sameness and difference: the politics of belonging among Irish-born return migrants from the United States', *Social & Cultural Geography*, 13:5, 445-460

Samur, Hakan (2009): Turkey's Europeanization Process and The Return of the Assyrians, *Turkish Studies*, 10:3, 327-340.

Senay, Banu (2010) ‘Transnational Social Places, Transnational Identities: A Case of Australian Turks’ in Pinar Enneli, Rasim Ozgur Donmez and Nezahat Altuntas (eds.), *Crossing and Conflicting Religious and Ethnic Identities in Turkey*, Say Yayınları, Istanbul.

Seyfeli, Canan(2005); “Osmanlı Devlet Salnamelerinde Assyrianler (1847-1918)”, *Assyrianler ve Assyrianlik I*, (Hazırlayanlar: Ahmet Taşğın, Eyüp Tanrıverdi, Canan Seyfeli), Orient Yayınları, Ankara

Son Kale (2011) “AKP’nin Assyrian Adayı Cemaatini Karıştırdı”, 4 Nisan 2011, [www. sonkale.org/akp-nin-suryani-adayi-cemaatini-karistirdi-h8041.html](http://www.sonkale.org/akp-nin-suryani-adayi-cemaatini-karistirdi-h8041.html), (last access 26th of January, 2013).

Taşğın, Ahmet (2005); mak”Son Assyrian Göçü”, *Assyrianler ve Assyrianlik*, c.4,Orient Yayınları, Ankara

Thomas Faist (2000): *Transnationalization in international migration: implications for the study of citizenship and culture*, *Ethnic and Racial Studies*, 23:2, 189-222.

Vanhonacker, Wilfried R.; Zweig, David and Chung, Siu Fung (2005) ‘Transnational or Social Capital? Returnee Versus Local Entrepreneurs’, Working Paper No. 7, The Hong Kong University of Science and Technology, May.

Yan, Miu Chung; Lauer, Sean; Lam Ching Man and Chan, Sherman (2012) ‘Return Migrant or Diaspora: An Exploratory Study of New Generation Chinese-Canadian Youth Working in Hong Kong’, *Metropolis British Columbia - Centre of Excellence for Research on Immigration and Diversity Working Paper Series*, No. 12-13, September.

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNİ OLMAK VE ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL YETENEKLİ OLMAK: EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

PARENTING OF GIFTED CHILDREN AND BEING GIFTED IN EARLY CHILDHOOD: PARENTAL VIEWS

Selvihan EROĞLU GARİP*, **Filiz KARADAĞ****,
Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ***

Geliş Tarihi: 23.02.2021
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Özel yetenekli çocuklar, erken çocukluk döneminde farklı gelişimsel ilerlemeye sahiptir. Çocukların doğumdan itibaren en iyi gözlemcisi olan aileler de bu gelişimsel farklılığın tespit edilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Literatürdeki bu bilgilerden yola çıkılarak bu çalışmanın amacı, aile gözlemlerine göre özel yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde nasıl bir gelişimsel süreç izlediğini ve bu çocukların ailelerinin erken çocukluktan itibaren nasıl beklentileri ve ihtiyaçları olduğunu belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullara devam eden 19 özel yetenekli öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışmaya 13 anne ve 6 baba katılmıştır. Katılımcıların yaşları 35 ile 53 arasındadır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların farklı gelişen özellikleri; öğrenme güdüsü ve merak, kendi kendine öğrenme, ilgi alanlarına sahip olma, yaratıcılık, ileri bilişsel beceriler, ileri dil becerileri, ileri motor beceriler ve farklı kişilik özellikleri olduğu, bu çocukların en çok sordukları soru tiplerinin sırasıyla konulara yönelik sorular, ne-neden-nasıl soruları ve soyut kavramlara yönelik sorular şeklinde olduğu görülmüştür. Özel yetenekli çocukların dil ve psiko-motor gelişiminin çoğunlukla akranlarından ileri seviyede olduğu ve bu çocukların merak ettiği konuların genel olarak fen ve teknoloji, okuma-yazma ve sanat olduğu görülmüştür. Bu durumun ilkökul döneminde matematik, yetişkinlik becerileri, sosyal ilişkiler de eklenerek değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin en çok yaşadığı sorunlar; çocukla ilgili sorunlar, yeterince destekleyememe kaygısı, eğitim süreçleri ve çevreden gelen eleştiriler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: özel yetenek, üstün zeka, ebeveyn görüşleri, aile, erken çocukluk

ABSTRACT: Gifted children have different developmental progression in early childhood. Parents, who are the best observers of children from birth, have a very important role in detecting this developmental difference. Based on this information in the literature, the aim

* MEB, selvihan.e@outlook.com, ORCID: 0000 0002 1022 4812.

** Arş. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, filiz.karadag@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4024-7852.

*** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, vesile.yildz@deu.edu.tr, 0000-0002-4202-7733.

of this study is to determine what kind of developmental process gifted children follow in early childhood according to family observations and what their families have expectations and needs from early childhood. The research was carried out in case study design, one of the qualitative research methods. While determining the study group of the study, one of the purposeful sampling methods, easy accessibility sampling method was used. The working group of the research is composed of the parents of 19 gifted students who attend secondary schools affiliated to İzmir Provincial Directorate of National Education in 2019-2020 academic year. Thirteen mothers and 6 fathers participated in the study. Participants' ages are between 35 and 53. The data obtained as a result of the interview were analyzed using the descriptive analysis technique. According to the results of the study, the different developing characteristics of gifted children in the preschool period; learning motivation and curiosity, self-learning, having interests, creativity, advanced cognitive skills, advanced language skills, advanced motor skills and different personality traits. It was seen that it was in the form of questions and questions for abstract concepts. It has been observed that the language and psychomotor development of gifted children are mostly advanced compared to their peers and the subjects that these children are curious about are generally science and technology, literacy and art. It is concluded that this situation varies by adding mathematics, adulthood skills, and social relations in the primary school period. The most common problems experienced by parents; problems with the child, anxiety about not being able to support enough, educational processes and criticism from the environment.

Keywords: gifted, talented, parental views, family, early childhood

EXTENDED ABSTRACT

Introduction. Gifted children in the pre-school period are defined as children with high performance potential due to their advanced or rapid development. Similarly, different researchers have defined preschool children as diverse thinkers who concentrate on their interests, are curious, persistent, and who can make abstract connections in learning. Gifted children have characteristics that distinguish them from their peers in early childhood. Cognitive features such as rapid learning, enhanced memory, ability to understand complex concepts and high observation ability become evident in the early years. In the literature, the cognitive characteristics of gifted children such as rapid learning, developed memory, ability to understand complex concepts and high observation ability in the early period become evident. In scientific studies, it has been shown that the nomination of gifted children in early childhood by parents is reliable and effective. However, while some researchers acknowledge the importance of the family in early childhood education, they remain skeptical about parents providing accurate information about their children. Gross (1986) argued that although many middle socioeconomic level parents have the erroneous belief that their children are gifted, gifted children are found in every social stratum and every cultural group, and parental perceptions are generally correct. Gifted children show characteristics that will reveal their different progressive development in early childhood. Families, who are the best observers of children from birth, have a very important role in detecting this developmental difference. Based on this information in the literature, the aim of this study is to determine the developmental process of specially gifted children in early childhood according to family observations and what the families of these children have expectations and needs from early childhood.

Method. The research was carried out in case study design, one of the qualitative research methods. Qualitative research is preferred for the purpose of developing a conceptual model and forming a theory. In case studies, it is aimed to examine a situation in depth and to describe it in detail. While determining the study group of the study, one of the purposeful sampling methods, easy accessibility sampling method was used. This method was chosen because the study group was close to the researcher to be interviewed, easy to access, and suitable and volunteer to meet with the researcher for a detailed interview. The working group of the research is composed of the parents of gifted students attending secondary schools affiliated to İzmir Provincial Directorate of National Education in the 2019-2020 academic year. Thirteen mothers and 6 fathers participated in the study. Participants' ages are between 35 and 53. The educational status of the participants is 40% high school, 6.66% associate degree, 46.66% undergraduate and 6.66% graduate. The children of the parents who took part in the study continue to various secondary schools in İzmir province and Konak Şehit Ömer Halisdemir Science and Art Center. 15 were diagnosed as general ability, 3 for general ability-music, and 1 child for general ability-painting. 11 of them are girls and 8 are boys. 9 of the children were diagnosed with gifted through the Science and Art Center Exam and the others through the Counseling Research Center and the hospital.

Results. When the findings obtained from the study are examined, it is observed that parents have different characteristics of gifted children in preschool period; learning motivation and curiosity, self-learning, having interests, creativity, advanced cognitive skills, advanced language skills, advanced motor skills and different personality traits. According to another finding, it was seen that the most common types of questions asked by gifted children were questions about the subjects, what-why-how questions and questions about abstract concepts, respectively. Considering the findings obtained from parents regarding the language skills of gifted children, the most common features in the 0-3 age period are long sentence making and early speech and fluent speech, while in the 3-6 age period, strong expressive language / fluent and understandable speech and wide vocabulary. has been seen. It has been observed that the motor development of these children in the 0-3 age period is mostly advanced than their peers, but the motor development in the 3-6 age period is mostly at the same level with their peers. When the topics that the gifted children are curious about were evaluated by their parents, it was seen that science and technology, literacy and art were generally at the forefront at the ages of 0-3 and 3-6. It is concluded that this situation varies by adding mathematics, adulthood skills, and social relations in the primary school period. It has been observed that the most common problems faced by the parents of the Gifted children are problems with the child, anxiety about not being able to support them enough, problems with their educational processes and criticism from the environment. Considering what activities parents do to support their gifted children, it is seen that they receive educational support, receive psychological support, and try to support the child's social life. The emotions of being a parent of gifted children have been identified as difficult feelings, positive emotions, and feeling of responsibility. When the educational needs of the children were evaluated according to the parents' views, it was seen that there were program development, supporting their interests, family education, educational environment, teacher training, supportive education, out-of-school activities, educational policy, nomination. Finally, the difficulties

faced by gifted children were found as self-related difficulties, difficulties in social relations, difficulties in education, and environmental difficulties.

Discussion and Conclusion. When the literature is examined, it is seen that gifted preschool children have characteristics that distinguish them from their peers. Cognitive features such as rapid learning, advanced memory, ability to understand complex concepts and high observation ability become evident in the early years (Clark, 2002; Harrison, 2003; Robinson, 2008; Sutherland, 2008). Similarly, socio-emotional characteristics such as an advanced level of humor, sensitivity, social maturity, empathy, and developed play patterns are frequently seen in young children with special abilities (Clark, 2013; Harrison, 2003). In addition, they can show high performance in language skills, motor skills, academic ability, music and art, personal or interpersonal skills (Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber, & Pfeiffer, 2003). Different researchers have defined preschool children as distinct thinkers who focus on their interests, are curious, persistent, and who can make abstract connections in learning (Louis & Lewis, 1992; Roedell, 1989; Tuttle, Becker & Sousa, 1988; Webb, Meckstroth & Tolan 1982). Having good analytical skills for gifted children enables them to solve problems effectively (Steiner & Carr, 2003). They approach problems scientifically, which makes them powerful in associating concepts and discovering general patterns (Rogers, 2007). As seen in the literature, the curiosity of specially gifted children is a feature that stands out compared to their peers with typical development. In this study, the topics that children are curious about were also examined, and science and art issues that support their cognitive features, ability areas and curiosity came to the fore. When parents are asked about the support they need for their gifted children, they often report that they need help not only with support issues related to meeting their children's educational needs, but also with parenting issues. In a study by Dangel and Walker (1991) with parents of gifted children, more than 25% of the parents stated that they wanted support, and only two of these requests were related to education. It may be difficult to teach or control gifted children whose learning skills are fast (Maxwell, 1998). For example, it has been observed that parents of gifted children at school are confident in helping their children learn and teaching them something, while they are not confident in getting their children to complete a task (Strom, Johnson, Strom, & Strom, 1992).

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocuklar, ileri veya hızlı gelişmeleri nedeniyle üst düzey performans gösterme potansiyeli olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Clark, 2002; Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston & Besnoy, 2008; Harrison 2004; Morelock, Brown, & Morrissey, 2003; Smutny, 1998). Benzer şekilde farklı araştırmacılar, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukları, ilgi alanlarına yoğunlaşan, meraklı, ısrarcı ve öğrenmede soyut bağlantılar kurabilen farklı düşünürler olarak tanımlanmıştır (Louis & Lewis, 1992; Roedell, 1989; Tuttle, Becker & Sousa, 1988; Webb, Meckstroth & Tolan, 1982). Özel yetenekli çocuklar, erken çocukluk döneminde, onları yaşlılarından ayıran özelliklere sahiptir. Hızlı öğrenme, gelişmiş hafıza, karmaşık kavramları anlama yeteneği ve yüksek gözlemleme yeteneği gibi bilişsel özellikler, ilk yıllarda belirgin hale gelmektedir (Clark, 2002; Harrison, 2003; Robinson, 2008; Sutherland, 2008).

Benzer şekilde, ileri düzey mizah yeteneği, duyarlılık, sosyal olgunluk, empati kurabilme ve gelişmiş oyun kalıpları gibi sosyo-duygusal özellikler de özel yetenekli küçük çocuklarda sıkça görülmektedir (Clark, 2013; Harrison, 2003). Bununla birlikte dil becerileri, motor beceriler, akademik yetenek, müzik ve sanat, kişisel ya da kişilerarası becerilerde de yüksek performans da gösterebilirler (Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber, & Pfeiffer, 2003).

Sözel kabiliyetin erken gelişimi, genellikle özel yetenekli olma özelliği olarak kabul edilmektedir (Damiani, 1997; Gross, 1999; Klein, 1992; Roeper, 1977). Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların en yaygın özelliklerinden biri erken konuşmadır. Dilin erken yaşta ortaya çıkması, diğer gelişim alanları üzerinde güçlü bir etkisi olması nedeniyle önem arz etmektedir (Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston ve Besnoy, 2008). Erken dönem sözel yetenek, yaşa göre ileri kelime kullanımı, dilin orijinal ve anlamlı kullanımı, ifade, ayrıntılandırma ve akıcılık olarak karakterize edilmektedir (Eby ve Smutny, 1991; Kitano, 1985; Perleth, Lehwald, & Browder, 1993). Akranları sadece basit dil deneyimleri yaşarken, özel yetenekli çocukların erken yaşta sözel dili kullanmaları, onların kendilerini iyi ifade etmelerini, bağlamsal sorular sormalarını ve aileleri ile sözel iletişime girmelerini sağlamaktadır. Abroms (1981)'a göre gelişmiş dil becerisi, özel yetenekli çocukların sosyal gelişimindeki karakteristik bir özelliktir. Dil gelişimi ile sosyal gelişim arasındaki önemli ilişki ve dil becerisinin sosyal bilişin önemli bir göstergesi olması, dil becerisindeki gelişimin sosyal gelişime olan etkisini ortaya koymaktadır. Dil gelişiminin sosyal gelişim üzerinde etkisi olduğu gibi sosyal etkileşimin de dil becerilerini desteklediği ortaya konulmuştur (Bredenkamp & Copple, 1997). Sosyal biliş, çocukların başkalarının düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını anlama şeklini ifade etmektedir. 3 yaşından itibaren özel yetenekli çocukların sosyal biliş düzeyi akranlarına göre ileridedir. Sosyal bilişi gelişkin olan özel yetenekli çocuklar, cömert, paylaşmayı ve diğerlerine katılmayı seven çocuklardır (Abroms & Gollin, 1980). Bununla birlikte entelektüel anlamda özel yetenekli çocukların akranlarıyla etkileşim kurmaları onlar için bir zorluk da olabilmektedir (Harrison, 2004; Rotigel, 2003). Özel yetenekli küçük çocuklar, farklılıklar konusunda farkındalığa sahiptir. Bu nedenle akranlarına oranla daha erken sosyal karşılaştırmalar yapabilirler (Abroms, 1981; Feldhusen, & Kolloff, 1979; Robinson, 1993). Bununla birlikte, gelişmiş sosyal becerilere sahip özel yetenekli çocuklar, sağlıklı oyun ve etkileşim kurar (Morelock, Brown & Morrissey, 2003; Wright, 1990). Bu çocuklar, sahip oldukları gelişkin hafıza sayesinde sosyal etkileşimlerini de iyi yönetebilmektedirler (Abroms, 1981).

Alan yazında, özel yetenekli çocukların erken dönemde hızlı öğrenme, gelişmiş hafıza, karmaşık kavramları anlama yeteneği ve yüksek gözlemlenebilirlik gibi bilişsel özellikleri belirgin hale gelmektedir (Clark, 2002; Harrison, 2003; Robinson, 2008; Sutherland, 2008). Bununla beraber erken dönemde yapılan

zeka testlerinin birçok bölümünde özel yetenekli çocukların üstün performans gösterdiği görülmektedir (Fagan,1984). Özel yetenekli çocuklarda erken dönemde bilişsel yetenek ve akademik başarı ile ilgili çeşitli davranışlar öne çıkmaktadır (Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston & Besnoy, 2008). Kitano (1985), bu çocuklarda yüksek düzeyde birikmiş bilgiye sahip olma ve düşünme kabiliyetleri sergilemenin yanı sıra, mantıksal düşünmenin, belirsizlikten rahatsızlığın, yaratıcılığın ve akademik aktivitelerin serbest oyuna kendiliğinden dahil edildiğinin kanıtlarını ortaya koymuştur. Yine özel yetenekli çocukların bilişsel gelişimde ileride olduklarının bir göstergesi olan üst bilişsel kontrol, onların problem çözme sürecinde etkili ve farklı bakış açılarına dayanan, kontrol edilmiş üst bilişsel strateji kullanmalarını sağlamaktadır (Perleth, Lehwald, & Browder, 1993).

Alan yazında, özel yetenekli çocukların yaşamlarının ilk yıllarında ailelerine, ileri seyreden gelişimleri ile ilgili bazı belirtiler sergilediği yer almaktadır. Bu belirtiler genel olarak erken dönemde sözel ifadeler kullanma, sıra dışı merak, sıra dışı kalıcı hafıza, soyut muhakeme kapasitesi, yüksek seviyede sorgulama, yoğun merak, öğrenme isteği ve alışılmadık derecede gelişmiş bir mizah olarak kendini göstermektedir (Chamrad & Robinson, 1986; Creel & Karnes, 1988).

Yapılan bilimsel çalışmalarda, erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların ebeveynler tarafından aday gösterilmesinin, güvenilir ve etkili olduğu gösterilmiştir (Louis & Lewis 1992; Roedell, Jackson ve Robinson, 1980; Silverman 1998; Silverman, Chitwood & Waters1986). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar erken çocukluk eğitiminde ailenin önemini kabul etmekle beraber, ebeveynlerin çocukları ile ilgili doğru bilgi vermeleri konusunda şüpheli olmaya devam etmektedir (Wellisch, 1997). Gross (1986), birçok orta sosyoekonomik düzeydeki ebeveynin, çocuklarının özel yetenekli olduğuna dair yanlış inancı olmasına rağmen, özel yetenekli çocukların her sosyal tabaka ve her kültürel grupta bulunduğunu ve ebeveyn algılarının genellikle doğru olduğunu ileri sürmüştür.

Ebeveyn rolünün birçok destek biçimi gerektiren kapsamlı zorluklar sunduğu bilinmektedir (Barberis ve Petrakis, 2013). Amerikan Psikoloji Derneği'ne (2013) göre, dünya çapında ebeveynlik; çocukların sağlık ve güvenliğini sağlama, çocukları üretken yetişkinler olmaya hazırlama ve kültürel değerleri çocuklara aktarma olmak üzere üç ana hedefi paylaşmaktadır. Ebeveynlerin sağlık, sosyal ve duygusal iyilik halleri kendileri, aileleri ve toplum içindeki etkileşimleri için kritik öneme sahiptir (Davis, Psiest, Davies, Harrison, Herrman ve Cook, 2010; Department of Health and Aged Care, 2000; Li, Johnson, Han, Kendall, Strazdins ve Hockery, 2012). Özel yetenekli çocukların ebeveyni olmak tipik gelişim gösteren çocukların ebeveyni olmaktan niteliksel olarak farklıdır (Fisher, Kapsalakis, Morda ve Irving, 2006; Fisher, Morda, Irving ve Kapsalakis, 2005; Irving, 2004). Çünkü özel yetenekli çocuklar, hem davranışsal hem de entelektüel olarak normlardan farklı özelliklere sahip olma eğilimindedir (Cottrell & Shaughnessy, 2005). Bunun nedeni, özel

yetenekli çocukların genellikle gelişmiş bilişsel yeteneklere ve diğer çocuklardan niteliksel olarak farklı olan farkındalığa ve içsel deneyimlere sahip olmasıdır (Silverman, 1992). Bu durum özel yetenekli çocukların akran ilişkileri, okul sorunları ve eğitim konuları üzerinde etkileri olmaktadır (Webb, 2014). Bu doğrultuda, özel yetenekli bir çocuğa ebeveynlik yapmak, diğer ebeveynler için geçerli olmayan farklı bir dizi beceri ve strateji gerektirebilmektedir. Bazı araştırmalar, özel yetenekli bir çocuğun gelişimi için iyi ebeveynlik stratejilerini; özel öğrenme fırsatları sağlamak, insanlarla çeşitli deneyimler ve etkileşimler yaratmak, kaynak materyal ve eğitim sağlamak, öğretim becerilerine sahip olmak, duygusal destek sunmak ve duyarlı olmak şeklinde özetlemiştir (Freeman, 2000; Jolly ve Matthews, 2012).

Vialle (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, özel yetenekli 32 çocuğun ebeveyni, okullarda çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yönelik program bulmanın zorlukları konusunda hemfikir olmuştur. Dahası, çocuklarının gelişimini desteklemek için çocuklarının savunucusu olmak veya ek kaynaklar ile deneyim sağlama ihtiyacı hissetmişlerdir. Bishop (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, özel yetenekli çocukların annelerinin tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre önemli ölçüde yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşadığını ortaya koymuştur. Araştırmacı, ebeveyn stresinin, çocuğun gelişimi için sağlıklı olabilecek gergin ebeveyn-çocuk ilişkisine nasıl neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Olszewski-Kubilius (2001), özel yetenekli çocukların başarılı olma isteklerinin ebeveynlerinin hırsları, algıları, davranışları ve çocuk yetiştirme tarzlarından etkilendiğini belirtmiştir. Aile, bu yönüyle, çocuğun yaratıcılığının ve entelektüel gelişiminin desteklenmesinde çok önemli bir rol oynar (Olszewski-Kubilius, 2001). Bu durum özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin bazı beklentiler ve ihtiyaçlar içinde olmasına neden olmaktadır. Uğurlu ve Yaman'ın (2013) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili ihtiyaç hissettikleri rehberlik alanlarının çocukların aşırı duyarlı, mükemmeliyetçi ve kurallara aşırı bağlı olması ile yetenek geliştirme programlarının eksikliği ve çocukların çok fazla aktiviteye katılma durumu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların cinsiyetine ve anne veya baba rolüne göre rehberlik ihtiyaçlarının değiştiği gözlenmiştir.

Alan yazında görüldüğü üzere özel yetenekli çocuklar erken çocukluk döneminde farklı ilerleyen gelişimlerini ortaya koyacak özellikler göstermektedir. Çocukların doğumdan itibaren en iyi gözlemcisi olan aileler de bu gelişimsel farklılığın tespit edilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Literatürdeki bu bilgilerden yola çıkılarak bu çalışmanın amacı, aile gözlemlerine göre özel yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde nasıl bir gelişimsel süreç izlediğini ve bu çocukların ailelerinin erken çocukluktan itibaren nasıl beklentileri ve ihtiyaçları olduğunu belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar kavramsal bir model geliştirme ve kuram oluşturma amacıyla tercih edilen araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışmalarında ise bir durumu derinlemesine incelemek ve etraflı biçimde betimlemek amaçlanmaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çalışma grubunun görüşme yapacak araştırmacıya yakın oldukları için erişilmesi kolay olmaları ve araştırmacı ile buluşarak detaylı bir görüşme gerçekleştirmeye uygun ve gönüllü olmaları nedeniyle seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullara devam eden 19 özel yetenekli öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışmaya 13 anne ve 6 baba katılmıştır. Katılımcıların yaşları 35 ile 53 arasındadır. Katılımcıların eğitim durumları %40 lise, %6.66 ön lisans, %46.66 lisans, %6.66 lisansüstüdür. Çalışmada yer alan ebeveynlerin çocukları İzmir ilinde çeşitli ortaokullar ile Konak Şehit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam etmektedir. 15'i genel yetenek, 3'ü genel yetenek-müzik, 1 çocuk ise genel yetenek-resim tanısı almıştır. 11'i kız, 8 çocuk ise erkektir. Çocukların 9'u özel yetenek tanısını Bilim ve Sanat Merkezi Sınavı ve RAM aracılığı ile diğerleri ise hastane ve RAM aracılığı ile almıştır.

Çalışmada yer alan ebeveynlerin çocukları ile ilgili diğer demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Özel Yetenekli Çocukların Demografik Özellikleri

Yetenek Alanı			Cinsiyet		Yaş		Sınıf Düzeyi		Tanı Yaşı		Özel Yet. Kardeş	
GY	GY+M	GY+R	Kız	Erkek	11-12	13-14	5-6	7-8	6-8	9-11	Var	Yok
15	3	1	11	8	11	8	11	8	15	4	7	11

*GY: Genel Yetenek, **GY+M: Genel Yetenek ve Müzik, ***GY+R: Genel Yetenek ve Resim

2.3. Veri Toplanma Yöntemi ve Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından "Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Bu form özel yetenekli öğrenciler ve erken çocukluk dönemi gelişimsel özellikleri ile ilgili alan yazın taraması sonucunda hazırlanmıştır. Form, konu alanı uzmanı olan 3 araştırmacıya incelenilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan yapılan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma 23 sorudan oluşan son hali verilmiştir. Form öğrenci ile ilgili bilgiler, ebeveyn ile ilgili bilgiler ve görüşme

soruları olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Formda açık uçlu ve kısa cevaplı sorular yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen anne babalar belirlenmiştir. Veri toplama sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için anne babalar ile önceden görüşülerek görüşme yeri ve saati bildirilmiştir. Görüşmeler boş bir sınıfta, sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırmacı tarafından özel yetenekli çocukların ebeveynleri ile yapılmış görüşme formu kullanılarak birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan tematik çerçevede kodlanıp kategorileştirilerek bulgular tanımlanmıştır. Elde edilen sonuçlar yorumlanıp ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

2.6. Ölçme ve Değerlendirme Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik için ise tutarlık ve ayrıntılı betimleme çalışmaları kapsamında ise içsel tutarlılık olarak adlandırılan (Baltacı, 2017) kodlayıcı güvenilirliği analizine başvurulmuştur. Çalışma tamamlandıktan sonra nitel araştırmaları bulunan bir uzman görüşü alınarak geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlayıcı güvenilirlik analizi için Huberman ve Miles (2002) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arasındaki görüş birliği analizi formülü kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kodlanmıştır. Verilerin bir bölümü diğer bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanarak, her iki araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda 344 kodda görüş birliğine, 20 kodda görüş ayrılığına varılmıştır. Bunun sonucunda; Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100 formülü ile hesaplanan kodlayıcı güvenilirliği $[Güvenirlik = 344 / (344 + 20) \times 100]$ 94.50 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma için hedeflenen güvenilirlik düzeyine ulaşıldığını göstermiştir.

3. BULGULAR

Ebeveyn görüşlerine göre erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların diğer çocuklardan farklı olan özellikleri ve davranışlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Özel Yetenekli Çocukların Farklı Özellikleri

Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)	Toplam Frekans
Öğrenme Güdüsü ve Merak	Çok soru sorma	7	16
	Meraklılık	4	
	Öğrenme güdüsü	3	
	Deney yapma	2	
Kendi Kendine Öğrenme	Kendi kendine okuma ve/veya yazma öğrenme (4 yaş)	9	11
	Kendi kendine tuvalet eğitimini kazanma	1	
	Kendi kendine sayı saymayı öğrenme	1	
İlgi Alanlarına Sahip Olma	Tabela ve marka logolarına ilgi	3	11
	Bebeklik döneminde resim yapmaya ilgi	2	
	Zeka oyunlarına ilgi	2	
	Sayılarla ilgi	1	
	Kitap, dergi vb. ilgi	1	
	Robot yapımına ilgi	1	
	Meslekler	1	
Yaratıcılık	Farklı bakış açısına sahip olma	2	7
	Bitkilerden parfüm-krem yapma	1	
	Eşyaları amacı dışında kullanma	1	
	Öykü yazma (4 yaş)	1	
	Eşyalardan, araç-gereçlerden –atık materyallerden üç boyutlu yapılar oluşturma/icat yapma	2	
Bilişsel Beceriler	Zihinden matematik işlemi yapma	3	22
	Güçlü gözlem yeteneği	3	
	Hızlı kavrama ve ayırt etme	2	
	Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	1	
	Güçlü analiz becerisi	1	
	Mizah yeteneği	1	
	Yap-boz oyunlarında hızlı olma	2	
	Gelişmiş ezber kabiliyeti	2	
Güçlü görsel ve işitsel hafıza	7		
Dil Becerileri	Uzun cümle kurma (14-15 aylıkken 9-10 kelimelik cümle kurabilme)	3	16
	Kendini anlaşılır ifade etme	3	
	Dil öğrenmeye yatkınlık	1	
	Zengin sözcük dağarcığı	2	
	Sözcüklerin hatasız telaffuzu	3	
	Yetişkinlerle etkili konuşma	4	
Motor Beceriler	Çok gelişmiş bedensel denge	1	4
	Erken yürüme	1	
	Yapı-inşa oyunlarında hızlı olma	2	
Kişilik Özellikleri	Liderlik	1	12
	Azimlilik	2	
	Takıntılı olma	2	
	Kararlılık	1	
	Düzenlilik	1	
	Olgunluk (yaşından olgun tavır, davranış, soru, söylem)	4	
	Kendinden büyüklerle arkadaşlık kurma	1	
Toplam			99

Elde edilen bulgulara göre erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların anne babalarını şaşırtan ve diğer çocuklardan farklı özellikleri bilişsel beceriler ($f=22$), öğrenme güdüsü ve meraklılık ($f=16$), dil becerileri ($f=16$), kişilik özellikleri ($f=12$), kendi kendine öğrenme ($f=11$), ilgi alanlarına sahip olma ($f=11$) ve yaratıcılık ($f=7$) kategorilerinde gerçekleşmiştir. Kategorilerdeki en sık görülen davranışlar ise kendi kendine öğrenme kapsamında 4 yaş civarında kendi kendine okuma-yazma öğrenme ($f=9$), öğrenme güdüsü ve meraklılık kapsamında çok soru

sorma davranışı ($f=7$) ve bilişsel becerilerde güçlü görsel ve işitsel hafıza ($f=7$) olarak bulunmuştur. Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E1: “Tuvalet eğitimine gerek kalmadan kendi kendine öğrendi. Ayakkabı ve terliklerini hiç yanlış giymedi. Sürekli sorular soran bir çocuktur. Arabada giderken trafik tabelalarından, işyeri isimlerine kadar her şeyi soruyordu. Böylelikle kendi kendine okumayı öğrendi.”

E3: “Mantıklı sorular sorardı. Yaşından büyük davranırdı. En ufak değişikliği hemen fark ederdi. Diğer çocukların aksine çok düzenliydi.”

E4: “... Oyunlara katılmadan ziyade gözlem yapmayı tercih ediyordu. Analiz yeteneği oldukça gelişkindi ve bir olgunun neyle sonuçlanabileceğini çok iyi bir şekilde tahmin edebiliyordu.”

E11: “4 yaşında okuma yazmayı öğrendi. 4-5 yaşında 9 basamaklı iki sayıyı kalem kullanarak eldeli toplayabiliyordu. Zihinden tek basamaklı 40-50 sayıyı toplayıp çıkarabiliyordu. Meslek sahibi olup çalışmak istiyordu. Büyüyünce ne olabilirim diye soruyordu.”

E17: “...İnanılmaz bir denge yeteneği vardı. ... Hızlı kavrar ve görüş açısı çok farklıdır. İlk insanların anne ve babasını 4 yaşında sorgulamaya başladı. Seçtiği kelimeler yetişkinlerle sohbetini farklılaştırırdı. İnce bir espri yeteneği var. Birçok hatırasını en ince ayrıntısına kadar hatırlar.”

E18: “10 aylıkken yürümeye başladı. Duyduğu her sesi bire bir çıkarabiliyordu. Çevresindeki her şeyi merak edip sorardı.”

Özel yetenekli çocukların anne babaların söylemlerine göre erken çocukluk döneminde çocuklarının en çok sorduğu sorular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Özel Yetenekli Çocukların Erken Çocuklukta En Çok Sordukları Sorular

Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)	Toplam Frekans
Konulara Yönelik Sorular	İlk insanlara/canlılara yönelik sorular	4	16
	Uzay/Evren ile ilgili sorular	4	
	Mesleklere yönelik sorular	1	
	Bilimsel	1	
	Matematik problemi soruları	1	
	Kamusal konularda farkındalık	1	
	Logo ve sembollerin anlamları	2	
	Gelecek ile ilgili sorular	2	
Ne-Neden-Nasıl Soruları	Neden-sonuç soruları	5	14
	Ne soruları (“Bu ne? ... ne demek?” vb.)	4	
	Nasıl soruları	2	
	Neden soruları	3	
Soyut Kavramlara Yönelik Sorular	Ölüm-canlılık kavramları	1	3
	Kalıtım	1	
	Felsefi sorular: (“Hayatın amacı nedir?”)	1	
Toplam		1	33

Elde edilen bulgulara göre erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların en çok sorduğu sorular konulara yönelik sorular ($f=16$) ve ne-neden-nasıl soruları ($f=14$) olmuştur. En az sordukları sorular ise soyut kavramlara yönelik

sorulardır ($f=3$). Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E1: “Ölünce canlılar ne oluyor? Ölen insan nereye gidiyor? Uzaylılar var mı? vb sorularını hatırlıyorum. Daha çok matematik problemleri sorardı. Kafadan yaptığı işlemlerin doğruluğunu bize onaylatmak isterdi.”

E4: “Bu tavuğun annesi var, onun da nesi var, peki taa ilk tavuk nereden geldi?’ diye sorardı”

E5: “Yumurta yemelisin, neden. Büyümek için, nasıl. Protein var, o nedir gibi sürekli kök neden analizi yapardı.”

E6: “Kaleme neden kalem denmiş de pırasa denmemiş, 2+2 neden 4 oluyor 5 olmuyor gibi...”

E7: “İlk insanın büyük mü yoksa küçük bir bebek olarak doğduğunu sormuştu. Bebekse ona kimin baktığını vs. Uzaya meraklıydı.”

E12: “Neden diye soru soruyordu. Bir sonraki adıma yönelik soruları vardı.”

E19: “Henüz 6 yaşlarında hayatin başlangıcı, amacı gibi üst düzey sorular sorardı.”

Özel yetenekli çocukların anne babaların söylemlerine göre erken çocukluk dönemindeki çocuklarının dil gelişimi özellikleri 0-3 yaş ve 3-6 yaş olarak iki farklı dönemde ele alınmıştır. Buna göre dil gelişimlerine ilişkin bulgular Tablo 4 ‘te sunulmuştur.

Tablo 4: Özel Yetenekli Çocukların 0-6 Yaş Dil Gelişimi Özellikleri

0-3 Yaş Dil Gelişim Özellikleri	Frekans(f)	3-6 Yaş Dil Gelişim Özellikleri	Frekans(f)
Erken konuşma	16	Güçlü ifade edici dil/Akıcı ve anlaşılır konuşma	17
Uzun cümle kurma ve akıcı konuşma	18	Geniş sözcük dağarcığı	5
Geniş sözcük dağarcığı	4	Yetişkin gibi sohbet etme	2
Kelimelerin hatasız telaffuzu	3	Yabancı dilde sözcükler öğrenmeye yatkınlık	3
Geç konuşma	2	Çok konuşma	2
Yeni kelimeleri tekrar etmekten keyif alma	1	Kelime türetme oyunlarına ilgi	1
Farklılık yok	1	Masal okuma ve dinlemeye ilgi	1
		Sadece istediği kişilerle konuşma	1
		Farklılık yok	2
Toplam	45	Toplam	34

Elde edilen bulgulara bakıldığında özel yetenekli çocukların 0-3 yaş dönemi dil gelişiminde en çok görülen özellikler uzun cümle kurma ve akıcı konuşma ($f=18$) ve erken konuşma ($f=16$) olmuştur. En az belirtilen özellik ise yeni kelimeleri tekrar etmekten keyif alma ($f=1$) ve bir farklılık olmaması ($f=1$) olmuştur. 3-6 yaş dil gelişimine yönelik anne babaların belirttikleri özellikler incelendiğinde ise en çok belirtilen özellik güçlü ifade edici dil/akıcı ve anlaşılır konuşma ($f=17$) ve geniş sözcük dağarcığı ($f=5$) olmuştur. En az belirtilen özellikleri ise sadece istediği kişilerle konuşma ($f=1$), kelime türetme oyunlarına ilgi ($f=1$), masal okuma ve

dinlemeye ilgi ($f=1$) olmuştur. Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E4: “Henüz 14-15 aylıkken 9-10 kelimedden oluşan cümleleri akıcı ve hatasız olarak kurabiliyor ve günlük yaşam içerisinde kullanabiliyordu.”

E6: “Çok erken konuştu 1 yaşındayken fazla sayıda kelimeleri çok net konuşuyordu 1.5-2 yaşında herkesin dikkatini çekecek şekilde cümleler kuruyordu.”

E8: (3-6 yaş için) “Çok çeşitli kelimeler kullanırdı. Ona okuduğumuz cümleleri ezberlerdi. Bize anlatırdı. Masal okumayı ve dinlemeyi çok severdi. ...TV’deki masalları devamlı izler, oradaki farklı müzikleri bile ezbere bilirdi.”

E11: “6 aylıkken baba dedi.1,5 yaşında cümle kuruyordu. 3-6 yaş döneminde yetişkin gibi sohbet edebiliyordu. Kendinden büyük çocuklarla güzel iletişim kuruyordu. Kelime türetme oyunları oynardı.”

E12: (0-3 yaş için) “Olaylarla kurduğu bağlantı ve kurduğu cümleler bizi çok şaşırtıyordu. Ama kelime hazinesi çok geniş değildi.”

E14: “İlk kelimesi traktördü. Mükemmel cümleler kuruyordu. En zor kelimeleri bile söylüyordu. ... Kendini çok iyi ifade ediyordu.”

E16: “7-8 aylıkken ilk kelimelerini söyledi. ... Çok düzgün ve akıcı bir konuşma dili vardı. Yetişkin gibi karşılıklı konuşabiliyorduk. Okul öncesi döneminde seçimli konuşma problemi yaşadık. 1 yıl sadece istediği ile konuştu, okulda hiç konuşmadı.”

Özel yetenekli öğrencilerin erken çocukluk dönemindeki motor gelişimine ilişkin özelliklere Tablo 5 ‘de yer verilmiştir. Motor gelişime ilişkin özellikler 0-3 yaş ve 3-6 yaş olmak üzere iki farklı dönemde ele alınmıştır.

Tablo 5: Özel Yetenekli Çocukların 0-6 Yaş Motor Gelişimi Özellikleri

	0-3 Yaş Motor Gelişimi Frekans(f)	3-6 Yaş Motor Gelişimi Frekans(f)
Akranlarından ileri seviyede	12	5
Akranlarıyla farklılık yok	7	14
Toplam	19	19

Elde edilen bulgulara bakıldığında özel yetenekli çocukların 0-3 yaş dönemi motor gelişimi akranlarından ileri seviyede ($f=12$) ve akranlarıyla farklılık yok ($f=7$) şeklinde değerlendirilmiştir. 3-6 yaş dönemi motor gelişimi yine aynı şekilde akranlarından ileri seviyede ($f=5$) ve akranlarıyla farklılık yok ($f=14$) şeklinde değerlendirilmiştir

E4: “Yakalama çekme tutma veya temel vücut hareketleri gibi becerileri düşünüldüğünde herhangi bir eksikliği ya da gecikmesi yoktu. 13 aylıkken yürümeye başladı...”

E8: “Dokuz aylıkken yürüdü. ... Tülbent dokusu ile oynamayı çok severdi.”

E11: “11 aylıkken yürüdü, daha 18 günlükken hastalığından dolayı bulunan nazogastrik sondasını –burundan mideye giden hortumu- kendisi çıkarmıştı.”

E14: (0-3 yaş için) “Boyama yapar fakat çoğunlukla taşıırdı. Elleri çok yorulurdu. Bisiklet binmeyi reddediyordu.” ... (3-6 yaş için) “Çok çabuk yoruluyordu. Mesela arkadaşları üç tekerlekli bisiklet sürerken o şarjlı aletlere binerdi.”

E17: “Motor becerilerinin ileri olduğunu 13 aylıkken doktoru 3-4 ay önden gittiğini söylüyordu.”

E18: “10 aylıkken yürümeye başladı. Motor gelişimi akranlarından çok öndeydi (0-6 yaş)”

Özel yetenekli çocukların merak ettiği konular 0-3 yaş, 3-6 yaş ve ilkököl dönemi olmak üzere üç farklı dönemde ele alınmıştır. 0-6 yaş erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların en çok merak ettikleri konuların neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 6’da ve ilkököl döneminde en çok merak ettikleri konular ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Özel Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Merak Ettikleri Konular

0-3 Yaş Döneminde Merak Edilen Konular			3-6 Yaş Döneminde Merak Edilen Konular		
Kategoriler	Kodlar	(f)	Kategoriler	Kodlar	(f)
Fen Bilimleri ve Teknoloji	Astronomi	9	Fen Bilimleri ve Teknoloji	Teknoloji	8
	Biyoloji	7		Varlıklar	6
	Fiziki	4		Uzay/Dünya	5
	Coğrafya	1		Doğa	2
	Fizik	1		Bilim	2
	Deneyler	1		Deneyler	1
	Teknoloji	1		Fizik	1
Sanat	Görsel Sanatlar	3	Okuma-Yazma	Kitaplar	4
	Müzik	2		Okuma -yazma	3
	Performans Sanatları	1		Harfler	1
Diğer konular	Meslekler	1	Sanat	Resim yapma	2
	Eşyalar	1		Müzik	1
	Ev işleri	1	Diğer konular	Matematik	2
	Marka logoları	1		Zeka oyunları	2
		Liderlik		1	
			Kendi fiziksel gelişimi	1	
			Çevresindeki olaylar	1	
Toplam		33	Toplam		43

Elde edilen bulgulara göre 0-3 yaş aralığındaki özel yetenekli çocukların en çok merak ettikleri konu kategorisi fen bilimleri alanı ($f=23$) olarak bulunmuştur. Fen bilimleri alanındaki merak ettikleri konular ayrı ayrı incelendiğinde en çok merak ettikleri konuların astronomi ($f=9$), biyoloji ($f=7$) ve fiziki coğrafya ($f=4$) konuları olduğu, en az merak ettikleri konuların ise fizik ($f=1$) ve deneyler ($f=1$) ve teknoloji ($f=1$) konuları oldukları bulunmuştur. En az merak ettikleri konular ise diğer kategorilerde belirtilmiş olan meslekler ($f=1$), eşyalar ($f=1$), diğer çocukların oyunları ($f=1$), ev işleri ($f=1$), marka logoları ($f=1$) ve sanat kategorisinde performans sanatları ($f=1$) olmuştur. Elde edilen bulgulara göre 3-6 yaş aralığındaki özel yetenekli çocukların en çok merak ettikleri konu kategorisi fen bilimleri ve teknoloji alanı ($f=25$) olarak bulunmuştur. Fen bilimleri alanındaki merak ettikleri

konular ayrı ayrı incelendiğinde en çok merak ettikleri konuların teknoloji ($f=8$), en az merak ettikleri konuların ise fizik ($f=1$) ve deneyler ($f=1$) konuları olduğu görülmüştür. En az merak ettikleri konular ise harfler ($f=1$), müzik ($f=1$), liderlik ($f=1$), kendi fiziksel gelişimi ($f=1$), çevresindeki olaylar ($f=1$) olarak bulunmuştur. Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E1: (0-3 yaş dönemi için) “Uzay ve gökyüzü merak alanıydı. Ay neden yere düşmüyor? vb sorular başlamıştı.” (3-6 yaş dönemi için:) “Bu dönem harf ve okumayı, matematiği kafaya taktığı dönem. Gecenin bir vakti uykusundan kalkıp ‘Baba $27 \times 38 = 1234$ mi? diye bizi bolca gece gece panikletirdi.”

E8 (0-3 yaş için) “Hortumu kendine çevirip suyun nasıl çıktığını dikkatle izlerdi. Müzik ile ilgili her şeyi dikkatle izlerdi.” (3-6 yaş için) “Boyu uzamış mı diye sık sık ölçüm yapardı. Kitaplara özel ilgisi vardı. Liderlik konusuna çok meraklıydı.”

E12: (0-3 yaş dönemi için) “Arıları, kuşları, daha çok hayvanları merak ederdi. Onlarla ilgili her şeyi...” (3-6 yaş dönemi için:) “Doğayı ve dünyayı... hatta dünya kirleniyor Mars’ta yaşam varsa oraya taşınırız deyip bizi şaşırtıyordu. Orda yaşam var mı diye... Uzayı çok merak ederdi.”

E14 (0-3 yaş için) “ Her şeyi merak eder sürekli soru sorardı. Sokağa çıktığında markalar, logolar çok ilgisini çekiyordu.” (3-6 yaş için) “Elektronik şeylere merakı vardı. Tabi ki telefona çok meraklıydı. Kitapları çok seviyordu.”

Tablo 7: Özel Yetenekli Çocukların İlkokul Dönemindeki En Çok Merak Ettikleri

Konular

Kategoriler	Kodlar	Frekans(f)	Toplam Frekans
Fen Bilimleri ve Teknoloji	Astronomi (Uzay ve gök cisimleri)	8	29
	Fen bilimleri(Genel)	7	
	Bilimsel ve teknolojik icatlar	7	
	Elektronik aletler ve makinelerin nasıl çalıştığı	3	
	Dünyanın nasıl oluştuğu	2	
	Bilim insanları	1	
	Deney yapma	1	
Matematik	Matematik	4	7
	Sayılar	1	
	Zeka/zihin oyunları	1	
	Matematiksel işlemlerin sonucu	1	
Yetişkinlik Becerileri	Üniversiteye gitme isteği	1	5
	Nasıl meslek sahibi olunacağı	1	
	Kendi geleceği	1	
	Yemek yapma	1	
	Başarılı olmanın yolları	1	
Sosyal ilişkiler	Arkadaşlarıyla farklılıkları	1	4
	Arkadaşlarının verdikleri tepkilerin nedenlerini	1	
	Arkadaşlarının ilgi alanlarını	1	
	Arkadaşlıkta gruplaşma	1	
Sözel Beceriler	Bilmeceler	1	3
	Fıkralar	1	
	Kitaplar	1	
Toplam			48

Özel yetenekli çocukların ilkökul dönemindeki en çok merak ettikleri konular bulgusu bu konuların erken çocukluk dönemine göre nasıl farklılaştığını ortaya koymak için eklenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul dönemindeki özel yetenekli çocukların en çok merak ettikleri konuların fen bilimleri ve teknoloji kategorisi ($f=29$) olduğu görülmektedir. Fen bilimleri alanındaki merak ettikleri konular ayrı ayrı incelendiğinde en çok merak ettikleri konular astronomi ($f=8$), fen bilimleri-genel ($f=7$), bilimsel ve teknolojik icatlar ($f=7$), elektronik aletler ve makinelerin nasıl çalıştığı ($f=3$) olarak belirlenmiştir. Özel yetenekli çocukların ilkökul döneminde en az merak ettikleri beceriler ise sözel beceriler ($f=3$) olarak belirlenmiştir. Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E1: “İlkokul döneminde uçmaya kafayı taktı bir dönem. Büyüyünce ben uçan insan, uçan araba yapacağım. Tesla’ya kafayı taktı bize onun propagandasını yaptı durdu. Fakat merak ettiği şeyleri mutlaka deneyimlerdi. Elektriği merak edip prize metal sokmuşluğu var yani. İlla ki kendi görececek tadacak. Bizim aklımızı az çıkarmadı. Mekanik aletleri makineleri çok bozdu.”

E3 “O dönemde daha çok başarılı olma yollarını arardı.”

E7 “Matematiği. Sıfır sayısına uzun süre takılmıştı.”

E8 “Alışveriş yaparken tutarın ne kadar olacağını merak ederdi. Kendisi virgüllü tutarları toplardı ve genelde doğru çıkardı. Matematiğe özel ilgi duyuyordu. Öğretmeni birkaç test kitabı verirdi. Bu kitapları tatilin ilk iki haftasında bitirir tekrar etkinlik test vb. isterdi.”

E17: “Uzay, dünyanın oluşumu, bilimi ve doğanın oluşumunu... Ayrıca elektronik eşya yapımlarını ve arabaların nasıl çalıştığını merak ederdi.”

Özel yetenekli çocukların anne babalarının yaşadıkları sorunlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Anne Babaların Yaşadıkları Sorunlar

Kategoriler	Kodlar	Frekans(f)
Çocukla İlgili Sorunlar	Zaman yönetimi yapamaması Takıntılı olma Uyku problemi Plan, düşünce ve buluşları genellikle gece yapması Sürekli etkinlik oluşturma zorluğu Sürekli açıklama yapma zorluğu İkna etmekle başa çıkma zorluğu Kendisi gönüllü olmadığında potansiyelini bilinçli olarak kullanmaması Kinci olması Haksızlığa tahammülsüzlüğü Onu anlamadığımızı düşünmesi Ürettiğimiz çözümleri reddetmesi İsteklerini karşılamanın zor olması Tipik gelişim gösteren akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadığında destekleyememe (2) Çocuğun sosyal çevresi ile sorun yaşamasından kaygılanma Yaşlılarıyla arkadaşlık kuramaması	17
Yeterince Destekleyememe Kaygısı	Yetersizlik hissi (sorduğu sorulara cevap verememe) (4) İlgi alanlarını yeterince destekleyememe kaygısı Yaptıklarımız verimli mi/doğru mu kaygısı Hayalleri ve istekleri konusunda yetersiz kalma Potansiyelini ortaya çıkarmada yetersiz kalma hissi Ne yapacağını bilememe Anlayamamak	10
Eğitim Süreçleri İle İlgili Sorunlar	Bilgilendirilme eksikliği Öğretmenlerin çok konuşmasından şikâyetçi olması Uygun kurs bulmada zorlanma Özel eğitim çalışması yetersizliği Özel yetenekli çocuklara yönelik program yetersizliği Yeterli eğitimi alırdığımız kurumların yetersizliği	6
Çevreden gelen eleştiriler	Başarısız olduğunda çevrenin yaptığı eleştiriler Çevresinden çocuğa davranışları ile ilgili eleştiri alma (2)	3
Sorun Yaşamayanlar		4
Toplam		40

Elde edilen bulgulara göre anne babalar en çok çocuklarıyla ilgili sıkıntı yaşadıklarını ($f=17$) belirtmişlerdir. Anne babaların en az sıkıntı yaşadıkları alanın ise çevreden gelen eleştiriler ($f=3$) olduğu görülmektedir. Anne babaların bir kısmı ise hiçbir sıkıntı yaşamadıklarını ($f=4$) belirtmişlerdir. Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E1: “Özel yetenekli çocuklara yönelik Türkiye’de bir program ve özel eğitim çalışması çok az. Ki şu an o okullar da kapatılıyor. Dolayısıyla normal okullarda şansınız nasıl gider bilemezsiniz. Nasıl bir öğretmen? Nasıl bir sınıf? Bu ayrıntılar çok şeyi belirliyor. Örneğin bizim çocuğumuz akranları ile pek sosyal ilişki geliştiremedi. Hep kendisinden büyüklerle ilişki kurdu. Bu bize sorun oldu. ... Yaşı büyüse de kendisi hep küçük safhaliyle kaldı. Yaşadığı sosyal çevrede biz hep tedirgin olduk.”

E5: “Gönüllü olmazsa potansiyelini asla kullanmaması, haksızlığa tahammülsüz ve bazen kinci olması.”

E10: “Çevremizde muhabbet ettiğimiz sırada çocuğa e bu da çok biliyor, hakimiyeti o almış, o daha çocuk diye tepki aldığım oluyor. ...”

E15: “İlk başta böyle bir çocukla baş etmek, onu anlamak ve isteklerini karşılamak çok zor oluyordu. Onu durduramıyorduk, devamlı gözlem altında tutuyorduk.”

Özel yetenekli çocukların anne babalarının görüşlerine göre çocuklarının eğitsel ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Anne Babaların Görüşlerine Göre Özel Yetenekli Çocuklarının Eğitsel

Kategoriler	Kodlar	Frekans(f)
Program Geliştirme	Gelecekteki meslek seçimine uygun eğitim verilmesi Farklılaştırılmış eğitim olması (6) Atölye ve uygulama çalışmaları olması Potansiyelini ortaya çıkaracak etkinliklerde bulunulması Çocukluklarını yaşayabilecekleri bir eğitim	9
İlgi Alanlarının Desteklenmesi	İlgi alanlarına göre eğitim almaları (3) Müfredat dışı kişisel özelliklerini/ilgi alanlarını geliştirecek eğitimler (2) Yaratıcılıklarını ön plana çıkaracak eğitimler (2) Çocukların ilgi alanları belirlenmesi (1)	8
Aile Eğitimi	Aile eğitimi yapılması	6
Eğitim Ortamı	Üstün yeteneklilere özel okullarda eğitim almaları (2) Bilsem ve okul farklı günlerde tam gün olması Bilsem eğitimin tam zamanlı olması Özel yeteneklilere özel sınıflar olması	5
Öğretmen Eğitimi	Öğretmen eğitimi yapılması	4
Destek eğitim	Özel yeteneklilere özel kurslar olması	2
Okul Dışı Faaliyetler	Gezi çalışmalarının artırılması Okul ile hayat arasında bağ kurucu çalışmalar	2
Eğitim Politikası	Üstün yetenekli çocuklar için geliştirilmiş özel bir eğitim politikası olması İlgi ve alakanın artırılması	2
Aday Gösterme	Fark edilip aday gösterilmeleri için çalışmalar yapılması	1
Toplam		40

Elde edilen bulgulara bakıldığında en çok bildirilen eğitsel ihtiyaç özel yetenekli çocuklara yönelik geliştirilmiş bir program çerçevesinde özel bir eğitim almaları ($f=9$) olmuştur. En az bildirilen ihtiyaç ise özel yetenekli çocukların fark edilip aday gösterilmelerine ilişkin çalışmalar yapılması ($f=1$) olmuştur. Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E2: “Yaratıcılıklarını daha ön plana çıkaracak eğitimler. Müfredattan ziyade kişisel özelliklerine yönelik destek eğitimler. Çocukluklarının farkına varıp bunu yaşayabilecekleri bir eğitim.”

E6: “Eğitimde tüm çocuklara aynı eğitim verilince çocukta sıkılma oluyor ilgisini farklı yönler yönlendiriyor dersten soğuyor.”

E11: “BİLSEM dışında ek desteklerin eksik olduğunu düşünüyorum. BİLSEM ve kendi okulu arasında gidip gelmek çok yorucu bir süreç... Bu çocuklar için tek bir

okul olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak bu şekilde potansiyellerinin gelişeceğini ve ülkemize faydalı bireyler olacaklarını düşünüyorum.”

E14: “Hem bizi yönlendirecek hem çocuğumuzu yönlendirecek bilgilere ve eğitmenlere ihtiyacımız var. Okullarımızda da bu çocukların neye ihtiyacı olduğunu belirleyip onlara göre bir eğitim ve kurslar olsa çok iyi olur. Çünkü dışarıdan alınacak eğitim ve kurslara maddi imkânlar çok elvermiyor. Okullardan bu konuda destek bekliyoruz.”

E19: “Hem okulda hem BİLSEM’de devam zorunluluğu potansiyellerini düşürüyor. Okuldaki ve BİLSEM’deki görevleri tam olarak yapmaları gerekiyor. Bazı günler okula hiç gitmeden tamamen BİLSEM’e devam etmelidir.”

Özel yetenekli çocukların anne babalarının görüşlerine göre çocuklarının potansiyellerini ortaya çıkarmak için yaptıkları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Anne Babaların Çocuklarının Potansiyellerini Ortaya Çıkarmak İçin Yaptıkları

Kategoriler	Kodlar	Frekans(f)	Toplam Frekans
Eğitim Desteği	Özel kurslara gönderme	8	19
	Evde öğrenme ortamı yaratma	5	
	Özel ders aldırma	2	
	Okulda destek eğitim talebinde bulunma	2	
	Okul seçimine özen gösterme	2	
Psikolojik Destek	Destekleyici tavır	4	18
	Düzenli olarak psikiyatri bölümüne götürme	2	
	Psikolog ve rehberlik tavsiyesi alma	2	
	Her zaman en iyisini yapacağına güvenme	1	
	Anlattıklarını ilgiyle dinleme	1	
	İstemediği şeylere zorlamama	1	
	Kendisini keşfetmesi için destekleme	1	
	Merak güdüsünü pekiştirme	2	
	Araştırmaya teşvik etme	2	
	Soru sormaya teşvik etme	1	
	Model olma	1	
Sosyal Hayatını Destekleme	Sosyal aktivitelere yönlendirme	3	8
	Ailece eğitim ve kültürel faaliyetlerde bulunma	3	
	Arkadaş edinmesini destekleme	2	
Toplam			43

Elde edilen bulgulara bakıldığında anne babalar genellikle çocuklarının yeteneklerini geliştirmek amacıyla çocuklarına genellikle eğitim desteği ($f=19$) ve psikolojik destek ($f=18$) sunduklarını belirtmiştir. Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E2: “Mevcut şartlar içinde istediğimizi yapamamak da elimizden geleni yapmaya çalışmaktayız. Sosyal aktivitelere daha fazla yönlendirme... Kültürel faaliyetlerde daha fazla bulunmaya özen gösteriyoruz.”

E5: “Soru sormasını, merak etmesini teşvik ediyoruz. Sözle değil yaparak örnek oluyoruz”

E16: “Sosyalleşebilmesi, özgüveninin gelişmesi için istediği kurslara gönderdik. Arkadaşları ile ilişkilerinin gelişmesi için ailelerle beraber görüşmeye çalıştık.”

E17: “Öncelikle çağa ayak uydurmaya çalışıp elektronik anlamda kendimi geliştirmeye çalışıp ilerlemesi için internetten uygun videolar araştırıyorum. Psikolog ve rehberlik öğretmenlerinden sık sık tavsiye almaya çalışıyorum. Hayallerini gerçekleştirmesini sözel olarak destekleyip merak ettiği alanlarda araştırma yapmasını teşvik ediyorum.”

Özel yetenekli çocukların anne babalarının görüşlerine göre çocuklarının yaşadığı sorunlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Anne Babaların Görüşlerine Göre Özel Yetenekli Çocuklarının Yaşadığı Sıkıntılar

Kategoriler	Kodlar	Frekans(f)	Toplam Frekans
Kendisi İle İlgili Güçlükler	Yüksek kaygı düzeyi	3	21
	Gelişmiş etik duygusu nedeniyle etik dışı olaylardan fazla etkilenme	2	
	Duygusal hassasiyet	2	
	Mükemmeliyetçilik	1	
	Aşırı başarı hırsı	1	
	Aşırı özgüven	1	
	Alınganlık	1	
	Tatminsizlik	1	
	Sonucunu düşünmeden hareket etme	1	
	Mutlak doğruları olması	1	
	DEHB getirdiği güçlükler	1	
	Sürekli ön planda olma isteği	1	
	Başarısızlığa tahammül edememe	1	
	Sorunla karşılaştığında vazgeçme	1	
	Ne istediğini tam olarak bilememe	1	
	Yetenek alanını tam olarak keşfedememe	1	
Sınav kaygısı	1		
Sosyal İlişkilerde Güçlük	Çevresi tarafından anlaşılmadığını düşünme	5	14
	İlişkilerde çıkarımda bulunamama	2	
	Sadece kendinden büyüklerle arkadaşlık kurabilme	2	
	Uyum sağlama sorunları	2	
	Arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşama	2	
Farklı ortamlara girmek istememe	1		
Eğitimle İlgili Güçlükler	Çabuk öğrendiği için derslerde sıkılma	4	7
	Öğrenme istek ve ihtiyaçlarının karşılanamaması	2	
	Derslerde çok konuşma	1	
Çevre İle İlgili Güçlükler	Etrafındaki kişilerin sürekli başarı beklentisi	2	3
	Akran zorbalığı	1	
Toplam			45

Anne babaların görüşlerine göre elde edilen bulgulara bakıldığında özel yetenekli çocukların en çok yaşadığı sıkıntılar kendileri ile ilgili yaşadıkları güçlükler ($f=21$), en az yaşadıkları sıkıntılar ise çevreleri ile ilgili güçlüklerdir ($f=3$). Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E3: “Her şeyin en iyisi olsun istiyor. Başarısız olunca çok üzülüyor.”

E5: “Arkadaşlarının basit bir şakasını bile şahsına ağır bir itham sayıp üzülmesi. Çocukların şakaları ona bebekçe geliyor, anlamlandıramıyor, sorun yaşıyordu.”

E9: “Çabuk öğrendiği için sıkıntı yaşıyordu. Sıkılıyordu derslerde.”

E11: “Belirsiz şeylerde çok kaygılanıyor, bütün süreci bilmek istiyor. Bazen anlamadığını düşünüyor. Etrafındaki kişilerin ‘O zaten yapar’ bakışı baskı oluşturuyor. Bu nedenle başarısızlık kaygısı var. Sınavlara kaygısı olduğu için girmek istemiyor.”

E13: “Başarısız olduğunda verilen tepkiler... Çevresindeki insanlar her zaman başarılı olmasını beklediler. Olmadığında bana eleştiriler geldi.”

Çocukların anne babalarının görüşlerine göre özel yetenekli çocuk ebeveyni olmanın nasıl hissettirdiğine ilişkin cevaplar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Anne Babaların Özel Yetenekli Çocuk Ebeveyni Olmanın Nasıl Hissettirdiğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Frekans(f)	Toplam Frekans
Zor Duygular	Zorlanma	5	15
	Yetersiz kalma hissi	3	
	Endişe verici (potansiyelini gerçekleştirme konusunda)	5	
	Ne yapması gerektiğini bilmeyen	1	
	Karmaşık	1	
Olumlu Duygular	Gurur verici	7	12
	Güzel bir duygu	5	
Sorumluluk Hissetme	Kendini geliştirme sorumluluğu hissettiren	3	6
	Doğru yönlendirmeye çabalayan	2	
	Bilgili olma sorumluluğu hissettiren	1	
Toplam			33

Elde edilen bulgulara bakıldığında anne babalar özel yetenekli çocuk ebeveyni olmanın zor duygular hissettirdiğini ($f=15$), olumlu duygular hissettirdiğini ($f=12$) ve sorumluluk hissettirdiğini ($f=6$) belirtmişlerdir Anne babaların kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E1: “Zor bir soru. Zor bir duygu. Karmaşık. İyi mi kötü mü bilemiyorsunuz. Çocuğunuz 1 adım önde gidecek zannedip başlangıçta seviniyorsunuz. Fakat sıkıntı ve sorunlar baş gösterdikçe, ne kadar zor bir durumu yaşadığımızı anlıyoruz.”

E4: “Zor. Bir şeyler yapmanız gerektiğini düşünüyorsunuz ama yetersiz olduğunuzu hissediyorsunuz. Dersler sıkıntı değil kendisi hallediyor ama sosyal ilişkilerde sorunlar yaşıyor ve bir şey yapamıyorsunuz. Normal çocukların düşünce biçimleri, olaylara yaklaşımları basit geliyor bu da uyumsuzluğu yol açıyor. Mesela kızım Bilsen deki arkadaşları ile okulundakilerden daha mutlu”

E6: “Kötü. Çocuğunuzun durumunu bilip isteklerini en üst seviyede karşılamaya çalışıyoruz, eksik kalmak istemiyoruz”

E11: “Çok zor. Sürekli bir endişe hali var. En büyük korkumuz potansiyelini yeteri kadar geliştirememek.”

E16: “Zaman zaman başa çıkması zor olsa da güzel bir duygu. Karşılıklı konuşabilen, çabuk anlayan bir evlat.”

E19: “Gurur verici. Sürekli kendini geliştirme zorunluluğu hissetme, o potansiyellerini doğru kullanmalarına yardımcı olma konusunda endişe yaşama...”

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların farklı gelişen özelliklerini; öğrenme güdüsü ve merak, kendi kendine öğrenme, ilgi alanlarına sahip olma, yaratıcılık, ileri bilişsel beceriler, ileri dil becerileri, ileri motor beceriler ve farklı kişilik özellikleri şeklinde belirttikleri bulunmuştur. Diğer bir bulguya göre ise özel yetenekli çocukların en çok sordukları soru tiplerinin sırasıyla konulara yönelik sorular, ne-neden-nasıl soruları ve soyut kavramlara yönelik sorular şeklinde olduğu görülmüştür. Özel yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik ebeveynlerden elde edilen bulgulara bakıldığında 0-3 yaş dönemi en çok görülen özellikler uzun cümle kurma ve akıcı konuşma ile erken konuşma iken 3-6 yaş döneminde, güçlü ifade edici dil/akıcı ve anlaşılır konuşma ve geniş sözcük dağarcığı olduğu görülmüştür. Bu çocukların 0-3 yaş dönemi motor gelişiminin çoğunlukla akranlarından ileri seviyede olduğu ancak 3-6 yaş dönemi motor gelişimi çoğunlukla akranları ile aynı seviyede olduğu görüşünün belirtildiği görülmüştür. Özel yetenekli çocukların merak ettiği konular ebeveynleri tarafından değerlendirildiğinde hem 0-3 hem 3-6 yaşta genel olarak fen ve teknoloji, okuma-yazma ve sanat konularının öne çıktığı görülmüştür. Bu durumun ilkökul döneminde matematik, yetişkinlik becerileri, sosyal ilişkiler de eklenerek değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin en çok yaşadığı sorunların ise çocukla ilgili sorunlar, yeterince destekleyememe kaygısı, eğitim süreçleri ile ilgili sorunlar ve çevreden gelen eleştiriler olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını desteklemek amacıyla hangi etkinlikleri yaptığı değerlendirildiğinde eğitim desteği aldıkları, psikolojik destek aldıkları ve çocuğun sosyal hayatını desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Özel yetenekli çocukların ebeveyni olmanın yaşattığı duygular zor duygular, olumlu duygular ve sorumluluk hissetme olarak tespit edilmiştir. Ebeveyn görüşlerine göre çocukların eğitsel ihtiyaçları değerlendirildiğinde program geliştirme, ilgi alanlarının desteklenmesi, aile eğitimi, eğitim ortamı, öğretmen eğitimi, destek eğitim, okul dışı faaliyetler, eğitim politikası, aday gösterilme olduğu görülmüştür. Son olarak özel yetenekli çocukların karşılaştığı sıkıntılar ise kendisi ile ilgili güçlükler, sosyal ilişkilerde güçlük, eğitimle ilgili güçlükler, çevre ile ilgili güçlükler olarak bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocuklar, onları yaşlılarından ayıran özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Hızlı öğrenme,

gelişmiş hafıza, karmaşık kavramları anlama yeteneği ve yüksek gözlemlenebilirlik gibi bilişsel özellikler, ilk yıllarda belirgin hale gelmektedir (Clark, 2002; Harrison, 2003; Robinson, 2008; Sutherland, 2008). Benzer şekilde, ileri düzey bir mizah yeteneği, duyarlılık, sosyal olgunluk, empati kurabilme ve gelişmiş oyun kalıpları gibi sosyo-duygusal özellikler de özel yetenekli küçük çocuklarda sıkça görülmektedir (Clark, 2013; Harrison, 2003). Bununla birlikte dil becerileri, motor beceriler, akademik yetenek, müzik ve sanat, kişisel ya da kişilerarası becerilerde de yüksek performans gösterebilirler (Olszewski- Kubilius, Limburg-Weber, & Pfeiffer, 2003). Farklı araştırmacılar, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukları, ilgi alanlarına yoğunlaşan, meraklı, ısrarcı ve öğrenmede soyut bağlantılar kurabilen farklı düşünürler olarak tanımlanmıştır (Louis & Lewis, 1992; Roedell, 1989; Tuttle, Becker & Sousa, 1988; Webb, Meckstroth & Tolan, 1982). Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston & Besnoy (2008) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların gösterdiği özellikleri: Yaşına göre ileri düzey kelime bilgisini kapsayan dil becerisi ile dili orijinal ve anlamlı şekilde kullanma becerisi, senkronize olmayan gelişim, duygusal hassasiyet, farklılıklara yönelik erken farkındalık, iş birlikli oyun oynama, oyunlarında alışılmadık nesnelere kullanma, liderlik, gelişmiş mizah yeteneği, sorunlara duyarlılık, merak, bilişsel beceriler, üst bilişsel kontrol, akademik başarı ve erken okuma şeklinde maddelemiştir. Görüldüğü üzere çalışmadan elde edilen ebeveyn görüşleri ile alan yazında yer alan okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların özellikleri paralellik göstermektedir. Bu durum ayrıca erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların ebeveynler tarafından aday gösterilmesinin, güvenilir ve etkili olduğuna (Louis & Lewis 1992; Roedell, Jackson ve Robinson, 1980; Silverman 1998; Silverman, Chitwood & Waters 1986) yönelik görüşleri desteklemektedir.

Merak, “yeni, zor ve belirsiz olayları fark etme, ortaya çıkarma ve keşfetme arzusu ve duruma başa çıkma potansiyeli” olarak açıklanabilir (Kashdan ve Silvia, 2009; Silvia, 2008). Bireyler, adaptasyon sürecinde aktif katılımcılar olarak yeni şeyler keşfetmeye, yeni insanlarla tanışmaya ve yeni şeyler öğrenmeye çalışır (McReynolds, Acker ve Pietila, 1961). Keşif bir kişilik özelliğidir (Green ve Campbell, 2000) ve birey erken yaşlarda keşfetme arzusu sayesinde çevresini tanıyarak ve yeni şeyler öğrenir (Aspelmeier ve Kerns, 2003). Sarıçam ve Şahin (2015) özel yetenekli çocukların merak duygularının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda özel yetenekli çocuklar, büyük bir merak ile bilgiyi öğrenme ve geliştirme istekleri ile karakterize edilebilir (Perleth ve Wilde, 2009; Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Bu çocuklar merak oluşturacak eğitim ortamları hazırlandığında öğrenme için büyük motivasyon gösterirler (Phillips ve Lindsay, 2006). Özel yetenekli çocukların iyi analitik becerilere sahip olmaları onların etkili problem çözmelerini sağlar (Steiner ve Carr, 2003). Problemlere bilimsel bir şekilde yaklaşırlar, bu da onları kavramları

ilişkilendirme ve genel kalıpları keşfetme konusunda güçlü kılar (Rogers, 2007). Alan yazında görüldüğü üzere özel yetenekli çocukların merak özelliği tipik gelişim gösteren akranlarına göre öne çıkan bir özelliktir. Bu çalışmada çocukların merak ettikleri konular ayrıca incelenmiş ve daha çok bilişsel özelliklerini, yetenek alanlarını ve meraklarını destekleyen bilim ve sanat konuları ön plana çıkmıştır.

Özel yetenekli çocukların aileleri üzerine yapılan araştırmaların çoğu, çocukları eğitimsel olarak desteklemeye, ebeveynlerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına ilişkin algılarını incelemeye (Hertzog ve Bennett, 2004) ve ebeveynlere özel yetenekli çocuklarını eğitimsel olarak destekleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaya odaklanmıştır (Gross, 1999; Morawska ve Sanders, 2009; Wolf, 1987). Özel yetenekli çocukların ebeveynleri çocukları ile yaşantılarında bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Özel yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmanın tipik gelişim gösteren bir çocuğun ebeveyni olmaya ek zorluklar kattığına dair bazı kanıtlar vardır. Bu konuda ebeveynler genellikle desteklenmediklerini hissederler (Alsop, 1997) ve kendi aileleri içinde, eğitim çevrelerinde ve sosyal çevrelerinde bazı kabul problemleri yaşayabilirler. Dahası, bu çocukların ebeveynleri, diğer ebeveynlere kıyasla daha fazla sorumluluk yükü hissedebilirler (Feldman ve Piirto, 1995). Bu çalışma da ebeveynlerin benzer konularda sorunlar yaşadığına ilişkin görüşler bildirdiği görülmektedir.

Ebeveynlere özel yetenekli çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları destekler sorulduğunda, ebeveynler genellikle sadece çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılama ile ilgili destek konularıyla sınırlı kalmayıp, ebeveynlikle ilgili konularda da yardıma ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. Dangel ve Walker'ın (1991) özel yetenekli çocukların ebeveynleri ile yaptığı bir çalışmada, ebeveynlerin% 25'inden fazlasının destek istediğini belirttiğini ve bu isteklerden sadece ikisinin eğitimle ilgili olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrenme becerileri hızlı olan özel yetenekli çocuklara bir şeyler öğretmek veya onları kontrol etmek zor olabilir (Maxwell, 1998). Örneğin, okul dönemindeki özel yetenekli çocukların ebeveynleri, çocuklarının öğrenmesine yardımcı olma ve onlara bir şey öğretme konusunda kendilerine güvenirken çocuklarının bir görevi tamamlamasını sağlama konusunda kendilerine güvenmedikleri görülmüştür (Strom, Johnson, Strom ve Strom, 1992). Ebeveynler, özel yetenekli bir çocuğu etkileyen gelişimsel sorunları anlama konusunda yeterli bilgi ve bilgi kaynağına sahip olmadıkları için çocuklarının davranışlarına nasıl tepki vermeleri gerektiğini de bilmeyebilirler (Solow, 1995). Özel yetenekli çocukların özellikle başarısız olduğu durumlarda ebeveynlerde gelişen yetersizlik duyguları nedeniyle bu ailelerde gergin ilişkiler ve çatışmalara dair çalışmalar bulunmaktadır (Albert, 1980; Moon, Jurich ve Feldhusen, 1996; Silverman, 1993). Bloom (1985), 120 özel yetenekli çocukla yaptığı bir çalışmada, disiplin ve iyi öğretme ile birlikte ebeveyn

desteğinin yüksek başarının gerçekleşmesinde önemli faktörler olduğunu belirtmiştir (Morawska ve Sanders, 2009).

Moon, Kelly ve Feldhusen (1997) tarafından yapılan bir araştırmada özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarının akran ilişkileri, duygusal uyum, sosyal uyum ve stres yönetimi olduğu tespit edilmiştir. Vialle (2017) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise özel yetenekli 32 çocuğun ebeveyni, okullarda çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yönelik program bulmanın zorlukları konusunda hemfikir olmuştur. Dahası, çocuklarının gelişimini desteklemek için çocuklarının savunucusu olmak veya ek kaynaklar ile deneyim sağlama ihtiyacı hissetmişlerdir. Uğurlu ve Yaman'ın (2013) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili ihtiyaç hissettikleri rehberlik alanlarının çocukların aşırı duyarlı, mükemmeliyetçi ve kurallara aşırı bağlı olması ile yetenek geliştirme programlarının eksikliği ve çocukların çok fazla aktiviteye katılma durumu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar yapılan bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ışığında ilerleyen çalışmalara yönelik öneriler aşağıda listelenmiştir:

- Okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların belirlenmesini sağlayacak kontrol listelerinin hazırlanması,
- Okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarının hazırlanması,
- Ailelerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarının hazırlanması,
- Ailelerin eğitsel ve psiko-sosyal açıdan desteklenmesi,
- Özel yetenekli çocuklara bilişsel destek programlarının yanı sıra sosyal duygusal destek programlarının oluşturulması,
- Özel yetenekli çocuklara yönelik yapılacak müdahale programlarında aile eğitimlerine de yer verilmesi.

KAYNAKÇA

- Abroms, K.I., & Gollin, J.B. (1980). Developmental study of gifted preschool children and measures of psychosocial giftedness. *Exceptional Children*, 46(5), 334- 337.
- Abroms, K.I. (1981). *Birth cry to five: Milestones in the psychosocial development of the gifted*. Paper presented at the Annual International Convention of The Council for Exceptional Children.
- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 20, 28-34.
- Albert, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95.

- American Psychological Association. (2013). Specialty guidelines for forensic psychology. *The American Psychologist*, 68(1), 7.
- Aspelmeier, J. E., & Kerns, K. A. (2003). Love and school: Attachment/ exploration dynamics in college. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 5-30.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barberis, P., & Petrakis, S. (2013). *Parenting: challenges, practices and cultural influences*. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Bishop, B (2012) Parenting stress in mothers of gifted and typical children. Master's Thesis, University of Alberta, Canada.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Chamrad, D. L., & Robinson, N. M. (1986). Parenting the intellectually gifted preschool child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 74-87.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6. Baskı). Merrill: Upper Saddle River, NJ.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cottrell, S., & Shaughnessy, M. F. (2005). *An interview with Dr. Edward R. Amend: about the emotional needs of gifted kids*.
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2008). Recognizing giftedness: Defining high ability in young children. *Dimensions of early childhood*, 36(2), 3-13.
- Damiani, V.B. (1997). Young gifted children in research and practice. *Gifted Child Today Magazine*, 20(3), 18-23.
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Sims, M., Harrison, L., Herrman, H., & Cook, K. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centres within low socio-economic areas: strategies, facilitators and challenges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 77-86.
- Dangel, H. L., & Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review*, 14, 40-41.
- Department of Health and Aged Care. (2000). *Promotion, prevention and early intervention for mental health: a monograph*. Canberra: Author.
- Eby, J.W., & Smutny, J.F. (1991). *A thoughtful overview of gifted education*. Longman: New York.
- Feldhusen, J. F., Proctor, T. B., & Black, K. N. (1986). Guidelines for grade advancement of precocious children. *Roeper Review*, 9, 25-27.

- Feldman, D. H., & Piirto, J. (1995). *Parenting talented children*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 1, pp. 285-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, A. T., Morda, R., Irving, B., & Kapsalakis, A. (2005). *Psychosocial needs of parents of gifted children*. Paper presented at the 16th conference of the World Council for Gifted and Talented Children, New Orleans, Louisiana.
- Fisher, A. T., Kapsalakis, A., Morda, R., & Irving, B. (2006). *Support needs of parents of gifted children*. Paper presented at the Australian Association for the Education of the Gifted and Talented (AAEGT) 11th National Gifted and Talented Conference, Gifted 2006: Concepts, Challenges, Realities, Fremantle, Western Australia.
- Freeman, J (2000) Families, the essential context for gifts and talents. In: Heller, KA, Monks, FJ, Sternberg, R, Subotnik, R (eds) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, pp. 573–585.
- Green, J. D., & Campbell, W. K. (2000). Attachment and exploration in adults: Chronic and contextual accessibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26,452-461.
- Gross, M. U. M. (1986). Planning defensible programs for gifted and talented students: Rejecting the myths, accepting the realities. Paper presented at the Joint Conference of the ACE and ACEA, Adelaide.
- Gross, M.U.M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-215.
- Harrison, C. (2003). *Giftedness in early childhood (3rd ed.)*. Sydney, NSW: GERRIC.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26, 96-104.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Irving, B. (2004). *Parenting children of high intellectual potential*. Unpublished Honours thesis. Victoria University. Footscray, Melbourne, Australia.
- Jolly, J, Matthews, M (2012) A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted* 35(3): 259–290.
- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. C. R. Synder & S. J. Lopez, (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (367-375). USA: Oxford University Press.
- Kitano, M. K. (1985). Ethnography of a preschool for the gifted: What gifted young children actually do. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 67-71.

- Klein, P.S. (1992). Mediating the development of precocious young children. In P.S. Klein & A.J. Tannenbaum (Eds.). *To be young and gifted* (pp. 245-277). Norwood, NJ: Ablex.
- Leymun, Ş. O., ODABAŞI, F., & YURDAKUL, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Li, J., Johnson, S., Han, W.-J., Kendall, G., Strazdins, L., Dockery, A. M. (2012). *Parents' nonstandard work and child wellbeing: a critical review of the existing literature*. Centre for Labour Market Research, Discussion Paper Series 2012/02.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 27-31.
- Maxwell, E. (1998). I can do it myself! Reflections on early selfefficacy. *Roeper Review*, 20, 183-187.
- McReynolds, P., Acker, M., & Pietila, C. (1961). Relation of object curiosity to psychological adjustment in children. *Child Development*, 32(2), 393-400.
- Moon, S. M., Jurich, J. A., & Feldhusen, J. F. (1996). Families of gifted children: Cradles of development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 81-99). Washington, DC: APA
- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, 16-25.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.
- Morelock, M.J., Brown, P.M., & Morrissey, A.M. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roeper Review*, 26(1), 41-51.
- Ogurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Guidance Needs of Gifted and Talented Children's Parents. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 3(2).
- Olszewski-Kubilius, P. (2001) 'Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment.' In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (eds), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do We Know?* (pp. 205-12). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Olszewski-Kubilius, P., Limburg-Weber, L., & Pfeiffer, S. (2003). *Early gifts: Recognizing and nurturing children's talent*. Prufrock Press: Waco, TX.
- Perleth, C., Lehwald, G., & Browder, C.S. (1993). Indicators of high ability in young children. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development*

- of giftedness and talent* (pp. 283- 310). Elmsford, NY: Pergamon.
- Perleth, C., & Wilde, A. (2009). Developmental trajectories of giftedness in children. In *International Handbook on Giftedness* (pp. 319-335). Springer, Dordrecht.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High ability studies, 17*(1), 57-73.
- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young gifted child. Parenting researchbased decision making series*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Robinson, N. M. (2008). Early childhood. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 179–194). Waco, TX: Prufrock Press.
- Roedell, W. C. (1989). Early development of gifted children. In J. VanTassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, the school* (pp. 13-28). New York, NY: Teachers College Press.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E., & Robinson, H. B. (1980). *Gifted young children*. New York, NY: Teachers College Press.
- Roeper, A. (1977). The young gifted child. *Gifted Child Quarterly, 21*(3), 388-96.
- Rogers, J. (2007). *Adults learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Saricam, H., & Sahin, S. H. (2015). The Relationship between the Environmental Awareness, Environmental Attitude, Curiosity and Exploration in Highly Gifted Students: Structural Equation Modelling. *Educational Process: International Journal, 4* (1-2).
- Silverman, L. K. (1998). *Using test results to support clinical judgment*. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education, 6*, 23–38.
- Silverman, L. K. (1992). *How parents can support gifted children*. ERIC Digest #E515. Reston, VA: Council for Exceptional Children, Reston VA. Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Reston, VA.
- Silvia, P. J. (2008). Appraisal components and emotion traits: Examining the appraisal basis of trait curiosity. *Cognition and Emotion, 22*, 94-113.
- Smutny J.F. (1998). *The young gifted child: Potential and promise, an anthology*. Creskill, NJ: Hampton Press.
- Solow, R. E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. *Roeper Review, 18*, 142-146
- Strom, R., Johnson, A., Strom, S., & Strom, P. (1992). Parental differences in expectations of gifted children. *Journal of Comparative Family Studies, 23*, 69-77.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Sutherland, M. J. (2008). *Developing the gifted and talented young learner*. London: Sage.
- Tuttle, F. B., Becker, L. A., & Sousa, J. A. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students* (3rd ed.). Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Vialle, W (2017). Supporting giftedness in families: a resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted* 40(4): 372–393.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical guide for parents and teachers*. Columbus, OH: Ohio Psychology.
- Webb, J. T. (2014). *Gifted children and adults: neglected areas of practice*. The National Register of Health Service Psychologists (Spring), pp. 18–27.
- Wellisch, M. (1997). A pilot study: Teacher views on the concept of giftedness in the early childhood setting. *Australian Journal of Early Childhood*, 22(2), 22–28.
- Wolf, J. S. (1987). Workshops for parents of the gifted. *Roeper Review*, 9, 243-246.
- Wright, L. (1990). The social and nonsocial behaviors of precocious preschoolers during free play. *Roeper Review*, 12(4), 268-274.
- Yildirim, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(11. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ETİK KODLARI MODELİNİN
ÜNİVERSİTELERDEKİ UYGULAMALARININ PAYDAŞ GRUPLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR ARAŞTIRMA¹**

*THE IMPACT OF THE APPLICATION OF THE “ACADEMIC INSTITUTIONS
ETHICS CODE MODEL” IN UNIVERSITIES ON STAKEHOLDER GROUPS: A
RESEARCH*

Saim ALTAY*, Oğuzhan AYDEMİR**

*Geliş Tarihi: 16.04.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Etik kavramı, son yıllarda yaşamın her alanında olduğu gibi akademik alanda da özellikle sıkça vurgulanmakta ve dile getirilmektedir. İçinde yer aldığımız dünyada, araştırma ve uygulama faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için etik kodlara (kurallara) ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca etik kodların bireysel, toplumsal ve kurumsal ilişkilerin geliştirilebilmesi bakımından önemi büyüktür. Çalışmada etik kodların (kuralların) devlet üniversitelerinin paydaş gurupları ile olan ilişkileri üzerindeki etkinliğinin Etik Etkisini Geliştirme Modeli çerçevesinde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Son olarak, Etik Etkisini Geliştirme Modeli'nin boyutları bazında devlet üniversitelerinde etik kodların etkililiğini ölçmeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Yükseköğretim Kurumları içerisinde yer alan devlet üniversiteleri, araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Araştırmada 393 akademik ve idari personeli kapsayan anket çalışması ile toplanan veriler SPSS (20.0) programında analiz edilmiştir. Devlet üniversitelerinde uygulanan ankette kullanılan ölçek için öncelikle güvenilirlik analizi açısından Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçek boyutları, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi ile üniversiteler arasında oluşan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılık kaynakları araştırması için Bonferroni, Scheffe, LSD ve Tamhane's testleri uygulanarak karar verilmiştir. Etik Etkisini Geliştirme Modeli'ne göre; ankete katılan devlet üniversitelerinin modelin boyutları bazında değerlendirilmesi yapılarak gerçekleştirilen test sonuçlarına göre geliştirilen hipotezlerden dokuzu doğrulanmış ve diğer üçü ise doğrulanamamıştır. Araştırma kapsamındaki 23 üniversitenin etik kodlarının, üniversitenin (3 boyutu dışında) diğer tüm ilişkilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Meslek Etiği, Etik Kod, Üniversitelerin Etik Kodları

ABSTRACT: The concept of ethics has been emphasized and cited frequently in the academic field as in all areas of life in recent years. In the world we live in, ethical codes

¹Bu çalışma, Prof. Dr. Oğuzhan AYDEMİR danışmanlığında Dr. Saim ALTAY tarafından Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanmış 657345 tez numaralı doktora tezinden türetilmiştir.

* Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, saimaltay@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5053-9264.

** Prof. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, oguzhanaydemir@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1404-9000

(rules) are necessary for the successful execution of research and application activities. In addition, ethical codes are of great importance for the development of individual, social and institutional relations. The aim of the study is to analyze the effectiveness of ethical codes (rules) on the relations of state universities with stakeholder groups within the framework of the Development Model of Ethical Effectiveness. Finally, a study has been conducted based on the dimensions of the Development Model of Ethical Effectiveness to measure the effectiveness of ethical codes in state universities. State universities, which are among Higher Education Institutions, constituted the scope of the research. In the research, the data collected by the questionnaire covering 393 academic and administrative staff were analyzed in the SPSS (20.0) program. First, Cronbach's Alpha values for the scale used in the questionnaire applied in state universities were calculated in terms of reliability analysis. Significant differences between universities were determined with the scale sizes, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Welch Test. Bonferroni, Scheffe, LSD and Tamhane's tests were applied to research the sources of difference. According to the Development Model of Ethical Effectiveness; Nine of the hypotheses developed according to the results of the tests carried out by evaluating the state universities participating in the survey on the basis of the dimensions of the model were confirmed and the other three could not be confirmed. It can be said that the ethical codes of 23 universities within the scope of the study positively affect all other relations of the university (except 3 dimensions).

Key Words: Ethics, Professional Ethics, Code of Ethics, Ethical Codes of Universities

EXTENDED ABSTRACT

The concept of ethics has been emphasized and cited frequently in the academic field as in all areas of life in recent years. In the world we live in, ethical codes (rules) are necessary for the successful execution of research and application activities. The aim of the study is to analyze the effectiveness of ethical codes (rules) on the relations of state universities with stakeholder groups within the framework of the Development Model of Ethical Effectiveness. Universities, by using their specialization power and financial resources more rationally, efficiently and economically, they continue their efforts to raise young generations in accordance with ethical rules in line with the plans and programs implemented by the Higher Education Council. The most important task of universities in today's conditions is to take an active role in cooperating with other organizations in terms of solving the problems by evaluating the country's problems in a scientific, cultural, social and economic perspective. Universities also make suggestions to public institutions and share the results of social benefit-oriented examinations and research revealed within the framework of existing problems with the relevant units in the public. Within the framework of the Higher Education Institutions Ethical Behavior Principles legislation, it should be among the priorities of the institutions to be aware of the ethical rules that determine the behavior of the university personnel and to comply with these rules. Especially in universities, it is of great importance that ethical codes are effective in order to ensure the functionality of scientific research activities, the quality of education and training processes, free exchange of ideas and a strong communication environment. Individuals and institutions pursuing honest and realistic information and striving for perfection offer

equal opportunities and facilities to everyone in working life. In this respect, the implementation of ethical codes without any condition has an important function in the protection of academic freedom.

For this reason, it is important to create an ethical culture and ensure that public officials comply with the determined ethical behavior principles and act in accordance with these principles of behavior while performing their duties. With this study, the importance of effective ethical codes in order to eliminate situations that harm the principles of justice, honesty, transparency and impartiality in order for the personnel to fulfill their duties. With this research conducted within this framework, the effect (effectiveness) of ethical codes (rules) in state universities on their relations with stakeholder groups is evaluated.

In today's conditions where social responsibility awareness is increasing, it is not possible for any organization to ignore ethical principles and rules. Institutions and organizations serving in the public and private sectors are responsible to their employees, target audiences and society. The understanding of social responsibility is closely related to the ethical obligations developed by laws, states and institutions in their internal mechanisms, as well as individual and social moral principles. The Ethical Behavior Principles of Higher Education Institutions are also a manifestation of how the responsibility of universities towards the whole public opinion, together with the target audience consisting of students, academic and administrative staff, will be carried out. The existence of ethical principles and rules cannot be denied in the introduction of educational services, scientific research and technology development activities, innovative and changeable methods, and also in ensuring public-university cooperation. Therefore, the correct understanding of these codes and their realization in accordance with the original will contribute to the establishment of a strong and balanced union both inside and outside the university. However, when there is a holistic change that can include the institutional and the whole society, there is a need for more than ethical codes. This situation requires a radical structuring that covers all educational and managerial processes, starting from the nucleus and continuing throughout their lives.

With this study, a questionnaire was applied to personnel working in 23 state universities in order to measure the effectiveness of ethical codes (rules) in state universities. There are 12 dimensions related to ethics in the questionnaire. Each dimension consists of eight questions (sub-items). In the research, the data collected by the questionnaire covering 393 academic and administrative staff were analyzed in the SPSS (20.0) program. First, Cronbach's Alpha values for the scale used in the questionnaire applied in state universities were calculated in terms of reliability analysis. Significant differences between universities were determined with the scale sizes, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Welch Test. Bonferroni, Scheffe, LSD and Tamhane's tests were applied to research the sources of difference.

When the dimensions of this research are evaluated in terms of averages regarding their applications in universities, in general terms; It has been determined that the codes of ethics (rules) are in line with the clear organizational values of the universities and positively affect the relations of universities with all internal and external stakeholder groups. However, when determining these codes, no definite data could be reached as to whether the employees' personality values are given importance or not.

The ethical strategy, goals and objectives of the universities and ethical policies and procedures have also positively affected the universities. In addition, it has been determined that there is a structure that supports ethical-based behaviors in universities, and that the ethical impact is regularly monitored and measured. The system that rewards ethical behaviors in universities works fairly and the rules set for ethical decision selection are compulsory and equally applied to everyone. While the ethical climate of the universities is compatible with other jobs, processes and people in the university, it has been observed that leaders carry out their practices according to ethical codes and that the education and orientation system of state universities regarding ethics is active.

In addition, according to the results obtained in this study, nine of the hypotheses (H₁, H₂, H₃, H₅, H₆, H₇, H₈, H₉, H₁₀) were confirmed, while the other three hypotheses (H₄, H₁₁, H₁₂) could not be confirmed. The source of the statistical difference of these three unverifiable hypotheses was explained in the study.

According to the results of our research, it was seen that the ethical codes of 23 universities within the scope of the study positively affected the relations of the university in terms of all dimensions except the 4th, 11th and 12th dimensions of the study. According to the results of this research, the ethical codes, ethical values and honesty included in the ethical standards implemented with the Ethical Behavior Principles of Higher Education Institutions, as a result of the awareness, ownership and increase of their effectiveness by managers and staff, it has been revealed that it contributes to more fair management, honesty in activities, transparency, accountable and reliable business and transactions in state universities.

1. GİRİŞ

Dünyada yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel değişim süreçleri, kamudaki yönetim anlayışında da yeni bir yapılanma ve konumlanma ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Klasik yönetim anlayışından ziyade, modern yönetim süreçlerini hayata geçirmek, bu çerçevede yönetici-çalışan-vatandaş birlikteliğini oluşturmak günümüzün yenilikçi ve sürdürülebilir politikalarının bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Talimat ve yönergeler üzerine kurulan bir düzenden performans yönetimi, üretkenlik, yaratıcılık ve kaliteli hizmet yaratma anlayışı üzerine evrimlenen kamu yönetiminde aynı zamanda etik davranış kurallarının belirlenmesine katkıda bulunmak, bu kurallara uygun işleyişin sağlanmasına çalışmak aynı derecede öneme sahiptir.

Bugün birçok ülkede kamu kuruluşları uluslararası organizasyonların ve kuruluşların da katkısı ile yönetim ilke ve metotlar kapsamında değerlendirildiğinde, etik değerler konusunda önemli araştırmalar ve faaliyetler ortaya koymuşlardır.

Tüm kamu kurumlarında yöneticiler ve çalışanlar arasında kontrol ve koordinasyon sürecini gerçekleştirerek toplumsal hesap verilebilirlik boyutunda daha kaliteli, daha rasyonel hizmetler sunmak, tüm kademelerde etik değerlerin yerleştirilmesi ile birlikte iş yaşamında kârlılığı, imajı ve rekabet avantajını

geliştirmek mümkün olabilecektir. Etik değerlere bağlı bir kamu yönetimi sisteminin yolsuzluk ve usulsüzlüklerin önlenmesinde, kamu görevlilerine karşı duyulan güven duygusunun tazelenmesinde, daha demokratik, daha çağdaş ve katılımcı bir örgüt ve ülke modelinin oluşmasında katkısı önemli olacaktır.

Temel etik ilkelerinden ödün vermeksizin görevlerini yerine getiren, tarafsız, dürüst, objektif, katılımcı, hukuka ve insan haklarına saygılı bireyler bugünün ve geleceğin bilgi toplumlarının lokomotif unsurlarını oluşturacaktır.

Üniversitelerde geleceğin analitik zekaya sahip, inovatif, çağdaş ve sorumluluk sahibi bireylerini yetiştiren akademik ve idari personelin evrensel toplumun ihtiyaçları, çağın ilke ve gerekliliklerine uygun eğitim-öğretim, araştırma, yayın ve danışmanlık ve diğer hizmetleri etik kodlar çerçevesinde en üst seviyede yürütmesi, geliştirmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırma ile ülkemiz devlet üniversitelerindeki etik kodlarının (kurallarının), Etik Etkisini Geliştirme Modeli çerçevesinde etkinliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla modelin boyutları bazında devlet üniversitelerinin etik kodların (kuralların) etkililiğini ölçmeye yönelik bir araştırma yapılarak devlet üniversitelerindeki akademik ve idari personele yönelik anket uygulaması yapılmıştır.

Yapılan araştırma sonucuna göre etik kodların, Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri ile hayata geçirilen etik standartları içerisinde yer alan etik değerlerin ve dürüstlüğün, yöneticiler ve personel tarafından bilinmesinin, sahiplenilmesinin ve etkinliğinin artırılmasının devlet üniversitelerinde daha adil yönetim, faaliyetlerde dürüstlük, saydamlık, hesap verebilir ve güvenilir iş ve işlemlerin yapılmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzde özellikle de son yıllarda etik kavramından hem disiplinler arasında hem de gündelik yaşamın birçok ayrıntısında sıkça bahsedildiği görülmektedir. Bundan kırk yıl öncesine kadar bu terimin böylesine yaygın bir biçimde kullanıldığını söylemek mümkün değildi. Sadece birkaç düşünürün önemseddiği disiplin adı olarak ifade edilen ve onlar tarafından dillendirilen bir sözcük olarak bilinmekteydi. Etiği bir bilgi alanı olarak gören düşünürler dışında, çoğu düşünür ve bilim insanının ilgi alanında dahi yer almıyordu. Ancak günümüzde etik hem felsefe ve bilim çevrelerinde hem de gündelik yaşamda en sık başvurulan bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Etik, beşeri ve sosyal bilimler ile doğa bilimleri ve uygulamalı bilimler disiplin alanları için vazgeçilmez bir öneme sahiptir (İyi, 2015: 3). Felsefi açıdan etik; mevcut yaşantımızda ortaya çıkan bireysel ve toplumsal davranışlarla ilgili olarak doğru-yanlış, iyi-kötü, beğenilen-beğenilmeyen konuları anlamak, analiz etmek ve ayırt etmek için tanımlanan sistematik bir yaklaşımdır. Etik, statik bir durumdan ziyade aktif bir süreçtir (Rich ve Butts, 2012: 4).

Etik, yeni bir kavram değil, insan yaşamının başlangıcından beri toplumsal hayatı mümkün kılan ilkeleri tanımlayan tarihsel, sosyal ve dinamik bir süreçtir. Bu süreçte, etik değerlerin ihlali ile ilgili uyumsuzluğun sosyal yaşamı olumsuz etkilediği durumlarda, bu olumsuz etkilerin önüne geçmek için toplum adına kuvvet kullanma hakkı anlamında kanunlar çıkarılmakta ve yasal kurallar geliştirilmektedir. Her ne kadar yasal kurallar ve yasal yaptırımlar olsa da onlara dayanan değer yargıları, insanların etik ve ahlaki anlayışında etkili olup, sosyal hayatta tek başına etik ve ahlaki değerlerin yerini alamazlar. Etik ve ahlâk, her zaman toplumdaki en önemli değerleri ifade eden, kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturan sosyal yaşamda bir süreç olarak yer alır (TMMOB, 2004: 13).

Toplumsal ve örgütsel açıdan etik kavramını irdelediğimizde, “Bir grup, meslek veya toplumun üyelerine rehberlik eden doğru ve yanlış davranış ilkeleri” kapsamında bir tanımlama ortaya koymak daha doğru olacaktır (Molander, 1987: 619). Bir diğer ifadeyle etik; çevremizde olup biten her şeyi daha iyi görmemizi, anlamamızı ve insani bir unsur olarak gerçekliği tecrübe etmemizi sağlayan düşünsel bir yaklaşımdır. İnsan yaşamının dengesini oluşturan ahlâki fikir ve davranışları ayakta tutan, temel yapı taşları olarak nitelendirilen ahlâk kuralları bu bütünlük içinde ele alınmaktadır. İnsanlık aleminin ahlaki boyutunu ölçen tüm normlar, değerler, prensipler, kurallar ve yetkinlikler etiğin ilgi alanına girmektedir. Etik, doğuştan itibaren insancıl bir biçimde nasıl yaşanacağını ve bu yaşamın nasıl devam ettirileceğini bilme konusunda mantıklı bir girişimdir (Alba ve Quinn, 2010: 19-20). Etik, temel olarak ihlal edilmesi durumunda bir kişinin istihdamının sona ermesiyle sonuçlanacak bir kurallar listesi olarak görülebilir. Etik kodlar (kurallar), yazılı ve yazılı olmayan türde her meslek içinde varlığını sürdürmektedir. Bireyler mevcut işlerinden ve mesleklerinden atılmamak için iş hayatının kendine özgü etik standartlarını dikkate almak durumundadırlar (Aktaran: Crawford, 2015: 4).

Meslek etiği, kabul görmüş ve başarılı bir mesleki faaliyetin ahlâki açıdan vazgeçilmez şartlarının neler olduğunu sormaktır (Ahlf, 2000: 46). Genel olarak ahlâk ve etik arasındaki ayrımı, iş ahlâkı ve iş etiği mevzusunda da yapmak mümkündür. İş ahlâkı, çalışma sırasında uyulması gereken normlar ve standartlar olarak tanımlanır. İş etiği ise, sosyal sorumluluk ruhuna uygun olarak çalışma hayatı ile ilgili değerleri, normları ve kuralları geliştirme süreci şeklinde ifade edilebilir (Yılmaz, 2007: 37). Meslek etiği aslında belirli bir meslek grubunu tanımlayan ve koruyan, meslek sahiplerini belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan bir özelliğe sahiptir. Ayrıca bu kapsamda mesleğin gerekliliklerini yerine getirmeyen yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten hariç tutan, hizmet içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini koruyan bir dizi mesleki ilkedен oluşmaktadır (Aydın, 2012: 4). İş etiği ilkeleri, kurumsal değerlerin tanımlanması ve benimsetilmesinde, çalışanların etik ikilemlerine çözümler

sunmada, iş yerinde güvenin tesis edilmesinde ve örgüt için güvenilir, kalıcı bir itibar oluşturulmasında büyük öneme sahiptir (Çetintaş, 2016: 167). İş etiğinin iş dünyasında ön plana çıkması ve akademik bir disiplin içinde tartışılması çok önemlidir.

Özellikle son yıllarda sıkça görülen cezalar, normal çalışma programından sapmalar, iş ahlakının bozulması, şirketlerin yönetimleri ve mülkiyetleri ele geçirmede yaşanan artış iş etiği ilkelerinin sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Ayrıca firma itibarına yönelik güveninin azalması, işletmelerde mahkemelere kadar yansıyan üzücü ve utanç verici olayların ortaya çıkması bu tartışmayı harekete geçiren nedenlerin başında gelmektedir. Hisse senedi ve tahvillerin ticareti ile ilgili gizli bilgilerin içeriden ifşa edilmesi (insidertrading), rüşvet, resmi bazı belgelerin yok edilmesi, aldatıcı reklamcılık ve kusurlu ürünler ahlâki standartların çöküşünü hızlandırmaktadır. Bütün bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için hazırlanan etik kuralların rastgele düzenlemeler çerçevesinde değil, kesinlikle akademik bir bütünlük içinde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Kapu, 2009: 52-53).

Bir etik kodun gücü sadece, yazılı kurallarla sınırlı olmamaktadır. Bu güç aynı zamanda etik koda (kurallara) tabi olan kişilerin nezdinde meşruiyetinin ve işlevselliğinin kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Etik kodlar, bireylerin kendi kişisel değerlerinin üstünde ve ötesinde çalışma hayatında uymakla yükümlü oldukları kurallar bütünüdür. Etik kodların ihlal edilmesi durumunda, karşılaşılabilecek yaptırımlar da açıkça ifade edilmelidir. Toplumsal değerlerden hukuksal sürece kadar uzanan bir dizi yaptırım söz konusu olduğunda etik kodların bireyler üzerindeki inandırıcılığı ve işlevselliği daha da artmaktadır. Etik kodlar, belli bir meslek koluna ilişkin hem genel uygulamaları hem de spesifik uygulamaları içeren bir rehber niteliğindedir (Molander, 1987: 619-620).

Etik kodlar hem yazın alanında hem de sosyal yaşam sürecinde giderek daha fazla aşına olunan bir özellik kazanmaktadır. “Tıbbi etik”, “yargı etiği”, “biyoetik”, “bilişim etiği”, “medya etiği”, “siyasi etik”, “insan hakları etiği”, “sosyal yaşam etiği” gibi birçok farklı tanımlamaları da bu çerçevede yer almaktadır. Etik kodlar, yaşamın hemen hemen her alanında insan ilişkilerini ve davranışlarını düzenleyen, gündelik hayatta bilinçli bir insan faaliyeti, iş yaşamında ise organizasyonel ve sistematik etkileşim olarak nitelendirilebilecek soyut ve genel ahlâki standartları ifade etmektedir (Yüksel, 2015: 10). Etik kodların, kurum veya kuruluş çalışanlarının üzerinde fonksiyonel bir etkisi var olmaktadır. Kurum çalışanlarının davranışlarını şekillendirmesinin yanında aslında çalışma hayatında bir çalışandan sergilenmesi beklenen davranış özelliğini anlatan bir mesaj taşımaktadır. Etik kodlar, aynı zamanda bir kurumun kültürünü temsil eder ve bu kültürün etik yapısını içte çalışanlara, dışta müşterilere ve halka duyurmak için bir araç vazifesini görmektedir. Bir kurum veya kuruluşun çevresiyle sağlıklı ve güçlü

iletişim kurmasının ve sosyalleşmesinin bir parçası olarak etik kodların varlığı ve uygulanma süreci büyük önem taşımaktadır. Etik olmayan davranışları engelleme, çalışanların ahlaki farkındalığını artırma, tüketicinin hizmete ve kuruma olan inancını koruma yönetici açısından da oldukça kıymetli bir anlam taşımaktadır. Çünkü etik kodlara duyulan inanç ve bağlılık gerek kısa vadede gerekse uzun vadede yöneticinin ve kurumun itibarını geliştiren güçlü bir potansiyel konumundadır (Malloy ve Fennell, 1998: 453-454).

Üniversitenin geleneksel açıdan tanımına bakıldığında; kamu yararı için bilgi üreten, bilgiyi topluma ileten ve yayan özerk bir eğitim ve araştırma kurumu olarak ifade edilmektedir. Üniversitenin topluma ve dünyaya karşı esas yükümlülüğü, eğitimde bilimsel tutarlılığı ve kaliteyi sağlamaktır. Bu yükümlülüğü yerine getirmek amacı, ile 1988 yılında Bolonya'da 29 Avrupa Üniversitesi Rektörü tarafından "Magna Charta Universitatum" imzalanmış ve bu husus imzalanan belgede açıkça belirtilmiştir. Üniversitelerin akademik eğitim ve öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yönündeki sorumluluğu ahlaki ve entelektüel açıdan herhangi bir siyasi ve ekonomik etkiden bağımsız olmasına bağlıdır (Aktan, 2006: 55-56).

Üniversite camiasında kimi zaman bazı yöneticilerin herkesin bildiği ve gördüğü hususları bilmezlikten ve görmezlikten gelmesi, diğerlerinin de statükonun devamlılığı için bu duruma ses çıkaramaması gibi durumlar söz konusu olabilmektedir. Bilimi yanaltıcı, özensiz ve disiplin dışı araştırmalar, bilimsel sahtecilik, akademik intihal, çıkar çatışmaları, ikram yazarlık, yazarlık hakkı ve sırasının önemsenmemesi gibi durumlarda etik kodların önemi, daha fazla anlaşılmaktadır. Bilimsel ve sosyal yaşamın her alanında herkes için geçerli olan etik, bilimsel alanda vazgeçilmez bir değere sahiptir. Özellikle akademik camia, etiğin önemli olduğu kulvarlardan biridir. Çünkü gerçek bilim, her zaman toplumda hak ettiği yeri alır. Bu da büyük ölçüde akademik ve etik değerlerin akademik yaşamda tam anlamı ile gerçekleştirilmesine bağlıdır. Akademi dünyasında herkes akademik görgü kuralları çerçevesinde önyargısız, kişisel çıkar ve çatışmalardan uzak, belli bir saygı çerçevesinde birbirine yaklaşmalıdır. Tarafsızlık ilkesi göz ardı edilmeden, etik ilke ve kurallar çerçevesinde gerekenler yapılmalıdır. Akademik etik, tüm akademisyenlerin azami ölçüde özen göstermesi gereken bilimsel özgürlükler- bilimsel ve sosyal sorumlulukları çerçevesinde belirtilen temel değerleri kapsamaktadır. Toplumla doğrudan etkileşime giren, bir başka deyişle toplumu doğrudan etkileme gücü bulunan akademisyenler, akademik çalışmalarına ilişkin olarak bir bakıma otokontrol vazifesi görecek bir sistem oluşturmak zorundadırlar (Büken, 2006: 166-167).

Günümüz dünyası, etik perspektifini yeniden oluşturmaktadır. Piyasa ekonomisi, pozitif ve sosyal bilimlerdeki teorik çalışmalar ve uygulamalar da değerler sorunsalını yeniden şekillendirmektedir. Buna göre teori üretme, veri

toplama, literatür taraması, analiz yapma, deneysel süreçler, denek seçimi ve deneklere bilgi verilmesi, varsayımların kanıtlanması ve verilerin uygulanmasında kullanılacak kriterler bilim çevrelerinde dikkate alınması gereken bir konu haline gelmektedir. Bilim etiği veya akademik etik denildiğinde; bireylerin genel ahlak felsefesi ve meslek etiğine uygun olarak başta üniversiteler olmak üzere tüm eğitim ve bilim kurumlarında gerçekleştirilecek faaliyetlerle ilgili davranış ya da etik standartlar tanımlanmaktadır (Büken, 2006: 166-167). Magna Carta'dan yola çıkarak yükseköğretim kurumlarındaki tüm aktörlerin etik davranış ilkeleri ile ilgili olarak şu başlıklar dile getirilebilir. Bunlar; bütünlük, dürüstlük, doğruluk, şeffaflık, diğerlerine saygı duyma, güven, sorumluluk, adalet, eşitlik, sosyal adalet, eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının demokratik ve etik yönetimi, kaliteli eğitim, bireylerin ve sistemin geliştirilmesi, kurumsal özerklik/kurumsal bağımsızlık, uluslararası iş birliği, bencil olmama, tarafsızlık, açıklık, liderlik ve akademik özgürlüğün korunması amacıyla yönelik ilkeler olarak ortaya konulmaktadır. Yükseköğretim mevzuatı hükümlerine göre oluşturulan yönetim organlarının ve yöneticilerin genel etik davranış ilkelerine uygun olarak hareket etmeleri beklenir. Bu ilkeler (Farrington, Anapiosyan ve Aleksanyan, 2016: 5-7);

- Kurumun yönetim birimlerine,
- Akademik ve idari personeline,
- Öğrencilere,
- Yükseköğretim kurumu bünyesinde sözleşmeye dayalı işleyişler varsa bu sözleşmeye tabi olan kişiler, sendika temsilcileri, geçici süreli çalışanlar, yarı zamanlı statüde görev yapan çalışan grupları ve yöneticiler bazında uygulanabilmelidir

Yükseköğretim kurumlarından üniversiteler, bilimsel araştırma ve yayın, eğitim-öğretim ve topluma hizmet konularında önemli bir rol üstlenmişler. Bu rol, yükseköğretim kurumlarından üniversitelerdeki çalışanlarını güven ilkesi ve sorumluluk bilincine dayalı olarak muhataplarına karşı etik davranış standartlarına uygun hareket etme yükümlülüğü altına sokmaktadır. Yükseköğretim Kurumları Davranış İlkeleri Modeli baz alınarak yazılı hale getirilmiş olan etik değer ve ilkeler, yükseköğretim kurumlarından üniversitelerdeki çalışanlarına, çalışma ortamında karşılaştıkları etik problemlerin çözümünde ve çalışma arkadaşları ile öğrenciler, üniversitelerdeki idarecileri, üniversite dışındaki kurum ve şahıslar ile ulusal ve uluslararası toplumla ilişkilerinde rehberlik eder. Yükseköğretim kurumlarından üniversite çalışanları, eğitim ve öğretim sürecinde çalışma arkadaşları, öğrenciler, aileler ve eğitim-öğretim ağı içerisindeki diğer paydaşların güveni ve saygısını kazanmasını mümkün kılacak davranışlar sergileme ve bunu sürdürülebilir kılma hedefine yönelik olarak burada yer alan etik değer ve ilkeleri rehber edinmelidir (YÖK. 2014: 2).

Bu açıklamalar çerçevesinde bu çalışma ile devlet üniversitelerindeki etik kodların (kuralların) paydaş grupları üzerindeki etkisi (etkinliği) araştırılmıştır.

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

3.1. Araştırmanın Amacı, Önemi ve Yöntemi

Bu araştırma ile devlet üniversitelerindeki etik kodların (kuralların) paydaş grupları ile olan ilişkileri üzerinde olumlu etkisi (etkinliği) olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri mevzuatı çerçevesinde üniversite personelinin davranışlarını belirleyen etik kuralların personel tarafından bilinmesi ve bu kurallara uyulması kurumların öncelikleri arasında olmalıdır. Özellikle üniversitelerde bilimsel araştırma faaliyetlerinin işlerliği, eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesi, özgür fikir alışverişi ve güçlü bir iletişim ortamının oluşturulabilmesi için etik kodların etkin olmasının önemi büyüktür. Dürüst ve gerçekçi bilginin peşinde olan ve mükemmele ulaşma yönünde çaba gösteren bireyler ve kurumlar, çalışma hayatında herkese eşit fırsatlar ve imkanlar sunulması bakımından etik kodların herhangi bir şart ileri sürülmeksizin uygulanmasının akademik özgürlüğün korunmasında ne kadar önemli bir fonksiyon üstlendiğinin farkındadırlar.

Bu nedenle etik kültürünü oluşturarak, kamu görevlilerinin görevlerini yerine getirirken belirlenen etik davranış ilkelerine uyulmasını ve bu davranış ilkelerine göre hareket etmelerini sağlamak önem arz etmektedir. Bu çalışma ile personelin görevlerini yerine getirmeleri için adalet, dürüstlük, şeffaflık ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren durumların ortadan kaldırılması için etik kodların etkin olmasının önemi ortaya konulmuştur.

Araştırmada kullanılan model Frank Navran tarafından geliştirilen ve Ethic Resource Center (ERC) tarafından 1997 yılından beri işletmelere uygulanan bir modeldir. Bu çalışma ile Frank Navran'ın Etik Etkisini Geliştirme Modeli etik kodları bulunan devlet üniversitelerine uyumlaştırılmaya çalışılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Çepni, 2014: 72; Karasar, 1999: 77).

Etik Etkisini Geliştirme Modeli'nde 12 boyut, her boyutta ise sekiz ayrı değerlendirme (Alt Madde) yer almaktadır. Bu boyutlar işletmeler için gereken etik ile ilgili tüm konuları kapsamaktadır (Turan Somer, 2011: 163-164). Anket formu 6'sı demografik özellikler olmak üzere toplam 102 sorudan meydana gelmektedir. Araştırma anketinde 7'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen katılmıyorum, 4=Emin değilim, 5=Kısmen katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum) değerlendirmelerinden oluşmaktadır. "Etik Etkisini Geliştirme Modeli" kapsamında geliştirilen hipotezler şu şekildedir. Bunlar;

H₁: Üniversitenin yazılı etik kodları, üniversitenin içi ve çevresiyle (açık organizasyon değerleriyle) uyumludur.

H₂: Üniversitenin etik stratejisi, hedef ve amaçları üniversiteyi olumlu etkilemektedir.

H₃: Üniversitenin etik politika ve prosedürleri üniversiteyi olumlu etkilemektedir.

H₄: Üniversitenin etiğe dayalı etkisi düzenli olarak izlenmekte ve ölçülmektedir.

H₅: Üniversitenin etiğe uygun davranışları ödüllendiren sistemi, adaletli bir biçimde çalışmaktadır.

H₆: Üniversitenin etiğe dayalı karar seçimi için koyduğu kurallar kesindir ve herkese eşit biçimde uygulanmaktadır.

H₇: Üniversitenin etik iklimi, üniversitedeki diğer işler ve kişilerle uyumludur.

H₈: Üniversitenin etiğe dayalı davranışları destekleyici bir yapı bulunmaktadır.

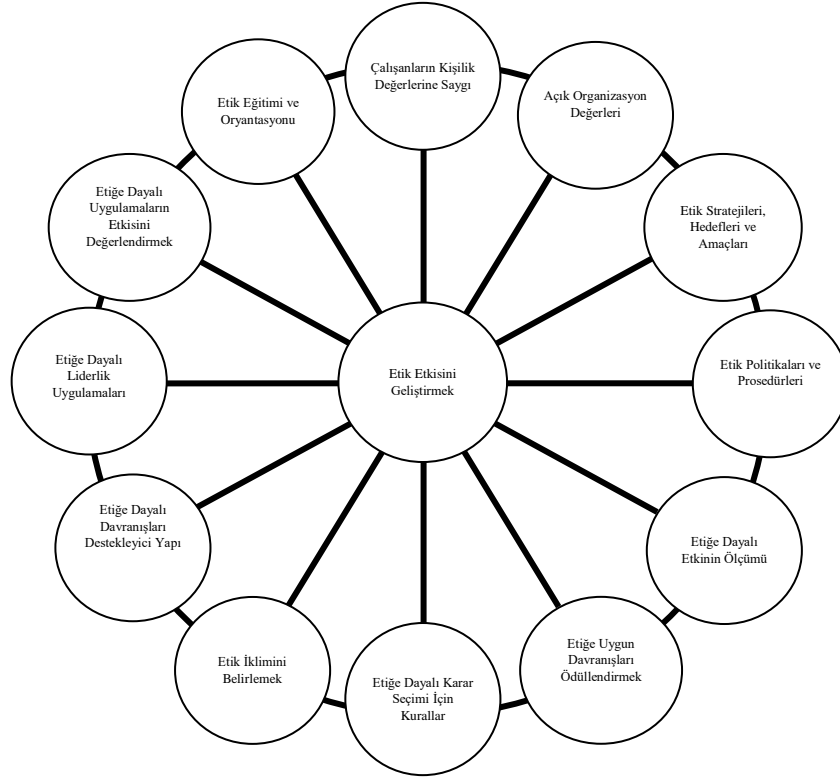
H₉: Üniversitedeki liderler, uygulamalarını etik kodlara göre gerçekleştirirler.

H₁₀: Üniversitenin etiğe dayalı uygulamaları, iletişim içinde buldukları bütün ilişkileri olumlu etkiler.

H₁₁: Üniversitenin etik ile ilgili bir eğitim ve oryantasyon sistemi vardır.

H₁₂: Üniversite yazılı etik kodlarını belirlerken, çalışanlarının kişilik değerlerine önem verir.

Şekil 1'de gösterilen Etik Etkisini Geliştirme Modeli, toplam oniki boyuttan oluşmaktadır. Modelin şekilsel gösterimi Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Etik Etkisini Geliştirme Modeli

Kaynak: Arıcıoğlu ve Tutan, 2008: 50; Turan Somer, 2011: 166.

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS (20.0) programında analiz edilmiştir. Devlet üniversitelerinde uygulanan anket kapsamında kullanılan ölçek için öncelikle güvenilirlik analizi açısından Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçek boyutları arasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch testi ile üniversiteler arasında oluşan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılık kaynakları araştırması için Bonferroni, Scheffe, LSD ve Tamhane's testleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında verilerin normal dağılımlı olup olmamasına Skewness ve Kurtosis değerleri hesaplanarak karar verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki modelin öncelikle normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır.

Tablo 1: Boyutların Çarpıklık Katsayısı (Skewness) ve Basıklık Katsayısı (Kurtosis) Ölçütü Değerleri

Boyutlar	Skewness		Kurtosis	
	Statisti c	Std. Error	Statistic	Std. Error
Açık Organizasyon Değerleri	-,755	,123	,247	,246
Etik Stratejileri, Hedef ve Amaçları	-,778	,123	,289	,246
Etik Politikaları ve Prosedürleri	-,531	,123	-,262	,246
Etiğe Dayalı Etkinin Ölçümü	-,587	,123	-,215	,246
Etiğe Uygun Davranışları Ödüllendirmek	-,377	,123	-,481	,246
Etiğe Dayalı Karar Seçimi İçin Kurallar	-,772	,123	,280	,246
Etik İklimini Belirlemek	-,711	,123	,050	,246
Etiğe Dayalı Davranışları Destekleyici Yapı	-,582	,123	-,161	,246
Etiğe Dayalı Liderlik Uygulamaları	-,632	,123	-,481	,246
Etiğe Dayalı Uygulamaların Etkisini Değerlendirmek	-,634	,123	-,054	,246
Etik Eğitimi ve Oryantasyonu	-,388	,123	-,816	,246
Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı	-,303	,123	-,832	,246

Tablo 1'deki boyutların tamamında Çarpıklık Katsayısı (Skewness) ve Basıklık Katsayısı (Kurtosis) değerleri (-1; +1) aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olmasının tüm boyut ortalamalarının normal dağılıma uyduğu anlaşılmaktadır (Aktaran: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2021: 16).

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Yükseköğretim kurumları etik ilkeleri baz alınarak etik kodları bulunan devlet üniversitelerindeki etik kod (kuralların) etkinliğini ölçümlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma kapsamına alınabilecek, Yükseköğretim Kurulu'nun web sitesinde 2019 yılı sonu itibarıyla etik kodları olan ve anket uygulamasına katılan (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) 23 üniversitenin görev yapan akademik ve idari personeli araştırmanın evrenini, anketi yanıtlayan akademik ve idari personeli ise araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Çalışma neticesinde 393 akademik ve idari personel tarafından anket formu doldurulmak suretiyle sorular cevaplandırılmıştır.

Araştırmada yer alan ana kütle, ilgili üniversitelerin 2020 Performans Programlarında gösterilen verilerle hazırlanmış, üniversite ve personel bilgileri baz alınmıştır. Güvenilirlik derecelerine göre örneklem büyüklüklerinin

belirlenmesinde %95 güvenilirlik düzeyinde en az örneklem büyüklüğü 383 olarak belirlenmiştir (Akalin, 2015: 100). Araştırmada elde edilen örneklem sayısı ise 393 kişiden oluşmakta olup yeterli sayıya ulaşmıştır.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmeler

Bu bölümde elde edilen anket ile hipotezlerin karşılaştırılmasına dair değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu bölümde araştırmaya katılan devlet üniversitelerinde çalışan 393 akademik ve idari personelin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet sınıfı, çalışma süresi ve bağlı buldukları üniversiteye göre sosyo-demografik verilerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Cinsiyet dağılımı bakımından katılımcıların %32,6’sı kadın, %67,4’ü ise erkek çalışanlardan oluşmaktadır. Yaş grupları dağılımında ise en az katılım %0,5 oran ile 25 yaş altı grubunda, en fazla katılım ise %32,3 oran ile 46 ve üstü yaş grubunda olmuştur (Tablo 2).

Araştırmaya katılanların %5,1’i lise, %7,3’ü ön lisans, %26’sı lisans, %28’i yüksek lisans ve %33,6’sı ise doktora mezunudur. Katılımcıların %24,9’unu ise bilgisayar işletmeni ve memur, %50,3’ünü akademik personel oluşturmaktadır. Bu durumun ise üniversitede çalışan sayılar ile kıyaslandığında orantılı olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü üniversite çalışan sayılarına bakıldığında akademik personel sayısı ilk sırada yer alır. Araştırmaya katılan akademik ve idari personelin bağlı buldukları üniversitelere göre en az katılım %1,3 ile Fırat Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi, en fazla katılım ise %9,2 ile Uşak Üniversitesi, %10,2 ile Trakya Üniversitesi çalışanlarından oluşmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Verilere Göre Dağılımı ve Çalıştıkları Üniversiteler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Frekans (%)
Cinsiyet	Kadın	128	32,60%
	Erkek	265	67,40%
Yaş grupları	25 altı	2	0,50%
	25-30	34	8,70%
	31-35	73	18,60%
	36-40	84	21,30%
	41-45	73	18,60%
	46 üstü	127	32,30%
Öğrenim durumu	Lise	20	5,10%
	Ön lisans	29	7,30%
	Lisans	102	26,00%
	Yüksek Lisans	110	28,00%
Hizmet sınıfı	Doktora	132	33,60%
	Prof. Dr.	20	5,10%
	Doç. Dr.	24	6,10%
	Dr. Öğr. Üyesi	45	11,40%

	Öğretim Görevlisi	85	21,60%
	Araştırma Görevlisi	24	6,10%
	Genel Sekreter, Gen.Sek.Yrd., İç Denetçi, Daire Başkanı, Avukat	7	1,80%
	Fakülte, Yüksekokul ve Enstitü Sekreteri, Şube Müdürü, Şef	49	12,50%
	Mühendis, Mimar, Teknisyen	22	5,60%
	Bilg.İşlt., Memur	98	24,90%
	Biyolog, Psikolog, Ebe, Hemşire, Sağlık Teknikeri, Sağlık Teknisyeni,	3	0,80%
	Şoför, Hizmetli	4	1,00%
	Diğer	12	3,10%
Çalışma süresi	0-5	95	24,20%
	6-10	106	27,00%
	11-15	55	14,00%
	16-20	32	8,10%
	21-25	53	13,50%
	26+	52	13,20%
Üniversite	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	9	2,30%
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	28	7,10%
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	7	1,80%
	Bingöl Üniversitesi	8	2,00%
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	25	6,40%
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	16	4,10%
	Fırat Üniversitesi	5	1,30%
	Gazi Üniversitesi	10	2,50%
	Harran Üniversitesi	14	3,60%
	Karabük Üniversitesi	26	6,60%
	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	12	3,10%
	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	34	8,60%
	Mersin Üniversitesi	5	1,30%
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	15	3,80%
	Ordu Üniversitesi	11	2,80%
	Pamukkale Üniversitesi	18	4,60%
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	21	5,30%
	Sinop Üniversitesi	19	4,80%
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	11	2,80%
	Süleyman Demirel Üniversitesi	6	1,50%
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	17	4,30%	
Trakya Üniversitesi	40	10,20%	
Uşak Üniversitesi	36	9,20%	

4.2. Araştırma Kapsamındaki Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenilirliğine Yönelik Sonuçlar

Yapılan çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik gibi iki özel konuya önem verilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroglu ve Yıldırım 2007: 113). Bir ölçek

kullanılmadan önce güvenilirlik ve geçerlilik bakımından sınanmalıdır. Bir ölçeğin güvenilirliği, o ölçeğin farklı zamanlarda ve farklı gözlemcilerin aynı örnekleme uygulandığı durumda aynı sonuçları verme derecesini göstermektedir. Bu anlamda güvenilirlik, bir değişkeni ölçmek için sorulan soruların ne derecede doğru ve içtenlikle cevaplandırıldığına bir göstergesidir (Özdoğan ve Tüzün, 2007: 644).

Ölçek boyutlarında ve ölçeğin tamamında güvenilirlik değeri olarak Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3'de hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamında 96 maddeden hesaplanan güvenilirlik değeri (,959) yüksek güvenilirlik düzeyindedir. Ölçek alt boyutlarının tamamında da yine güvenilirlik değerlerinin yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Cronbach's Alpha değerinin 0,60 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Kayış, 2018: 405). Ölçeğin geçerliliği bakımından değerlendirmesi ise kullanılan ölçeğin, ölçümün kurallara uygun olduğunu ve verilerin ölçülmek istenen özelliğe uygunluğunu ifade eder (İslamoğlu, 2009:136). Geçerlilik testinin güvenilirlik testinde olduğu gibi dayandığı belli bir katsayı yoktur. Bu nedenle geçerlilik testi, kuramsal analizlerle yapılmaktadır (Özdoğan ve Tüzün, 2007: 644).

En yüksek güvenilirlik değerine sahip ölçek boyutu, (,964) değeri ile "Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı" boyutunda tespit edilmiştir. En düşük güvenilirlik değerine sahip ölçek boyutu, (,902) değeri ile "Etik Stratejileri, Hedef ve Amaçlar" boyutudur (Tablo 3).

Tablo 3: Ölçek Boyutlarının Güvenilirlik Değerleri (Cronbach's Alpha)

Boyut No	Boyut	n	Cronbach's
1	Açık Organizasyon Değerleri	8	,923
2	Etik Stratejileri, Hedef ve Amaçlar	8	,902
3	Etik Politika ve Prosedürleri	8	,930
4	Etığe Dayalı Etkinin Ölçümü	8	,952
5	Etığe Uygun Davranışları Ödüllendirmek	8	,915
6	Etığe Dayalı Karar Seçimi İçin Kurallar	8	,940
7	Etik İklimini Belirlemek	8	,950
8	Etığe Dayalı Davranışları Destekleyici Yapı	8	,933
9	Etığe Dayalı Liderlik Uygulamaları	8	,961
10	Etığe Dayalı Uygulamaların Etkisini Değerlendirmek	8	,943
11	Etik Eğitimi ve Oryantasyonu	8	,963
12	Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı	8	,964
Toplam		96	,959

Araştırma kapsamındaki hipotezleri sınamak amacıyla ülkemizde bulunan 129 devlet üniversitesinden anket uygulanan 23 üniversitenin akademik ve idari personelinden alınan 393 katılımcıya ait datalarla hipotezler test edilmiştir.

Araştırmada yer alan üniversitelerin isimleri alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Bu üniversiteler sırasıyla; Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (ATÜ), Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (AĞRI Ü.), Bingöl Üniversitesi (BİNGÖL Ü.), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (OGÜ), Fırat Üniversitesi (FIRAT Ü.), Gazi Üniversitesi (GAZİ Ü.), Harran Üniversitesi (HARRAN Ü.), Karabük Üniversitesi (KARABÜK Ü.), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (DUMLUPINAR Ü.), Manisa Celâl Bayar Üniversitesi (CBÜ), Mersin Üniversitesi (MERSİN Ü.), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MÜ), Ordu Üniversitesi (ODÜ), Pamukkale Üniversitesi (PAÜ), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (ERDOĞAN Ü.), Sinop Üniversitesi (SİNOP Ü.), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (CUMHURİYET Ü.), Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (GOP), Trakya Üniversitesi (TRAKYA Ü.), Uşak Üniversitesi'nden (UŞAK Ü.) oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan bu üniversitelerin akademik ve idari personelinden alınan anket sonuçları SPSS (20.0) programıyla çözümlenmiştir.

Ölçekte yer alan 12 boyut ve boyutların içinde yer alan alt maddelerde üniversitelere göre karşılaştırma ve değerlendirmeler yapılırken tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi kullanılmıştır. Bu testlerden sigma değeri $p>0,05$ 'den büyük ise hipotez kabul edilip üniversiteler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılır. Eğer sigma değeri $p<0,05$ 'den küçük ise hipotez reddedilip farklılık bulunan üniversitelerde farklılığın kaynağı Bonferroni, Scheffe, LSD ve Tamhane's testleri ile incelenmiştir.

Tablo 4: Araştırma Hipotezlerinin Analiz Edilmesi

Üniversiteler	Boyutlar											
	1. Açık Organizasyon Değerleri	2. Etik Stratejileri, Hedef ve Amaçlar	3. Etik Politika ve Prosedürleri	4. Etiğe Dayalı Etkinin Ölçümü	5. Etiğe Uygun Davranışları Ödüllendirmek	6. Etiğe Dayalı Karar Seçimi için Kurallar	7. Etik İklimini Belirlemek	8. Etiğe Dayalı Davranışları Destekleyici Yapı	9. Etiğe Dayalı Liderlik Uygulamaları	10. Etiğe Dayalı Uygulamaların Etkisini Değerlendirmek	11. Etik Eğitimi ve Oryantasyonu	12. Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı
ATÜ	5,26	4,88	4,93	5,11	4,58	4,85	4,54	4,71	4,76	4,40	4,31	4,56
AKÜ	4,73	4,96	4,56	4,54	4,43	4,80	4,52	4,40	4,59	4,58	4,58	4,26
AĞRI Ü.	5,59	5,38	5,21	5,43	5,09	5,27	5,09	5,11	4,88	5,07	4,77	5,00
BİNGÖL Ü.	3,84	4,02	4,06	3,80	3,83	3,98	3,73	3,88	3,75	3,69	3,55	3,55
ÇOMÜ	4,78	4,89	4,71	4,69	4,67	4,95	4,79	4,69	4,48	4,68	4,34	4,22

OGÜ	4,88	4,89	4,57	4,63	4,30	4,71	4,83	4,64	4,76	4,49	4,34	4,06
FIRAT Ü.	3,73	3,55	3,55	3,08	2,90	3,28	3,30	3,40	2,83	3,20	2,80	2,70
GAZİ Ü.	5,13	5,24	4,86	4,66	4,54	4,91	4,78	4,73	4,53	4,38	4,69	4,30
HARRAN Ü.	4,52	4,58	4,09	4,12	3,73	4,22	3,90	3,96	3,88	4,05	3,63	3,34
KARABÜK Ü.	4,10	4,24	4,01	4,21	3,90	3,98	4,01	3,89	4,07	4,02	3,63	3,68
DUMLUPINAR Ü.	4,60	4,40	4,05	4,02	3,81	4,16	3,96	4,09	3,73	3,82	2,96	3,40
CBÜ	4,64	4,82	4,50	4,53	4,13	4,63	4,51	4,34	4,65	4,50	4,29	4,18
MERSİN Ü.	5,23	4,93	4,85	4,90	4,78	5,10	5,15	5,23	5,18	5,18	5,40	4,23
MÜ	4,39	4,63	4,07	4,20	4,09	4,34	4,25	4,18	4,18	4,15	3,79	3,80
ODÜ	4,36	4,48	3,98	3,67	3,44	4,02	3,81	3,99	3,63	3,77	3,17	2,99
PAÜ	4,51	4,50	4,34	4,30	4,35	4,18	4,22	4,36	4,10	4,35	4,06	4,07
ERDOĞAN Ü.	4,85	5,04	4,42	4,29	4,34	4,56	4,47	4,38	4,23	4,36	4,03	3,92
SİNOP Ü.	5,11	5,38	5,05	5,12	4,56	4,99	4,79	4,98	5,02	4,73	4,72	4,68
CUMHURİYET Ü.	4,36	4,33	4,23	4,59	4,48	4,35	4,43	4,66	4,66	4,09	4,25	3,63
SDÜ	4,54	4,73	4,15	3,85	4,29	4,42	3,73	3,88	3,69	3,48	3,65	3,65
GOP Ü.	4,90	5,10	5,00	5,15	5,04	5,04	5,05	5,12	5,15	4,96	4,99	5,05
TRAKYA Ü.	4,51	4,57	4,33	4,21	4,28	4,55	4,46	4,40	4,28	4,28	4,01	3,94
UŞAK Ü.	4,92	4,86	4,72	4,79	4,51	4,89	4,81	4,75	4,65	4,81	4,62	4,51
\bar{x}	4,67	4,71	4,44	4,43	4,26	4,53	4,40	4,42	4,33	4,31	4,11	3,99
F veya Welch	1,397 ^a	1,544 ^a	1,246 ^a	1,640 ^a	1,366 ^a	1,795 ^a	1,397 ^b	1,544 ^b	1,246 ^b	1,640 ^a	2,020 ^a	1,795 ^b
P	,111	,057	,205	,036*	,127	,072	,138	,189	,172	,194	,005**	,025*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ α : One Way ANOVA test β : Welch test

Tablo 4'deki araştırma ölçeğinden hesaplanan boyut ortalamalarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Her boyut için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ya da Welch testi uygulanmıştır. Bu çerçevede üniversitelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p < 0,05$) bulunan boyutlar; “4. Etiğe Dayalı Etkinin Ölçümü” boyutu ($F=1,640$); “11. Etik Eğitimi ve Oryantasyonu” boyutu ($F=2,020$) ve “12. Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı” boyutu ($W=1,795$) olarak belirlenmiştir. Bu nedenle 4., 11. ve 12'nci boyutların H_4 , H_{11} , ve H_{12} hipotezleri (Red edilen) doğrulanmamıştır. Bu boyutlardaki farklılığın kaynağı aşağıda belirtildiği şekilde detaylandırılmıştır. Bunlar;

• **Boyut 4'de** “Etiğe Dayalı Etkinin Ölçümü” boyutundaki farklılığın kaynağı Bonferroni, Scheffe testleri ile bulunamadığından LSD testi ile incelenmiştir. Buna göre Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (5,43), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

(5,15), Sinop Üniversitesi (5,12), Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (5,11) katılım ortalamalarının; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (4,20), Harran Üniversitesi (4,12), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (4,02), Süleyman Demirel Üniversitesi (3,85), Bingöl Üniversitesi (3,80), Ordu Üniversitesi (3,67) ve Fırat Üniversitesi'nin (3,08) katılım ortalamalarından büyük oldukları görülmektedir.

• **Boyut 11'de** “Etik Eğitimi ve Oryantasyonu” boyutundaki farklılığın kaynağı Bonferroni, Scheffe testleri ile bulunamadığından LSD testi ile incelenmiştir. Elde edilen verilere göre Mersin Üniversitesi (5,40), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (4,99), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (4,77), Sinop Üniversitesi (4,72) katılım ortalamalarının; Harran Üniversitesi (3,63), Karabük Üniversitesi (3,63), Bingöl Üniversitesi (3,55), Ordu Üniversitesi (3,17), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (2,96) ve Fırat Üniversitesi'nin (2,80) katılım ortalamalarından büyük oldukları görülmektedir.

• **Boyut 12'de** “Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı” değerlendirmesindeki farklılığın kaynağı Tamhane's testi ile incelenmiştir. Buna göre Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (5,05), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (5,00), Sinop Üniversitesi (4,68) katılım ortalamalarının; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (3,63), Bingöl Üniversitesi (3,55), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (3,40), Harran Üniversitesi (3,34), Ordu Üniversitesi (2,99) ve Fırat Üniversitesi'nin (2,70) katılım ortalamalarından büyük oldukları görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testlerinde sadece 4., 11. ve 12'nci boyutlarda üniversiteler arasındaki ortalamalarda istatistiksel anlamda farklılıklar bulunmakta ($p < 0,05$) olup, diğer 1., 2., 3., 5., 6., 7., 8., 9. ve 10'uncu boyutlarda ise istatistiksel anlamda herhangi bir farklılığın bulunmadığı ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Araştırmada doğrulanan (kabul edilen) hipotezlerle ilgili olarak;

H₁: Üniversitenin yazılı etik kodları, üniversitenin içi ve çevresiyle (açık organizasyon değerleriyle) uyumludur.

- Üniversitelerin yazılı etik kodlarının, üniversitelerin içi ve çevresiyle uyumlu olduğu söylenebilir ($p > 0,05$). **H₁** hipotezi doğrulanmıştır. Turan Somer, (2011: 198)'in yaptıkları araştırmada ise (Hipotez kabul edilmiştir) aynı sonuç elde edilmiştir.

H₂: Üniversitenin etik stratejisi, hedef ve amaçları üniversiteyi olumlu etkilemektedir.

-Üniversitelerin etik stratejisi, hedef ve amaçlarının üniversiteyi olumlu etkilediği söylenebilir ($p > 0,05$). **H₂** hipotezi doğrulanmıştır. Ortaya çıkan sonuç, Turan Somer, (2011: 198)'in çalışmasından elde edilen sonuçla (Hipotez kabul edilmiştir) benzerlik göstermektedir.

H₃: Üniversitenin etik politika ve prosedürleri üniversiteyi olumlu etkilemektedir.

-Üniversitelerin etik politika ve prosedürlerinin, üniversiteleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir ($p>0,05$). **H₃** hipotezi doğrulanmıştır. Bu çalışma ile, M. Atilla ve Aydan, (2008: 59)'ın yaptıkları çalışma (Hipotez kabul edilmiştir) ile benzer sonuç elde edilmiştir.

H₄: Üniversitenin etiğe dayalı etkisi düzenli olarak izlenmekte ve ölçülmektedir.

- İstatistiksel anlamda üniversitenin etiğe dayalı etkisi düzenli olarak izlenmekte ve ölçülmekte olduğu söylenemez ($p<0,05$). Bu nedenle **H₄** hipotezi (Red edilen) doğrulanmamıştır. Bu çerçevede "Etiğe Dayalı Etkinin Ölçümü" boyutun farklılık kaynağı şu şekilde detaylandırılmıştır. Bunlar; Tablo 4'deki boyut 4'de "Etiğe Dayalı Etkinin Ölçümü" boyutundaki farklılığın kaynağı LSD testi ile incelenmiştir. Buna göre Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (5,43), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (5,15), Sinop Üniversitesi (5,12), Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (5,11) katılım ortalamalarının; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (4,20), Harran Üniversitesi (4,12), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (4,02), Süleyman Demirel Üniversitesi (3,85), Bingöl Üniversitesi (3,80), Ordu Üniversitesi (3,67) ve Fırat Üniversitesi'nin (3,08) katılım ortalamalarından büyük oldukları görülmektedir.

Turan Somer, (2011: 198)'in çalışmasında ise ANOVA testi sonucunda E Bankası ile H Bankası arasında anlamlı bir fark ortaya koyarken ileri sürülen hipotez doğrulanmış ve kabul edilmiştir.

H₅: Üniversitenin etiğe uygun davranışları ödüllendiren sistemi, adaletli bir biçimde çalışmaktadır.

-Üniversitelerin etiğe uygun davranışları ödüllendiren sistemlerinin hakkaniyetli bir şekilde çalıştığı söylenebilir ($p>0,05$). **H₅** hipotezi doğrulanmıştır. Bu çalışma ile, M. Atilla ve Aydan, (2008: 63)'ın yaptıkları çalışma (Hipotez kabul edilmiştir) ile benzer sonuç elde edilmiştir.

H₆: Üniversitenin etiğe dayalı karar seçimi için koyduğu kurallar kesindir ve herkese eşit biçimde uygulanmaktadır.

- Üniversitelerin etiğe dayalı karar seçimi için ortaya koyduğu kuralların kesin ve herkese eşit bir biçimde uygulanmakta olduğu söylenebilir ($p>0,05$). **H₆** hipotezi doğrulanmıştır. Ortaya çıkan sonuç, Turan Somer, (2011: 199)'in çalışmasından elde edilen sonuçla (Hipotez kabul edilmiştir) benzerlik göstermektedir.

H₇: Üniversitenin etik iklimi, üniversitedeki diğer işler ve kişilerle uyumludur.

-Üniversitelerin etik ikliminin, üniversitelerdeki diğer işler ve kişilerle uyumlu olduğu söylenebilir ($p>0,05$). **H₇** hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmadaki sonuç ile, Turan Somer, (2011: 199)'in çalışmasından elde edilen sonuçla (Hipotez kabul edilmiştir) benzerlik göstermektedir.

H₈: Üniversitenin etiğe dayalı davranışları destekleyici bir yapı bulunmaktadır.

-Üniversitelerde etiğe uygun davranışları destekleyici bir yapı bulunmakta olduğu söylenebilir ($p>0,05$). **H₈** hipotezi doğrulanmıştır. Bu çalışma ile, M. Atilla ve

Aydan, (2008: 67)'in yaptıkları çalışma (Hipotez kabul edilmiştir) ile benzer sonuç elde edilmiştir.

H₉: Üniversitedeki liderler, uygulamalarını etik kodlara göre gerçekleştirirler.

-Üniversitelerde liderlerin, uygulamalarını etik kurallara göre yerine getirdikleri söylenebilir ($p>0,05$). **H₉** hipotezi doğrulanmıştır. Bu çalışma ile, M. Atilla ve Aydan, (2008: 68)'in yaptıkları çalışma (Hipotez kabul edilmiştir) ile benzer sonuç elde edilmiştir.

H₁₀: Üniversitenin etiğe dayalı uygulamaları, iletişim içinde buldukları bütün ilişkilerini olumlu etkiler.

-Üniversitelerin etiğe dayalı uygulamalarının iletişim içinde buldukları bütün ilişkilerini olumlu etkilediği söylenebilir ($p>0,05$). **H₁₀** hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmadaki sonuç ile, Turan Somer, (2011: 200)'in çalışmasından elde edilen sonuçla (Hipotez kabul edilmiştir) benzerlik göstermektedir.

H₁₁: Üniversitenin etik ile ilgili bir eğitim ve oryantasyon sistemi vardır.

-İstatistiksel anlamda Üniversitelerde Etik Eğitimi ve Oryantasyonunun yapılması ile ilgili faaliyetlerin var olduğu söylenemez ($p>0,05$). Bu nedenle **H₁₁** hipotezi (Red edilen) doğrulanmamıştır. Bu kapsamda "Etik Eğitimi ve Oryantasyonu" boyutundaki farklılığın kaynağı şu şekilde detaylandırılmıştır. Bunlar; Tablo 4'deki 11 no'lu boyuttaki farklılığın kaynağı LSD testi ile incelenmiştir. Elde edilen verilere göre Mersin Üniversitesi (5,40), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (4,99), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (4,77), Sinop Üniversitesi (4,72) katılım ortalamalarının; Harran Üniversitesi (3,63), Karabük Üniversitesi (3,63), Bingöl Üniversitesi (3,55), Ordu Üniversitesi (3,17), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (2,96) ve Fırat Üniversitesi'nin (2,80) katılım ortalamalarından büyük oldukları görülmektedir. Turan Somer, (2011: 201)'in çalışmasında ise ANOVA testi sonucunda bankalar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olup ileri sürülen hipotez doğrulanmış ve kabul edilmiştir.

H₁₂: Üniversite yazılı etik kodlarını belirlerken, çalışanlarının kişilik değerlerine önem verir.

-İstatistiksel anlamda Üniversite yazılı etik kodlarını belirlerken, çalışanlarının kişilik değerlerine saygı boyutunda üniversiteler arasında anlamlı bir farklılığın varlığına rastlanılmıştır ($p>0,05$). Bu çerçevede "Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı" değerlendirmesindeki Tablo 4'deki 12 no'lu boyuttaki farklılığın kaynağı Tamhane's testi ile incelenmiştir. Buna göre Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (5,05), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (5,00), Sinop Üniversitesi (4,68) katılım ortalamalarının; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (3,63), Bingöl Üniversitesi (3,55), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (3,40), Harran Üniversitesi (3,34), Ordu Üniversitesi (2,99) ve Fırat Üniversitesi'nin (2,70) katılım ortalamalarından büyük oldukları görülmektedir. Turan Somer, (2011: 201)'in çalışmasında ise ANOVA

testi sonucunda bankalar arasında anlamlı bir fark ortaya konulmamış olup ileri sürülen hipotez doğrulanmış ve kabul edilmiştir.

Tüm bu açıklamalar çerçevesinde araştırmannın hipotez sonuçları tablo (Tablo 5) halindeki gösterimi ise aşağıda belirtilmektedir.

Tablo 5: Araştırmannın Hipotez Kabul/Red Sonuçları

Boyut No	Boyut	p	Hipotez Kabul / Red
1	Açık Organizasyon Değerleri	p>0,05	H ₁ Kabul
2	Etik Stratejileri, Hedef ve Amaçlar	p>0,05	H ₂ Kabul
3	Etik Politika ve Prosedürleri	p>0,05	H ₃ Kabul
4	Etige Dayalı Etkinin Ölçümü	p<0,05	H₄ Red
5	Etige Uygun Davranışları Ödüllendirmek	p>0,05	H ₅ Kabul
6	Etige Dayalı Karar Seçimi İçin Kurallar	p>0,05	H ₆ Kabul
7	Etik İklimini Belirlemek	p>0,05	H ₇ Kabul
8	Etige Dayalı Davranışları Destekleyici Yapı	p>0,05	H ₈ Kabul
9	Etige Dayalı Liderlik Uygulamaları	p>0,05	H ₉ Kabul
10	Etige Dayalı Uygulamaların Etkisini Değerlendirmek	p>0,05	H ₁₀ Kabul
11	Etik Eğitimi ve Oryantasyonu	p<0,05	H₁₁ Red
12	Çalışanların Kişilik Değerlerine Saygı	p<0,05	H₁₂ Red

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal sorumluluk bilincinin giderek daha da arttığı günümüz koşullarında hiçbir örgütün etik ilke ve kuralları gözardı etmesi mümkün değildir. Kamuda ve özel sektörde hizmet veren kurum ve kuruluşlar çalışanlarına, hedef kitlelerine ve topluma karşı sorumludurlar. Sosyal sorumluluk anlayışının bireysel ve toplumsal ahlâk esaslarının yanı sıra yasaların, devletlerin ve kurumların kendi iç mekanizmalarında geliştirdikleri etik yükümlülüklerle yakından ilişkisi bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri de üniversitelerin öğrenci, akademik ve idari personelden oluşan hedef kitlesi ile birlikte tüm kamuoyuna karşı olan sorumluluğunun ne şekilde işletileceğinin bir tezahürüdür. Eğitim-öğretim hizmetlerinin, bilimsel araştırmalar ve teknoloji geliştirme faaliyetlerinin, yenilikçi ve değişebilir metotların ortaya konulmasında ve ayrıca halk-üniversite işbirliğinin sağlanmasında etik ilke ve kuralların varlığı yadsınamaz. Dolayısı ile bu kodların doğru anlaşılması ve aslına uygun bir şekilde hayata geçirilmesi hem üniversite içinde hem de üniversite dışında güçlü ve dengeli bir birlikteliğin tesis edilmesine katkı sağlayacaktır. Fakat kurumsal ve tüm toplumu da içine alabilecek ölçütte bütüncül bir değişim söz konusu olduğunda etik kodlardan daha fazlasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durum, bir toplumu oluşturan

bireylerin çekirdekten başlayarak yaşamları boyunca devam eden, tüm eğitsel ve yönetsel süreçleri kapsayan köklü bir yapılanmayı gerektirmektedir.

Bu çalışma ile devlet üniversitelerindeki etik kodların (kuralların) etkinliğinin ölçülmesi amacıyla 23 devlet üniversitesinde çalışan personele yönelik anket uygulanmıştır. Ankette etik ile ilgili 12 boyut bulunmaktadır. Her boyut sekiz sorudan (alt madde) oluşmaktadır.

Tablo 4'deki boyutların üniversitelerdeki uygulamaları ile ilgili olarak ortalamalar bakımından değerlendirilmesi genel anlamda yapıldığında; etik kodları (kuralları) üniversitelerin açık organizasyon değerleriyle uyumlu olduğu, üniversitelerin bağlantılı olduğu tüm iç ve dış paydaş grupları ile olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Ancak bu kodlar belirlenirken çalışanların kişilik değerlerine önem verilip verilmediği hususunda kesin bir veriye ulaşılamamıştır. Üniversitelerin etik stratejisi, hedef ve amaçları ile etik politika ve prosedürler de üniversiteleri olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca üniversitelerde etiğe dayalı davranışları destekleyici bir yapının olduğu, etiğe dayalı etkinin ise düzenli olarak izlenmekte ve ölçülmekte olduğu tespit edilmiştir. Üniversitelerde etiğe uygun davranışları ödüllendiren sistem adil bir şekilde çalışmakta ve etiğe dayalı karar seçimi için konulan kurallar zorunlu olarak ve herkese eşit biçimde uygulanmaktadır. Üniversitelerin etik iklimi üniversitedeki diğer iş, işlem ve kişilerle uyumluyken, liderlerin uygulamalarını etik kodlara göre gerçekleştirdikleri ve devlet üniversitelerinin etik ile ilgili eğitim ve oryantasyon sisteminin aktif olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öne sürülen hipotezlerden 9'u (H₁, H₂, H₃, H₅, H₆, H₇, H₈, H₉, H₁₀) doğrulanmış olup, diğer 3 hipotez ise (H₄, H₁₁, H₁₂) doğrulanamamıştır. Doğrulanamayan bu üç hipotezin istatistiksel anlamda farklılığın kaynağı araştırmada açıklanmıştır.

Araştırmamızın sonucuna göre çalışma kapsamındaki 23 üniversitenin etik kodlarının araştırmanın 4'üncü, 11'inci ve 12'nci boyutları haricindeki diğer tüm boyutlar açısından üniversitenin ilişkilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucuna göre etik kodların, Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri ile hayata geçirilen etik standartları içerisinde yer alan etik değerlerin ve dürüstlüğü, yöneticiler ve personel tarafından bilinmesi, sahiplenilmesi ve etkinliğinin artırılması neticesinde devlet üniversitelerinde daha adil yönetim, faaliyetlerde dürüstlük, saydamlık, hesap verebilir ve güvenilir iş ve işlemlerin yapılmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Arıcıoğlu ve Tutan'ın (2008) Türkiye geneli bir inşaat işletmesinde, Turan Somer'in (2011) özel bankacılık sektöründe çalışanlar üzerinde yapmış oldukları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Yapılan diğer çalışmalar; Yüksel'in (2006) yaptığı derleme çalışmasında ise kamu yönetiminde etik davranış ilkelerinin uygulama alanında etkin olabilmesi için öncelikle yapılması gereken güçlü bir etik altyapının önemini

ortaya koymuştur. Ayrıca Başaran, İkinci ve Arıkan'ın (2017) yaptığı çalışmada ortaya konulan sonuçlar, öğretim elemanları ve öğrencilere göre öğretim elemanlarının öğrencilere karşı sorumluluklarıyla ilgili etik ilkeler çerçevesinde davranma düzeylerinin benzer, eğitim-öğretim sorumlulukları kapsamında davranma düzeylerinin farklı olduğunu göstermiştir. Koçoğlu ve Avcı'nın (2018) yaptığı çalışmada ise Kastamonu Üniversitesi Turizm Fakültesinde kayıtlı öğrencilere yönelik yapılan bu çalışmada ortaya çıkan sonucun, öğrencilerin Turizmde Küresel Etik İlkelerin uygulandığına çoğunlukla katıldıklarını belirtmişler. Bu çerçevede farklı sektörlerde uygulanan etik ilkelerin etkin olduğu görülmüş olup yapılan çalışmayı (Yükseköğretim Kurumları Etik Kodları Modelinin Üniversitelerdeki Uygulamalarının Paydaş Grupları Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma) destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Bu araştırma çerçevesinde sunulabilecek öneriler; üniversiteler çalışan tüm personelin ortak kabul gören değerlerini iş etiği ile uyumlu hale getirerek, zamanla değişen değerleri de dikkate almak sureti ile, iş etiğiyle ilgili temel değerleri yok etmeden yapılması gereken düzenlemeleri hayata geçirmelidirler. Aynı şekilde üniversiteler etik ile ilgili geliştirdiği politikalarını, stratejilerini, prosedürlerini, misyon ve vizyonlarını da gözden geçirmeli ve gerekiyorsa bunları değiştirmelidirler.

Üniversitelerin etik kuralları bazen yapılan uygulamalar ile oluşur, bazen ise kurum dışından alınan desteklerle somutlaştırılabilir. Bu kodlar (kurallar), tüm eğitim süreçleri ile kurumun akademik ve idari birimlerine iletilmeli ve eğitim programlarına katılan her yeni personel konu ile ilgili uyumlaştırma çabaları konusunda bilgilendirilmelidir.

Etik kodların liderler tarafından tam anlamıyla önemsenip benimsenmesi halinde, diğer tüm akademik ve idari birimler tarafından da bu kodların daha etkili bir şekilde özümseceği unutulmamalıdır. Böylece etik kodların etkinliği daha da artacaktır. Etik kodları etkin olan bir üniversitenin, her zaman kendi yaşam alanı içinde iyi ve doğru olanı barındıracağı ifade edilebilir.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da birtakım sınırlılıkları olduğundan bahsedilmiştir. Bu sınırlılıklar daha da daraltılabilir. Örneğin, anket uygulamalarının yapılacağı evrenin daraltılması, çalışmaya daha az sayıda üniversitenin dahil edilmesi ve örneklem sayısının artırılması halinde bundan sonra yapılacak çalışmaların daha kapsayıcı bir nitelik taşıyabileceği söylenebilir.

Etik kodların etkinliğinin devamlı olması için kurum personeline belli zaman periyotlarında etik kuralları ile ilgili eğitim verilmelidir.

Ayrıca, yapılacak çalışmaların hem özel hem de devlet üniversitelerini konu edinecek şekilde, hatta farklı alanlarda faaliyette bulunan kurum ve kuruluşlar boyutunda genişletilmesi, etik kod uygulamalarının etkinliği hakkında

araştırmaların yapılması alanla ilgili gelişmelerin yaygın bir biçimde benimsenmesi ve ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahlf, E. H. (2000). *Ethik im Polizei Management* (1.Baskı). Çeviren: Mehmet Öztürk. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Basımevi.
- Aktan, C. C. (2006). *Özlenen Üniversite, Yaşanan Üniversite*. Yeni Türkiye Yayınları.
- Alba, J. M. G. & Quinn, W. (2010). *Professional Ethics: Fundamental Part, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente*. E-Book, 9786077808299.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007): *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları* (5.Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arıcıoğlu, M. A. & Tutan, A. (2008). Etik Etkisini Geliştirme Modeli ve Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Ocak-Haziran 2008 (30), s. 47-76.
- Aydın, İ. (2012). *Yöneltilmiş Mesleki ve Örgütsel Etik* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, S.T., Ekinci, N., & Arıkan, S. (2017). Öğretim Elemanlarının Etik İlkelere Uygun Davranma Düzeyi Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 197-208.
- Büken, N.Ö. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 164-170.
- Crawford, M. A. (2015). Professional Ethics- Role and Importance. Walden University, 1-9.
https://www.researchgate.net/publication/279531343_Professional_Ethics_-_Role_and_Importance, (23.04.2019).
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetintaş, H. B. (2016). Etik Kodları Bağlamında Kurumsal Etik İlkelerin İncelenmesi İstanbul Sanayi Odası Türkiye'nin 500 Büyük Sanayi Kuruluşu Örneği, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/8, 167-186.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Farrington, D., Anapioşyan, A. & Aleksanyan, N. (2016). A Code of Practise For Ethical Conduct In Higher Education Institutions: Recommendations For The Ministry of Education And Science of The Republic of Armenia,1-19.
<https://rm.coe.int/16806c85cb>, (11.04.2019).

- <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (31.12.2019).
- İslamoğlu, A.H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (1.Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İyi, S. (2015). Etik Nedir? İ. Kuçuradi, D. Taşdelen (Ed), *Etik* (5.baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Kapu, H. (2009). Akademik Bir Disiplin Olarak İş Ahlâkı. S. Orman & Z. Parlak (Ed.), *İşletmelerde İş Etiği* (52- 55), İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A. (2018). Güvenilirlik Analizi (Reliability Analysis). Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Dinamik Yay. Dağıtım.
- Koçoğlu, C.M. ve Avcı, M. (2018). Turizmde Küresel Etik Kodların Uygulanma Düzeyleri: Turizm Eğitimi Alan Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*,7(1), 539-553.
- Malloy, D. C. & Fennel, D. A. (1998) Codes Of Ethics And Tourism: An Exploratory Content Analysis. *Tourism Management*, 19 (5), 453- 461.
- Molander, E. A. (1987). A Paradigm for Design, Promulgation and Enforcement of Ethical Codes. *Journal of Business Ethics*, 6(8), 619-631.
- Özdoğan. F. B. & Tüzün, İ. K. (2007). Öğrencilerin Üniversitelerine Duydukları Güven Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 639-650.
- Rich, K. L. & Butts, J. B. (2012). *Nursing Ethics* (3rd (third) Edition). United States: Jones & Bartlett Learning.
- TMMOB. (2004). *Küreselleşme Etik Kodlar ve Örgütler* (1.Baskı). Ankara: Şafak Organizasyon Matbaacılık Ltd. Şti.
- Turan Somer, A. T. (2011). Bankacılık sektöründe etik kodların karakteristiği ve etik etkisini geliştirme modelinin özel sermayeli mevduat bankaları üzerine uygulanması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/ Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, G. (2007). Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Etik Kodların Geliştirilmesine İlişkin Bir Görgül Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- YÖK. (2014). Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri. http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/02_00_00_27533.pdf, 28.01.2019.
- Yüksel, C. (2006). Kamu Yönetiminde Etik ve Türk Kamu Yönetiminde Etik Hakkında Yeni Yasal Düzenlemeler. *İÜHFİM*, C.LXIV, S.2, 167-212.
- Yüksel, M. (2015). Etik Kodlar, Ahlak ve Hukuk. *Hacettepe HFD*, 5 (1), 9-26.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK, MESLEKİ VE KİŞİSEL GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN YÖNETSEL UYGULAMALAR¹

ADMINISTRATIVE IMPLEMENTATIONS IN TEACHER TRAINING RELATED TO ACADEMIC, PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE TEACHERS²

Şefika Melike ÇAĞATAY*, Recep Cengiz AKÇAY**

Geliş Tarihi: 01.05.2021
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Bu araştırmanın amacı eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının gelişimine ilişkin yöneticilerin yönetsel uygulamalarını belirlemektir. Öğretmen adayının, öğretmenlik mesleğine hazır olması için gerekli becerilerle donatılması eğitim fakültelerinin en önemli görevidir. Öğretmen adayının mesleki, kişisel ve akademik gelişim süreçlerine fakülte ve bölüm yönetimlerinin bakış açısı eğitim fakültesinin niteliğini oluşturur. Araştırma deseni nitel durum çalışmasıdır. A ve B durumu, eğitim fakültelerinin fakülte olma tarihi ile sınırlandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan araştırmada iki durum içinde toplam 6 dekan ve 17 bölüm başkanı ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler içerik analizi ile kod, kategori ve tema oluşturma şeklinde analiz edilmiştir. Öğretmen adayının gelişiminde başlıca belirleyiciler; akademisyenlerin kalitesi, fakülte ve üniversitede düzenlenen etkinlikler, öğretmen yetiştirme programının içeriği, yönetsel inisiyatif kullanabilme, öğretmen adayının öğretmen olma motivasyonu, fakültenin bulunduğu yerleşim biriminin özellikleri şeklindedir. Yönetsel güçlükler olarak da, bütçe ve kaynak sıkıntısı, yetkinin sınırlılığı, akademisyenlerin işbirliğine karşı isteksizliği, bürokratik engeller olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen adayının tüm yönleri ile nitelikli donanıma sahip mezun olması ve meslek yaşantısında da bu kazanımları sürdürebilmesi için, fakültelerin olanaklarının yönetim ve akademisyenler ile işbirliğinde işe koşulmasına ilişkin öneriler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, eğitim fakülteleri, akademik gelişim, mesleki gelişim, kişisel gelişim, Yükseköğretimin yönetim

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the managerial practices of administrators regarding the development of prospective teachers in the process of teacher

¹Bu çalışma Şefika Melike Çağatay tarafından Recep Cengiz Akçay danışmanlığında tamamlanan “Öğretmen Yetiştirmede Öğrencilerin Akademik, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine İlişkin Yönetsel Uygulamalar” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

²EYFOR Uluslararası 8. Eğitim Yönetimi Forumu (19 - 21 Ekim 2017) ve 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (20-23 Nisan 2017)'de bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, melikecagatay@comu.edu.tr, ORCID:0000-0003-0844-4573

** Prof. Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, recepakcay@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9292-5072

training in education faculties. The most important task of education faculties is to equip the prospective teacher with the necessary skills to be ready for the teaching profession. The perspective of the faculty and department administrations on the professional, personal and academic development processes of the prospective teacher constitutes the quality of the education faculty. The research design is a qualitative case study. Case A and Case B status is limited to the date of education of education faculties. In the study, in which semi-structured interview form was used, a total of 6 deans and 17 department heads were interviewed in two situations. These interviews were analyzed in the form of creating codes, categories and themes with content analysis. The main determinants in the development of the prospective teacher. The quality of the academicians, the activities organized at the faculty and the university, the content of the teacher training program, the ability to use managerial initiative, the prospective teachers' motivation to become a teacher, and the characteristics of the settlement where the faculty is located. As managerial difficulties, budget and resource shortages, limitation of authority, unwillingness of academicians to cooperate stand out as bureaucratic obstacles. In order for the prospective teacher to graduate with all aspects and to maintain these gains in his professional life, suggestions have emerged regarding the use of the facilities of the faculties in cooperation with the administration and academicians.

Key Words: Teacher Training, Education Faculties, academic development, career development, personal development, higher education management

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: While it is possible to classify universities according to the year of establishment, the historical background of most education faculties is older than the university to which they are affiliated. This situation raises the need to examine the studies of education faculties in terms of variables such as culture, institutionalization and acquiring a university identity. The point of view of deans and department heads, who have two administrative offices in education faculties, regarding teacher training practices in education faculties and the determination of the difficulties they encounter may provide an opportunity to solve the problems of teacher training at organizational level.

The aim of this study is to reveal the managerial practices of administrators regarding the development processes of students in teacher training practices in education faculties. In this study, multiply case study was chosen.

Method: In order to enable the study to question the problem from various angles with the purposeful sampling approach of the study group; 72 education faculties affiliated with state universities; selected according to the foundation years of the faculties and the departments in the faculties. Data collection technique in research is interview.

Ethical principles were taken into account in the research, research permission was obtained from all institutions, informed consent form was presented to the participants, and all participants signed.

By coding with different coders with Miles and Huberman (1994) 's [consensus / (consensus + disagreement) x 100 formula, 88% of the coders consensus was reached. This result is very high for reliability and acceptable.

Content analysis was made during the data analysis process. The researcher chose to create reality from the data by following the order of code-category creation-access to themes.

Results and Discussion : In Case A, according to Case B, culture has emerged as an important difference. The presence of academicians in this faculty, especially as in the example of participants who spent almost all of their academic lives in that faculty, is important in terms of keeping the current culture alive (such as graduation ceremonies, etc.).

The educational origins of the academic staff of the faculties, such as the field and faculty they graduated from, are effective in many factors, especially a common faculty culture.

While the physical, social and technical facilities of the faculties are effective at all three levels of development of the student, if the university facilities are sufficient, the faculty facilities provide a positive contribution to the students even if the faculty facilities are not sufficient. Budget and financial resource constraints are the main problems of all faculties. Especially the heads of departments do not have their own budget, which stands out as a challenge for them.

- The inability to provide the required number and quality of academic staff is one of the difficulties most emphasized by the department heads. It is seen that university-faculty facilities have an effective place in the personal development of teacher candidates. Education faculties, which are separate from the main campus, have limited access to the university's facilities. For this reason, it is important that education faculties have their own physical equipment. Another important factor in the personal development of the prospective teacher is the student's adaptation to the faculty and university. Activities organized by the faculty and the university contribute positively to the personal development of prospective teachers. Participation in events such as trips, theaters, student societies and conferences that will enrich their perspectives is especially important. The teaching approach of academicians is considered to be an important factor in the professional and academic development of the prospective teachers. The fact that the academicians, who are the head of the department and the dean, are mainly in positions related to students, such as the task of conducting lectures, make their "teaching roles" dominant according to their managerial point of view. Although the faculties surveyed seem to be similar to each other on the basis of the curriculum, the differences between the two situations and the faculties within the situations are obvious according to the views of the administrators. Faculty administrations should plan practices regarding the academic, professional and personal development of prospective teachers before each academic year in their academic boards. Academics should be more sensitive to the managerial efforts of the department head and the dean. Cultural symbols of the teaching profession can be adopted by students in order to keep the culture alive at the organizational level. For the qualitative development of the student-academician relationship, the course load of the academicians should be brought to a standard level. For this, priority should be given with managerial effort.

- This research, which has a qualitative design as a method, can be examined in depth by including the opinions and observations of prospective teachers and academicians in different research groups, by taking it as a single-case pattern.

- Each of the professional, academic and personal development concepts discussed in this research can be examined in different studies.

1. GİRİŞ

Eğitim fakülteleri, “öğretmenliği” bir meslek olarak tanımlayan, öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunu üstlenen kurumlardır. 16 Mart 1848’de Darülmüallimin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihi, yaklaşık 160 yıllık bir tarihsel geçmişe sahiptir (Akyüz, 2012). Eğitim Fakülteleri, bu tarihsel geçmişin Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikasına sunduğu önemli bir birikim olarak ön plana çıkmaktadır.

Eğitim fakültelerinin işlevlerini “öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olacak lisansüstü programlar sunmak, eğitim uzmanları yetiştirmek, eğitim bilimleri alanındaki sorunların çözümlenmesine öneriler geliştirecek araştırmalar yapmak, eğitim ve okul yöneticileri ile deneticilere eğitim uzmanlarına, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını uygulamak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik görüş geliştirmek” olarak ifade edilebilir (Karakütük, Tunç, Özdem ve Bülbül, 2008). Öğretmen yetiştirme görevi Eğitim Fakültelerinin en temel ve en önemli görevidir.

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981 tarih) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere aktarılmasıyla, 1982 senesinde fakülte olan ve 1982 sonrasında fakülte olan eğitim fakültelerinin örgütsel süreçleri, bağlı oldukları üniversitelere göre de farklılık göstermiştir. Geleneksel bir kültürden gelen öğretmen yetiştirme ve evrensel eğitimin odağı olan üniversite bu gelişmeyle yan yana gelmiş oldu. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen yetiştirme örgütü olan “eğitim fakültesinin” üniversite içerisindeki işlevinin sorgulanması, sorunların çözümüne bilimsel, evrensel ve entelektüel katkısı açısından önemlidir. Üniversiteler temelde içinde akademik, mesleki ve kişisel gelişimin de olduğu dokuz düzeyde etkilidir (Cameron, 1978). Öğretmen adaylarının ilgili süreçlerdeki gelişimleri çok sayıda unsurdan etkilenmektedir. Üniversiteleri diğer kurumlardan ayıran en önemli özelliğin yönetim özelliğidir (Birnbbaum (1988).

Öğretmenlik mesleği eğitim sistemi için stratejik bir değerdedir (Bursalıoğlu, 2002). Eğitim Fakültelerinin kurumsal yapıları ve yönetim süreçlerini kullanma yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme sürecinin başarılı olması için çok önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, üniversite yapısı içinde yer almalarına rağmen, yetişen öğretmenlerin, öğretmenli mesleğinin gerektirdiği ruh ve idealde yetiştirilmediği kamuoyu ve meslek çevrelerinde ileri sürülmektedir (Azar, 2011). Üniversiteleri kuruluş senelerine göre sınıflamak mümkünken, çoğu eğitim fakültesinin tarihsel geçmişi bağlı olduğu üniversiteden daha eskidir. Bu durum eğitim fakülteleri çalışmalarının kültür, kurumsallaşma ve üniversite kimliği kazanma gibi değişkenler açısından incelenmesi ihtiyacı doğurmaktadır.

Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmaları da eğitim fakülteleri için öz değerlendirme ve dış değerlendirme fırsatları sunmaktadır.

Eğitim fakültelerinde iki yönetsel makamı olan dekanlar ve bölüm başkanlarının eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarına ilişkin bakış açıları ve karşılaştıkları güçlüklerin tespiti, öğretmen yetiştirmenin örgütsel düzeyde sorunların çözümlenmesine fırsat verebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarında öğrencilerin gelişim süreçlerine ilişkin yöneticilerin yönetsel uygulamalarını ortaya koymak bu araştırmanın amacıdır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Durum A’da ve Durum B’ de benzer ve farklı yönleri ile:

Eğitim Fakülteleri yöneticilerinin öğretmen adayının,

• Mesleki gelişim, kişisel gelişim, akademik gelişim süreçlerindeki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni seçilmiştir. Kendine özgü özellikleriyle tanımlanan durum çalışmasını Merriam (1998); belirlilik, betimleme ve sezgisellik özellikleriyle açıklamaktadır. Belirlilik, durum çalışmalarının belirli bir olay, durum, program ya da olguya odaklanmasıdır. Durumun önemini Merriam (1998), olguya ilişkin verdiği bilgilerde ve bunların temsil ettikleri ile açıklamaktadır. Ontolojik olarak gerçeğin sosyal ortamda oluştuğu, sürekli değiştiği ve karmaşık olduğu (Glesne, 2013), epistemolojik olarak ise gerçeğin yapılandırıldığı ya da oluşturulduğu varsayımı benimsenmiştir. Bu ontolojik ve epistemolojik varsayımlar ışığında araştırma yaklaşımının temelinde yatan paradigma yorumlamacılık (interpretivism) olarak benimsenmiştir. (Punch, 2011).

2.1.Araştırma Kapsamı ve Durum: Bu çalışmada durum olarak dekan, bölüm başkanları belirlenmiştir. 6 dekan, 17 bölüm başkanı ile görüşülmüştür. İncelenen durumun sınırlılıkları, eğitim fakültelerinin “fakülte olma” tarihi dikkate alarak zamanla sınırlandırılmıştır. Analiz birimi ise dekan ve bölüm başkanlarının yönetsel uygulamalarıdır.

2.2.Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem belirleme yaklaşımı ile problemin çeşitli açılardan sorgulanmasına olanak vermesi amacıyla; devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinden fakültelerin kuruluş yıllarına ve fakültelerdeki bölümlere göre seçilmiştir.

Katılımcıların özellikleri aşağıdaki Tablo1’de belirtilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

1982'de Fakülte Olanlar/ Durum A					
Fakülte A1		Fakülte A2		Fakülte A3	
Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı
Dr. Osmanlı Tarihi	(1)Dr: İngiliz Dili Eğitimi	Dr.Matematik Eğitimi	(1)Dr: Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR)	Dr:Coğrafya	(1)Dr:Türkiye Cumhuriyeti Tarihi
Kıdem: 13	Kıdem:23	Kıdem: 38	Kıdem:28	Kıdem:33	Kıdem: 25
Yönetmel D.: enstitüsü müdür yard.	Yönetmel D. Dekan yardımcılığı, Dekanlık	Yönetmel D. : bölüm başkanlığı, dekanlık, meslek yüksekokulu müdür yardımcılığı, lise müdürlüğü	Yönetmel D. : Anabilim Dalı Başkanlığı, Bölüm Başkanlığı	Yönetmel D.:Bölüm başkanlığı	Yönetmel D. : Bölüm başkanlığı yaptım, anabilim dalı başkanlığı yaptım, dekanlık
	(2)Dr:Uygulamalı Matematik Kıdem:40 yıl		(2)Dr:Yeni Türk Edebiyatı Kıdem: 17		(2)Dr: Din Eğitimi
	Yönetmel D.: rektörlük, enst. Müd. Bölüm başkanlığı. Dekan yardımcılığı, senatörlük		Yönetmel D.Bölüm Başkan Yardımcılığı		Kıdem:30
	(3)Dr:Eğitim Programları Kıdem: 30		(3) Dr:Zoojji		Yönetmel .: Fakülte kurulu, yönetim kurulu
	Yönetmel D.:30 yıldır bölüm başkanı		Kıdem:40 yıl		(3)Doktora:-
			Yönetmel D.:Bölüm başkanlığı anabilim dalı başkanlığı dekanlık		Kıdem:-
					Yönetmel Deneyim-
1982 Sonrasında Fakülte Olanlar/ Durum B					
Fakülte B1		Fakülte B2		Fakülte B3	
Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı
Dr:PDR	(1) Dr.: PDR	Dr:Osmanlı Edebiyatı	(1) Dr:Eğitim ve Yönetimi Denetimi	Dr:Nükleer Fizik	(1) Dr:Eski Türk Edebiyatı
Kıdem: 36Yıl/ 2 Yıllık Dekan	Kıdem: 26	Kıdem: 21 2 yıldır dekan	Kıdem15	Kıdem:25 Yıl/ 10 aydır dekan	Kıdem: 39 yıl, 20 yıllık BB
Yönetmel D.:ABD Başkanlığı, dekan yardımcılığı, bölüm başkanlığı	Yönetmel D.:: dernek başkanlığı (2)Doktora: Bilgisayar Müh. Kıdem: 26	Yönetmel D.:: Dekanlık	Yönetmel D.:: 1yıldır bölüm başkanı (2) Dr:Çocuk Gelişimi Kıdem: 25/5	Yönetmel D.:ABD Başkanlığı	Yönetmel D.:20 yıllık Bölüm Başkanlığı (2)Doktora: Enerji
	Yönetmel Deneyim: bölüm başkanlığı, bölüm başkan yardımcılığı		Yönetmel Deneyim: Enstitü Müdür Yardımcılığı		Kıdem: 18/1,5yıldır B.B.
	(3) Dr:Eğitim Bilimleri Kıdem:41		(3) Dr.: Yeni Türk Dili Kıdem: 20/7		Yönetmel D.:Bölüm Başkanlığı
	Yönetmel D.:: Meslek Yük.ok.müdür yard., bölüm başk. Yard., bölüm başk. Dekan yard., senatörlüğü, dekanlık		Yönetmel D.:Bölüm Başk.		(3) Dr:Ölçme ve Değerlendirme Kıdem: 14/6 ay
					Yönetmel D.:: anabilim dalı başkanlığı

Fakülteler belirlenirken aşağıdaki maddeler ölçüt olarak belirlenmiştir.

1. Fakülte olma tarihi 1982 ve 1982 sonrası fakülte olan fakülteler belirlenmiştir.

2. Dekanların akademik özgeçmişinin eğitim bilimleri ya da farklı alandan gelmesi göz önünde tutulmuştur (Çalışma Grubu içerisinde eğitim bilimleri ve alan eğitimi doktoralı dekanların olması önemsenmiştir).

3. Bölüm başkanları, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri dışındaki bölümlerden seçilmiştir. (Bu bölümlerin bazılarında öğrenci olmaması ve bazı fakültelerde bu bölümler olmamasından dolayı)

2.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada temel veri toplama tekniği görüşmedir. Ayrıca araştırmacının alan notları da ek olarak kullanılmıştır. Form alnyazına uygun olarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra dekanlık deneyimi olan bir öğretim üyesi ve iki bölüm başkanı ile pilot görüşmeler yürütülmüştür. Pilot görüşmelerin ardından, görüşme formu, uygulamaya yönelik soruların daha belirgin sorulması noktasında düzenlenmiştir. Örneğin, katılımcılardan biri(bölüm başkanı) bölüm başkanlarının yetki alanı ve bölüm bütçesi olmaması gibi örnekler vermesi, araştırma görüşmeleri için yol gösterici olmuştur. Bu görüşmelerden sonra görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formu katılımcıyı tanımaya yönelik 7 giriş sorusu(deneyim, mezun olunan üniversite, yaş, kıdem vb.) ve ardından yöneltilen 9 görüşme süresinden oluşmaktadır. Görüşme sorularının altında alt sorularda yer almıştır.

Veri toplama süreci 6 ay sürmüştür, araştırmacı tarafından yüz-yüze yürütülmüştür. Araştırmada etik ilkelere dikkat edilmiştir, tüm kurumlardan araştırma izni alınmış, katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur ve tüm katılımcılar imzalamıştır. Katılımcılara araştırmada yer almasını istemedikleri görüşleri çıkarmak istediklerinde dikkat edileceği vurgulanmıştır. Bir katılımcı görüşlerinin bir kısmının araştırmada kullanılmamasını istemiştir ve bu kısım analize dahil edilmemiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik için sıklıkla kullanılan sekiz strateji üzerinde odaklanılmışlardır(Creswell ve Miller, 2000, akt: Creswell, 2013, s.250), bu stratejiler bu araştırmada aşağıdaki gibi uygulanmaya çalışılmıştır;

Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem; araştırmacı bu stratejiyi, çalışma grubunun 6 farklı fakülte ve şehirde olmasından ötürü mümkün kılamamıştır. *Üçgenlemede,* araştırmacı çoklu ve farklı kaynakları, yöntemleri, araştırmacıları ve teorileri destekleyici kanıtlar oluşturmak için uygulamaktadırlar. Belirlenen durumlar içerisindeki fakülte sayısının artırılarak, farklı fakültelerden çoklu, çeşitli

veri toplamayı sağlayarak, üçgenlemeye gitmiştir. *Akran incelemesi veya sorgulaması*; araştırmacı, nitel araştırmada deneyimli bir akademisyenle birlikte, kategorileri ve temaları sürekli gözden geçirmiştir. Görüşüne başvuru alan akademisyenin uyarıları dikkate alınmıştır. *Olumsuz durum analizinde*; araştırmacı bir kodun veya temanın desenlerine uymayan bir veriyi ayrıca değerlendirmiştir. Akran incelemesi aşamasında, diğer akademisyenin de gözden geçirmesi ile bir görüşme aykırı kodlarla kodlanmıştır. Araştırmacı ayrıca “*araştırmacı önyargılarının açıklanması*” ile ilgili olarak, araştırmacının rolü başlığında kendisinin yaklaşımını, yorumlarını, geçmiş deneyimlerini, önyargılarını ifade etmiştir. *Üye kontrolü basamağını*, araştırmacı katılımcıların kendi gönüllü kabulleri ile görüşmeler sonrasında, görüşme ile ilgili değerlendirme yaparak, görüşleri konusunda ekleme ve çıkarma yapılmıştır. Katılımcıların özellikle çıkarılmasını istedikleri sözlerine, esprilerine bulgularda asla yer verilmemiştir. *Zengin ve yoğun betimleme*, hem nitel araştırmayı hem de özellikle durum çalışmalarının en önemli özelliklerinden birisidir. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla, araştırmacı bulguları mümkün oldukça detaylı betimlemiştir. *Dış denetim basamağı* ise, araştırmacının farklı bir araştırmacı tarafından farklı zaman aralıkları ile kontrol edilmesi ile sağlanmıştır. Uzun süreli gözlem ve sürekli katılım” dışında tüm basamaklar araştırmada uygulanmıştır. Öte yandan alan notları ya da görüşmelerin bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve ayrıntılı ve birebir yazıya dökümü de güvenilirliği sağlayıcı bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu işlemler bu araştırmada yapılmıştır.

Miles ve Huberman (1994)’nın [görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x 100 formülü ile farklı kodlayıcılar ile kodlama yapılarak %88 kodlayıcılar arası görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu sonuç güvenilirlik için yüksek ve kabul edilebilirdir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacı, kod-kategori oluşturma-temalara ulaşma sırasını takip ederek, verilerden gerçeği oluşturma yolunu seçmiştir. Bulguların sırasıyla A ve B durumları için ortaya koyulması ile birlikte, araştırmacı kategorileri karşılaştırmalı analizleri süresince sürekli gözden geçirmiştir. Temalar altında katılımcılardan alıntılar yapılarak betimlemeler de kullanılmıştır. Verilerin analizinin kodları sınıflama ve gruplama aşamasında MAXQDA12 nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Durum A’da bulunan 3 eğitim fakültesinden 3 dekan ve 8 bölüm başkanı, Durum B’den ise 3 dekan, 9 bölüm başkanı ile görüşülmüştür.

3.1. Mesleki gelişim sürecindeki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ilişkin A ve B durumunda görüşülen katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan temalar Şekil 1’de ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Durum A		Durum B
	Akademik Kadro	Fiziksel Donanım
Kültür	Öğrenciye İlişkin Belirleyiciler	Fakültenin Bulunduğu
Fiziksel Ortam	Etkinlikler	Yerleşim Yerinin
	Öğretmen Yetiştirme	Etkisi
	Programı ve Dersler	
	Yönetmelikler	

Şekil 1. Mesleki Gelişime İlişkin Görüşler

Durum A ve Durum B'deki eğitim fakülteleri karşılaştırıldığında her iki durum için de benzer kategoriler olmakla birlikte farklılaşan kategoriler de öne çıkmaktadır. Durum A'da Kültür kategorisi varken Durum B'de bu kategori oluşmamıştır. Sadece bir katılımcı kültüre değinen bir görüş bildirmiştir. Durum A ve Durum B'de "fiziksel ortam" ve "fiziksel donanım" a ilişkin benzer kategoriler ortaya çıkmıştır. Fakat içerik olarak farklılaştıkları noktalar vardır. Fiziksel ortamda Durum A'da üniversite ve fakülte olanakları ağırlıklı olarak ifade edilirken, Durum B'de daha çok teknik donanım üzerinde durulmuştur. Öte yandan Durum B'de "fakültenin bulunduğu şehir" kategorisi Durum A'dan farklı olarak kategori olarak yer almaktadır. Bu farklılıkta Durum B'de bulunan bir fakültenin yerleşim şekli belirleyici olmaktadır. Her iki durum içerisinde de akademik kadroya, öğrenciye ilişkin, derslere ilişkin eleştiriler sıklıkla benzerlik göstermektedir.

Durum A ve Durum B'deki fakülteleri karşılaştırdığımızda, Durum A'daki fakülteler 1982 senesinde fakülte olan, kurumsallaşma süreci daha çok tamamlanmış olan fakülteler olduğu öne çıkmaktadır. Burada ifade edilmesi gereken önemli bir ayrıntı, bu fakültelerin kuruluş tarihlerinin yanı sıra ait oldukları üniversitelerden biri hariç kuruluş tarihleri de eskiye dayanan fakültelerdir. Bununla birlikte eğitim fakültesi 1982'de kurulan ama kendisi 1992'de kurulan fakülte A1'in kültürel kimliğinde eğitim fakültesinin belirleyiciliği öne çıkmaktadır. Bu bulgunun tam tersi olan bir çıkarım Durum B'de B1 için yapılabilir. Şöyle ki, burada da fakültenin bağlı olduğu üniversitenin kuruluşu 1992 öncesi olmasına rağmen bu fakülte 2000'lerde kurulmuştur. Mesleki gelişim açısından birçok fikir, uygulama örneği ve yönetsel ve de yönetsel olmayan çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. İki durumda da görülüyor ki, eğitim fakültelerinin tarihsel geçmişi kimliğini de etkilemektedir. İfade edilen karşılaştırmada olduğu

gibi, ilk durumda fakültenin kurumsal varoluşu üniversite açısından önemli bir zenginlik iken, Durum B’de örnek verilen fakültenin kültürel olarak bağlı olduğu üniversiteden etkilendiği görülmektedir. Araştırmacı kendi alan notlarından yola çıkarak bu durumu şöyle açıklayabilir. Durum A’daki fakülteler özellikle iki tanesi çok büyük iki üniversiteye bağlıdır. Bununla birlikte üç fakültede de kendi fiziksel, eğitsel imkanlarını, geleneğini oluşturmuş fakültelerdir. Fakülte A1, Durum A içerisinde yerleşkesi ana yerleşkeden tamamen bağımsız olan tek fakültedir. Tarihsel öğeler içeren fakülte yerleşkesi bu açıdan da şehrin sembolüdür. Bu fakültenin bağlı olduğu üniversitenin olanakları Fakülte A2 ve A3 kadar gelişmiş olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Çünkü burada Fakülte A2 ve Fakülte A3’ün bağlı olduğu üniversitelerin kuruluş seneleri ve dolayısıyla kurumsallaşmalarının etkisi öne çıkmaktadır. Fakülte A3, tarihsel geçmişiyle bulunduğu kültürel olarak kabul görmüş bir fakülteyken, fiziksel mekanları eski olsa bile, kurumsal olarak bağlı olduğu üniversitenin ve bulunduğu şehrin olanakları öğretmen adayının mesleki gelişimine katkı sunmaktadır. Yine Fakülte A2 de hem yenilenen fakülte binasıyla hem de merkez yerleşkede olmanın katkısıyla, öğretmen adayının ihtiyaç duyduğu olanakları sağlamaktadır. Fakülte B1 fiziksel donanım, sosyal imkanlar açısından yeterince imkana sahip olmasa da bağlı olduğu üniversitenin imkanları bunun bir eksiklik olarak algılanmasının önüne geçmektedir. Durum B’de ise fakülte olma tarihi 1982 sonrası olmasına rağmen Fakülte B3’ün öğretmen okulu olma kimliği tarihsel açıdan oldukça eskidir. Bu özellik de, fakültenin bulunduğu şehir başta olmak üzere bir takım güçlüklerin göz ardı edilmesini sağlamaktadır. Fakülte B2 de büyük bir yerleşkede fakat üniversite ana yerleşkesinden ayrı bulunmaktadır. Bu fakültenin de binaları yenilediği için fiziksel donanım ihtiyaçlarının bir kısmının henüz karşılanmadığı ifade edilmektedir.

Durumları açıklarken araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen bir sorudan yola çıkarak, eğitim fakültelerinin ayrı yerleşkelerde ana yerleşkelerde yer alma durumunun da, çeşitli açılardan değerlendirildiği söylenebilir. Özellikle öğretmen adayının kişisel gelişimine ilişkin bulgularda öne çıkan bu durum, hem olumlu hem de olumsuz değerlendirilmektedir. Olumlu değerlendiren görüşler, kuruluş yerleşkesi hali hazırda şehir merkezinde kalan eğitim fakültelerinin, uygulama okullarına ve şehre yakın olmasını eğitim fakültesi öğrencileri açısından bir avantaj olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar ise üniversite kimliği kazanılması açısından ana yerleşkede diğer fakültelerle etkileşim içerisinde olmanın önemine vurgu yapmaktadır.

İki durum arasında dekan ve bölüm başkanlarının görüşlerine bakıldığında ise, dekanların değerlendirmelerinin bölüm başkanlarına göre tüm fakülteyi kapsayıcı olduğu görülmektedir. Birçok görüşte aynı fakültede görev yapan bölüm başkanlarının görüşleri tutarlılık göstermektedir.

3.2. Kişisel gelişim sürecindeki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri

Öğretmen adaylarının kişisel gelişimine ilişkin A ve B durumunda görüşülen katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan temalar Şekil2’de ortaya koyulmaya çalışılmıştır.



Şekil 2: Kişisel Gelişime İlişkin Görüşler

Öğrencinin üniversiteye uyumunun önemi, etkinliklerin katkısı, öğrencilerin motivasyon eksikliğine, şehrin kişisel gelişime etkisine ilişkin bulgular benzerlik gösterirken, akademisyenlere ilişkin bulgularla ilgili Durum A’da ifadeler sınırlıdır. Öte yandan öğretmen adayının özellikleri ile ilgili Durum A’da Durum B’den farklı olarak yaş faktörü yani olgunlaşma vurgusu yapılmıştır.

Kişisel gelişim sürecinin desteklenmesi konusunda öne çıkan önemli bir nokta, fakülte ve üniversite olanakları olarak çıkmaktadır. Bu noktada, Durum A’daki fakültelerin kurumsallaşma ve üniversite olanakları açısından daha avantajlı olduğu söylenebilir. Durum B’de ise, fakülte olma tarihi en yeni olan fakülte, bağlı olduğu üniversite imkanları çok daha zengin olduğu için dezavantaj yaşamamaktadır.

Bütçe ve kaynak bulma sıkıntıları her iki durumda da aynı şekildedir. Özellikle üniversiteye davet edilen kişilerin masraflarının karşılanması konusu genel olarak öne çıkan bir zorluktur.

3.3. Akademik gelişim sürecindeki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri

Öğretmen adaylarının akademik gelişimine ilişkin A ve B durumunda görüşülen katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan temalar Şekil3’de ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Durum A		Durum B
Öğretim Programı ve Bilimsel Araştırma Dersleri	Akademik Kadro Güçlükler	Akademik Bilinç ve Beceri Kazanımı
Akademik Gelişim Olanakları		Araştırma Yöntem Becerisi
Lisansüstü Eğitime Teşvik ve Programın Yeterlik Düzeyi		

Şekil 3: Akademik Gelişime İlişkin Görüşler

Durum A ve Durum B öğretmen adayının kişisel gelişimi açısından ele alındığında, temel düzeydeki bulgular benzerlik gösterirken. Durum B'deki fakültelerden ikisinin lisansüstü eğitim açısından zayıf oldukları ve kadro eksikliğinin giderilmesiyle bu sorunun ortadan kalkacağına inandıkları ifade edilebilir. Lisansüstü eğitim enstitülerin görev kapsamında olsa da, bölümlerin akademik kadroları lisansüstü derslerde görev aldığı için, bu durum yönetsel anlamda uygulamada vurgulanmıştır. B1 eğitim fakültesi olma tarihi açısından en yeni fakülte olmakla birlikte bünyesinde bulunduğu üniversite çok köklü ve bölgesel olarak olanakları gelişmiş olduğu için, öğrenci ve akademik kadro profili Durum B'deki diğer fakültelerden oldukça farklıdır. Öğrencinin genel isteksizliği her iki durum için de aynı şekilde ortaya çıkan bir bulgudur. Bütçeye dayalı güçlükler de yine her iki durum için de ortaktır. Durum A'daki fakülteler doktora programına sahipken, Durum B'de sadece fakülte B1'de doktora programı bulunmaktadır.

Genel olarak iki durum karşılaştırıldığında, Durum B'nin akademik gelişime dayalı sorunlarla daha çok yüzleştiği söylenebilir. Şöyle ki özellikle B2 ve B3 fakülteleri akademik kadro açısından sıkıntılı fakültelerdir ve hatta B'nin dekanı da fakülte bünyesinde profesör bulunmadığı için fen edebiyat fakültesinden görevlendirilmiştir.

Fakülteler arası işbirliği önerisi Durum B'de öne çıkan ve öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayacağı inanılan öneridir. Yöneticilerin en çok yakındığı durum diğer akademisyenlerle işbirliği yapamamaktır.

Durum A'da genel görüş lisansüstü eğitime teşvik üzerine iken, Durum B'de akademik düşünme ve beceri kazandırma üzerine yoğunlaşmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Örgütler büyüdükçe davranışı daha çok biçimlendirir; yaşça daha büyük örgütlerin kuruldukları dönemdeki biçimleri yansıttığı gibi aynı zamanda daha büyük örgütler de çok sık karşı karşıya kaldıkları durumları biçimlendirir. Büyüyen

örgüt içindeki davranışlar kendilerini daha fazla tekrarlar ve dolayısıyla daha tahmin edilebilir hale geldikçe onları biçimlendirme ihtimali de artar (Mintzberg, 1979). Bu bakış açısıyla bakıldığında örgüt kültürünün gelişmiş olmasının, örgütsel değişimlerin, davranışların yönetimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Somut olarak Durum A'da, Durum B'ye göre kültür önemli bir farklılık olarak ortaya çıkmıştır. Bu fakültede özellikle neredeyse tüm akademik ömrünü o fakültede geçirmiş katılımcı örneğindeki gibi akademisyenlerin bulunması mevcut kültürün (mezuniyet törenleri vb. gibi) yaşatılması açısından önemlidir.

Fakültelerin akademik kadrolarının mezun oldukları alan, fakülte gibi eğitim kökenleri başta ortak bir fakülte kültürü olmak üzere birçok unsurda etkilidir. Eğitim fakültelerinin dekanlarının eğitim bilimci ya da alan eğitimi formasyonuna sahip olması, öğretmen yetiştirmeye bakış açısını eğitim özgeçmişli farklı dekanlara göre daha kapsamlı ve özel kılmaktadır. Fen edebiyat kökenli kadrolaşmanın, alan eğitimcilerinin kadro bulmasında engel teşkil ettiği ve akademik kültürü etkilediği düşünülmektedir. İki durum açısından farklılıklara bakıldığında, kültür Durum A'da öne çıkan çok güçlü bir kategoridir. Durum B'de kültür kavramına hiç vurgu yapılmaması oldukça dikkat çekicidir. Bu sonuç aslında fakültelerin öğretmen yetiştirme tarihi içerisindeki yeri ile doğrudan ilintilidir. Özellikle ilgili fakültelerin fakülte olma tarihi yani 1982 öncesine dayanan örgütsel yapıları bu sonuçta etkilidir. Bu örgütsel yapı içerisinde özellikle genç akademisyenlerin yanı sıra fakültelerin kuruluşundan beri o fakültede görev yapan öğretim üyelerinin bulunması ve hatta kurucu yöneticilik (dekanlık, rektörlük, bölüm başkanlığı gibi) yapmış olmaları, mevcut kurum kültürünün önemini öne çıkarmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin kültür aktarımının bir aracı ve mesleki özellikleri açısından daha geleneksel bir yapısı olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle bazı değerlerin, meslek içi normların, sembollerin kazanımı açısından güçlü fakülte kültürü önemlidir. Zamanla örgütlerin farklı inançlar, değerler ve adetler geliştirerek, sembollerin önemini anlayan ve ruhu canlandırmayı bilen yöneticilerin kültürel örüntülerin piyasadaki sorunlarla ilişkilendirildiğinde daha bağlı etkili örgütler ortaya çıkabilir (Bolman ve Deal, 2013). Kültürel sembollerin kullanılması, kurum içi sosyal ağın güçlendirilmesi ve böylece akademik yardımlaşmanın, örgütsel uyumun artırılması, örgüt kültürünü geliştirici uygulamalar olabilir (Akyol, Tanrısevdi, Gidiş, Dumlu, Durdu, 2020).

İhtiyaç duyulan sayıda ve nitelikte akademik kadro temin edememe bölüm başkanlarının en çok vurguladığı güçlüklerdendir. Yanı sıra, kurumlarındaki lisansüstü eğitim olanaklarını geliştirmek isteyen yöneticilerin karşılaştığı en önemli güçlük de akademik kadro teminine ilişkindir. Akademisyenlerin, alanları dışındaki derslere girmek durumunda kalması, yöneticilerin karşılaştığı güçlüklerdendir. Öğretmen adayının akademik gelişiminde, öğretmen yetiştirme

programının alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kapsamı açısından ayrıntılı ele alınması ve programlara çoğu dersin amacının anlaşılmasının, derslerin yarıyıllara tesadüfi değil planlı koyulması, uzmanlık gerektiren dersleri okutacak yeterli sayıda öğretim elemanı olup olmaması değerlendirilmelidir (Küçükahmet, 2007). Bu noktada öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde belirtilen eksikliklerin dolaylı etkisini, Şahin (2014) öğretmen adaylarının ancak %35'nin mesleğin gereklerini yerine getirecek niteliklere sahip, çağdaş-demokratik ve yapılandırmacı yaklaşım modeline uygun olarak yetiştirilmeye çalışıldığını inandıklarını ortaya koymaktadır (Şahin, 2014, s.254).

Fiziksel donanım Durum A ve Durum B 'de ortaya çıkan ortak bir kategoridir. Fakültenin ve üniversitenin olanakları bu kategorinin öne çıkmasında etkilidir. Kütüphane olanakları, laboratuvar olanakları özellikle öğretmen adaylarının kendi alanlarında yetişmelerinde de önemlidir. Fakültenin kendine ait bir kongre salonunun bulunması ya da üniversite olanaklarından yeterli düzeyde yararlanabilecek yapıya sahip olması öğretmen adayının mesleki gelişimin ilk basamağı olan fakültenin niteliği açısından önemlidir. Sınıfların fiziksel düzenlenmesinin yetersizliği, kalabalık yerleşime uygun olmaması öğretmen adayının mesleki gelişimi açısından bir olumsuzluk olarak öne çıkmaktadır. Şahin(2011)'in de ifade ettiği gibi, öğretmen yetiştirme sürecini, öğretim ortamının fiziksel yapı ve koşullarının uygunluğu, yeterli donanıma sahip olup olmaması; öğrencilerin öğrenmeye istekli olma durumları, öğretim üyelerinin konu alanlarındaki yeterlik ve öğretmeye istekli olma durumları; öğretim programlarının beklentileri karşılama düzeyi, öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği gibi birçok unsur etkiler.

Fakültelerin fiziki, sosyal, teknik olanakları öğrencinin üç gelişim düzeyinde de etkiliyken, üniversite olanakları yeterli ise, fakülte olanakları yeterli olmasa da öğrencilere olumlu katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, üniversitenin ana kampüsünde yer alan eğitim fakülteleri üniversite kimliği edinimi konusunda daha fazla imkana sahipken, şehir merkezinde bulunan eğitim fakülteleri okullara yakınlık açısından avantaj sağlamaktadır. Eğitim fakültelerinin sosyal-kültürel ve sanatsal konularda yetersiz kalması ve bu özellikleri kazandıracak olanakları sağlamaması, öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirme ve yanı sıra entelektüel öğretmen yetiştirememeye de sebep olabilir (Şahin ve Beycioğlu, 2015). Bütçe ve maddi kaynak sıkıntıları tüm fakültelerin başlıca sıkıntısıdır. Özellikle bölüm başkanlarının kendilerine ait bütçesi olmaması onlar için zorluk olarak öne çıkmaktadır. Kasapoğlu (2013), bölüm başkanlarının bürokratik yüklerini azaltacak ve liderlik, eğitimcilik davranışlarına zaman kazandıracak düzenlemelerin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Kadı (2018) de, araştırmacıyı destekleme ve araştırma kültürünü destekleme noktasında maddi

sorunların fakülte yöneticilerinin en fazla karşılaştıkları güçlük olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen adayının kişisel gelişiminde bir diğer önemli unsur da öğrencinin fakülte ve üniversiteye uyumudur. Özellikle “metropol” diye tabir edilen şehirlerde bulunan üniversitelerdeki fakültelerin tutumu öğrencinin şehre ve üniversiteye uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Yine öğretmen adayının kendi alanına uygun olarak kendi yaşadığı şehirle ilişkilendirilmiş uyum derslerinin fakülte yönetimi tarafından teşvik edilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının kişisel gelişimleri açısından önemli bir diğer nokta da üniversitelerin öğrenciye yönelik rehberlik hizmetleridir. Özellikle Psikolojik Danışma ve Rehberlik anabilim dalı bulunan eğitim fakülteleri, eğitim fakültelerine farklı uygulama alanları sunabilir. Akçay (2006) da, yükseköğretim sorunlarını sistem yaklaşımı açısından ele aldığı değerlendirmesinde, öğrenciler ile öğretim üyeleri arasında iletişim sorununa, öğretim üyesi sayısının arttırılmasına ve rehberlik sistemi geliştirilmesine işaret etmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problem alanlarını sırasıyla duygusal, akademik ve ekonomik problemler yaşadıkları öne çıkarken üniversite öğrencilerinin ergenlik dönemi ile genç yetişkinlik dönemi arasında geçiş sürecinde olması bu problemleri etkiler(Erkan, Özbay, Çankaya-Cihangir ve Terzi, 2012). Fakülte ve üniversite tarafından düzenlenen etkinlikler öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır. Özellikle onların bakış açılarını zenginleştirecek geziler, tiyatrolar, öğrenci toplulukları, konferans gibi etkinliklere katılımı önemlidir. Öğrencilerin popüler içerikli etkinlikler dışındaki etkinliklere katılımda isteksiz olduğu gözlenmektedir. Öte yandan akademisyenlerin ders yükleri de öğrencileri bu tür etkinliklere yönlendirmek ya da düzenleme rolünü üstlenmeden uzaklaştırmaktadır. Dikkat çeken farklı bir nokta da akademisyenlerin kendi davranışları ile model olmaları ile ilgilidir. Özellikle Durum B'deki etkinlik imkanları daha az olan fakültelerde bu rol daha çok öne çıkmaktadır. Gökmenoğlu ve Kiraz (2011), “akademik ve sosyal etkinlikler açısından oldukça gelişmiş seçeneklere bir yükseköğretim kurumunda yürüttükleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının yalnızca lisans döneminde alınan derslerin yetkin bir öğretmen olabilmeleri için yeterli olmadığını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri, sadece yetkin öğretmen özellikleri için değil aynı zamanda kişisel gelişimleri açısından da sosyal ve akademik etkinliklere katılmaları gerektiği kanısındadırlar. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre, fakülte yönetimleri tarafından öğretmen adaylarının sosyal ve akademik etkinliklerin desteklenmesine yönelik adımlar atılması önerilmektedir. Bu noktada da etkinliklerin maliyetleri ve ayrılan bütçe payı gözden geçirilmelidir. Bölüm başkanlarının yetkilerine dayalı bütçelerinin olmaması da dile getirilen bir durumdur. Yanpar-Yelken, Çelikkaleli, Çapri (2007) araştırmalarında, öğretmen

adaylarının, öğretim elemanlarının saygılı olma, hümanist olma, etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını istediklerini ifade ederken, öğrenciler, yönetimden demokratik tutum, öğrenci ve öğretim elemanlarına finansal desteğin sunulmasını vurgulamışlardır. Yine aynı çalışmada öğretmen adayları fakültelerin fiziksel olanaklarının farklı eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanmasına ve yanı sıra doğal afetlere karşı da güvenli olması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir (Yanpar-Yelken, Çelikkaleli, Çapri, 2007). Güneş (2016), öğretmen adaylarının 21.yüzyıla uygun yetişmeleri için, yapılandırmacı yaklaşımla, beceri öğretimi, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmiş, düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve ülkemizin geleceğine yön veren kişiler olarak yetişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yılmaz (2017), eğitim fakültelerinin eğitim sistemi için yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilme durumunu tartıştığı makalesinde, eğitim fakültelerinin tekniker yetiştirmekten öte, ahlaki yönü de güçlü, kendi öğretmen yetiştirme geçmişini de göz önünde tutan ve tüm öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına eleştirel bakabilen bir yaklaşımın gerekliliğinden bahsetmektedir.

Kendini geliştirme ihtiyacı duymayan, derslerini tekdüze işleyen akademisyenler yönetsel düzeyde bölüm başkanlarının ve dekanların karşılaştığı önemli bir güçlüktür.

Fakültelerin kendi “öğretmen yetiştirme programı” hazırlama talebi, başlıca sonuçlardan biridir. YÖK 2018 kararı ile bu yetkinin eğitim fakültelerine verilmesi araştırma sonuçları açısından önemlidir.

Bölüm başkanlığı ve dekanlık görevini yürüten akademisyenlerin, ağırlıklı olarak ders yürütme görevi gibi öğrencilerle ilgili görevlerde bulunmaları, “öğretimsel rollerini” yönetsel bakış açılarına göre baskın kılmaktadır. Öğretim elemanlarının, akademik yöneticiler tarafından desteklenmesinin eğitim öğretim, araştırma faaliyetlerine katkısı olumlu olacağı düşünülebilir. Öğretim elemanlarını destek kültürünü düşük bulduklarını, destek kültürünün yüksek düzeyde algılandığı bir ortam oluşturulması gerekmektedir (İra, 2011).

Dekanların duruma ilişkin genel olarak daha olumlu bir tablo ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca bölüm başkanı ve dekanların yönetsel eleştirilerinin bir üst yönetimle olan ilişkilere göre farklılaştığı söylenebilir. Öte yandan tüm katılımcıların öğrencilerin gelişmelerine ilişkin katılımcıların görüşlerini en kapsamlı ifade ettikleri boyut mesleki gelişim boyutu olmuştur. Katılımcılar öğretmenlik mesleğinin daha çok mesleki boyutu ile değerlendirerek, bu sürece ilişkin daha somut örnekler ortaya koymuşlardır. Eğitim fakültelerinde yükselmek için yapılan politik davranışların, yöneticilik yapmayan öğretim elemanlarına nazaran yöneticilik deneyimi bulunan öğretim elemanlarınca daha normal kabul edildiği söylenebilir (Erol, 2014).

Fakülteye konuşmacı davet edilmesi, öğrenci toplulukları, topluma hizmet uygulamaları dersleri katılımcılar tarafından öğretmen adayının kişisel gelişimine

katkı sağlayan uygulamalar olarak ifade edilmektedir. Öğrenci değişim programları öğretmen adayının kişisel gelişimi açısından önemlidir. Yurt dışından misafir akademisyenlerle öğrencileri tanıştırmak ve akademisyenlerin yurt dışı deneyimleri öğretmen adayının gelişimsel düzeyleri açısından önemlidir. Öğrencilerin Türkçe dilini etkili kullanmaması özellikle alan eğitimcilerinin eleştirisiidir.

Eğitim fakülteleri ile ilgili önemli bir tartışma olan akreditasyonun bu konuyla ilgili çalışmalarda görev alan yöneticiler tarafından önemsendiği görülmektedir.

Katılımcıların birer akademisyen olmasından kaynaklanan empatisi, araştırmacının araştırma süresince görüşmeleri sağlıklı yürütmesinde etkili olmuştur.

Tüm olumsuzluklara ve yetersizliklere rağmen, yöneticilerin uygulamaları ile çok etkin sonuçlar ortaya çıkabilir. Araştırılan fakülteler öğretim programı zemininde birbirilerine benzer gibi olsalar da hem iki durum arasında hem de durumlar içerisindeki fakültelerde farklılıklar olduğu yöneticilerin görüşlerine göre belirgin şekilde ortadır.

5. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak öneriler ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Fakülte yönetimleri, akademik kurullarında her öğretim yılı öncesi öğretmen adaylarının akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin uygulamalar planlamalıdır. Bu planlamalar yapılırken bölümlerden görüşler alınmalıdır. Ulusal ve uluslararası bilimsel göstergeleri göz önünde tutmanın yanı sıra bu planlama öncelikle fakültenin mevcut öğrenci profilini sayısal göstergelerle belirlemelidir. Böylece, eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin mezun oldukları okul türlerini, sosyo-ekonomik profillerini, geçmiş eğitim ve kişisel özelliklerini içeren bilgi formları aracılığı ile toplanabilir. Bu şekilde, fakülteye öğretmen olmak için gelen öğrenciyi tanımak, takip ve yönlendirmek için etkili bir başlangıç yapılabilir.

Akademisyenler bölüm başkanının ve dekanın yönetsel çabalarına karşı daha duyarlı olmalıdır. Yöneticiler de bu katılım için, akademisyenleri heyecanlandıran ve güven duygusunu pekiştirecek yaklaşım benimsemelidir.

Örgütsel düzeyde kültürü yaşatmak için, öğretmenlik mesleğinin kültürel sembolleri öğrencilere benimsetebilir. Öğretmen yetiştirme tarihindeki önemli tarihler anılabilir. Eğitim fakültesi yerleşkelerine, geçmişten günümüze o fakültenin tarihini anlatan ve öğretmenlikle ilgili fotoğraflar asılabilir. Gelenekselleşmesi amacıyla fakülteye özgü olan, öğrencilerin mesleki, akademik ve kişisel gelişimine yönelik törenler düzenlenebilir. Ya da varsa geleneksel uygulamalar onların devamlılığı için kararlı bir yönetsel tutum benimsenebilir.

Öğretmen adayının gelişimi açısından fakülte ve üniversitenin sunduğu sosyal ve fiziksel olanakların artırılması, çağdaş düzeyde ihtiyaçlara cevap verebilmesi açısından, yönesel insiyatif süreklilikle kullanılmalıdır.

Bölümler arası iletişim ve etkileşimin önemi, üst yönetim tarafından göz önünde tutulmalıdır. Bununla birlikte bölüm başkanları kendi görev yaptığı anabilim dalları dışında kalan diğer anabilim dallarına da kendi anabilim dalıyla aynı mesafede durabilmelidir.

Öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin sağlanması üniversite düzeyinde mümkün kılınmalıdır.

Yabancı dil destekli öğretim olanakları artırılarak, fakültelerin alt yapı olarak uygun bölümlerine uygulanmalıdır.

Öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin gelişimi ve sosyal etkinliklere katılımı konusunda, akademisyenler ve yönetim rol-model olmalıdır.

Öğrenci-akademisyen ilişkisinin niteliksel gelişimi için, akademisyenlerin ders yüklerinin standart seviyeye getirilmesi gereklidir. Bunun için yönetsel çaba ile öncelik verilmelidir.

Nitel araştırma yöntemini benimsemiş bu çalışma, araştırmanın doğası gereği genellenemez. Farklı araştırma gruplarında, öğretmen adaylarının, akademisyenlerin de görüşlerine, gözlemlere yer verilerek, tekli durum deseni olarak ele alınarak derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, R.C (2006). *Türk Eğitim Sistemi*. 1.Baskı, Ankara. Anı Yayıncılık
- Akyol, B., Tanrısevdi, F., Gidiş, Y., Dumlu, N. N. ve Durdu, İ. (2020). Üniversitede örgüt kültürü: Bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 18-38. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.2m
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,(1), 36-38 <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61474/917968>
- Bakanlar Kurulu Kararları (1982). Resmi Gazete, 17609, 18 Şubat 1982.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work?* San Fransisco: Jossey-Bass, Inc.
- Bursalıoğlu, Z.(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. (2013) *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak, Yetenek, Tercih ve Liderlik* (Çev. A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Cameron, K. (1978). "Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education". *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 604-632.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve Ş. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya-Cihangir, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Psikolojik Yardım Arama Gönüllükleri, *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Erol, E. (2014). *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel İklim ile Örgütsel Politika Algısı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. P. Ersoy. ve A. Yalçınoğlu) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökmenoğlu, T ve Kiraz, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Üniversitelerde Sunulan Sosyal ve Akademik Olanakları Değerlendirme Durumları: ODTÜ Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 393-410.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 17, Sayı 3, Aralık 2016, Sayfa 413-435
- İra, N. (2011) *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetmel Etkililik*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Kadı, A.(2018), *Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Araştırma Kültürü ve Akademik Performansın İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., ve Bülbül, T. (2008). Eğitim Fakültelerinin Öğretim Üyesi Profili. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın 205*.
- Kasapoğlu, H.(2013). Üniversitelerde Bölüm Başkanlığı Yapan Öğretim Elemanlarının Yönetmel Etkililik Düzeyleri. *Yükseköğretim Dergisi* 2013;3(2):90-96
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi*. *Yükseköğretim Kurulu Yayını*. Yayın No:2007-5.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 203-218.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Minzberg, H. (2014). *Örgütler ve Yapıları*. (Çev. A. Aypay). Ankara: Nobel Kitap.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Şahin, İ (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmen İstihdamı ve Mesleki Geleceklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şahin, İ & Beycioğlu, K. (2015). Education faculty members' views on teacher preparation, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50. DOI: 10.17679/iuefd.16259330
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö.ve Çapri, B. Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2007, ss. 191-215.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim Fakülteleri Yeni Bir Eğitim Felsefesi Oluşturabilir Mi? *Türk Eğitim Dergisi* 2017, Cilt 2, Sayı 1, s. 22-41
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1982). Resmi Gazete, 17760, 20 Temmuz 1982.

WHAT HAPPENED IN SOLI-POMPEIOPOLIS WITHIN THE LAST TWO CENTURIES?

SON İKİ YÜZYILDA SOLİ-POMPEİOPOLİS'TE NELER OLDU?

Yasemin SARIKAYA LEVENT *

Geliş Tarihi: 19.12.2021
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ABSTRACT: Soli-Pompeiopolis, once a glorious harbor city of Roman Empire, have not been settled after its destruction due to an earthquake in 525 AD until the modern times of the city of Mersin. During the time of their visits to Soli-Pompeiopolis, the 19th century European travelers have presented their observations on the ancient city in their notes. Most of the archaeological remains mentioned in travelers' notes are not present currently in the site. The main question arises as what has happened to the ancient city within the last two centuries so that archaeological remains had disappeared. The aim of this article is to explore settlement history of Soli-Pompeiopolis ancient site and its vicinity in order to determine factors resulted in loss of archaeological remains. The article intends to conduct historical analysis to detect settlement history and comparative analysis to understand the severity and reason of the damage given to the site.

Key Words: Soli-Pompeiopolis, settlement history, archaeology, 19th century travelogues.

ÖZ: Bir zamanlar Roma İmparatorluğu'nun görkemli bir liman kenti olan Soli-Pompeiopolis, MS 525 yılında büyük bir deprem sonrası yıkılmış ve modern Mersin kendinin kurulmasına kadar geçen sürede bir daha yerleşilmemiştir. 19. Yüzyılda Avrupalı gezginler Soli-Pompeiopolis'i ziyaretleri sırasında antik kentle ilgili gözlemlerini derledikleri gezi günlüklerinde sunmuşlardır. Gezinlerin notlarında bahsedilen arkeolojik kalıntıların çoğu şu anda mevcut değildir. Çalışmanın temel sorusu, antik kentte son iki yüzyılda ne olduğu ve sonucunda arkeolojik kalıntıların neden ortadan kalktığıdır. Makalenin amacı, arkeolojik kalıntıların yok olmasına neden olan faktörleri belirlemek ve Soli-Pompeiopolis antik kenti ile çevresinin yerleşim tarihini araştırmaktır. Yerleşim tarihini tespit etmek için tarihsel analiz ve arkeolojik eserlere verilen hasarın ciddiyetini ve nedenini anlamak için karşılaştırmalı analiz yapmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Soli-Pompeiopolis, yerleşme tarihi, arkeoloji, 19. Yüzyıl gezi günlükleri.

* Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, yaseminlevent@mersin.edu.tr, ORCID:0000-0002-9152-0620.

1. INTRODUCTION

The curious nature of human stimulate him/herself to take long journeys to discover the unknown. The 19th century was a century when most of the European travelers had wondered about the orientalist world in the East – especially Asia Minor. Many European travelers had visited the Asia Minor as “a result of the strong effect of ‘Orientalism’ on the cultural life, arts, and literature of the time”.¹

During their journeys, travelers had recorded personal observations and experiences as travel notes, occasionally by supporting their oral explanations with illustrations. They had explained different aspects of the society they were interacting with – including information about daily life, political, economic and social relations, as well as the ancient and existing settlements at that time. By and large published as books, these travel notes are considered as important historical and literature references - called as travelogue. The history of travelogues goes back to ancient times – the most famous of which is Strabo’s “The Geography” book; yet, the nature and content have changed over centuries.

One of the main motivations of the 19th century travelers was to discover the archaeological richness of the Asia Minor.² Even though it is debatable to recognize traveler notes as academic reference,³ it is a common acceptance that they help researchers to have a different point of view to understand the period and to trace physical changes in settlements from those times to present day. Notes taken by these travelers, along with visual materials, are considered as important documents to learn about the appearance of ancient settlements more than a century ago. Moreover, tracing and comparing notes taken by different travelers in different periods is an expedient resource to gather information about archaeological remains which had disappeared or else had been partially and even totally destroyed.

Unlike main provinces of Asia Minor, a very limited number of travelers have visited Cilicia during the 19th century.⁴ Soli-Pompeiopolis⁵ was one of the ancient

¹ Emel Erten, “19th Century Travellers and Soli-Pompeiopolis”, *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, Mersin University, Mersin, 2002, p.117.

² Emanuela Borgia, “Archaeology in Cilicia in the Ancient Travellers’ Notes”, *OLBA VII – Special Edition*, (ed. Serra Durugönül and Murat Durukan), Mersin University Publications of the Research Center of Cilician Archaeology, Mersin 2003, p.46.

³ Özgür Yılmaz, “Osmanlı Şehir Tarihleri Açısından Yabancı Seyahatnamelerin Kaynak Değeri”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXVIII/2, 2003, p.587-614.

⁴ Erten, “19th Century Travellers”. Borgia, “Archaeology in Cilicia”.

⁵ Soli-Pompeiopolis ancient city is located in Viranşehir Neighborhood in Mezitli District in Mersin Province at present. The archaeological site includes on soil, under soil and under water remains from Roman and Byzantium times, as well as the Soli Mound presents a multi-layer character including different layers of settlements from Hittite Period till Byzantium times. For details about scientific excavations and findings on continuity of settlement systems, see Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “2015 Soli Pompeiopolis Kazıları/Excavations at Soli Pompeiopolis 2015”, *ANMED*, 14, 2016, p. 148-

cities in the region attracting travelers who had visited Cilicia. Travelers mostly from England and France either described in detail or mentioned briefly Soli-Pompeiopolis in their travelogues (Fig. 1). They also provided illustrations as drawings, etchings, maps and photographs of the ruins of Soli-Pompeiopolis. The first group includes Beaufort and Cockerell as early travelers. The second group includes the majority who have visited Soli-Pompeiopolis in the midst of the 19th century. The last group visited by the beginning of the 20th century right before the World War I and the fall of the Ottoman Empire.

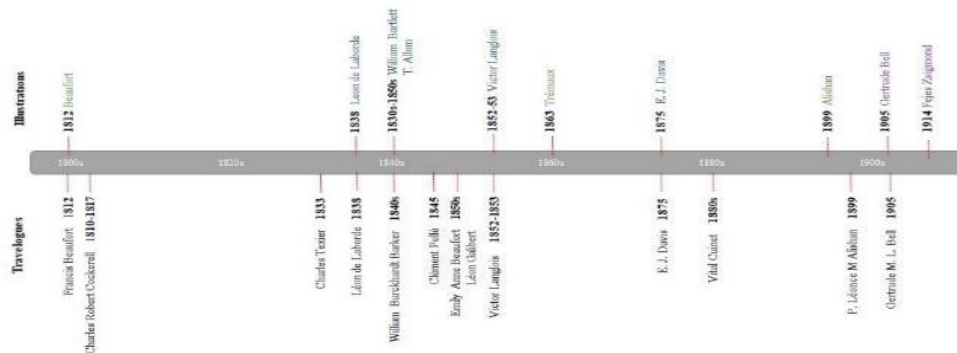


Figure 1. The 19th century travelers whose travelogues / illustrations mentioned through the article

“Descriptions of the 19th century travelers make it possible to consider an overall view of Soli Pompeiopolis during that time and compare these with the present day situation.”⁶ Researches focused on comparative analysis of archaeological remains in Soli-Pompeiopolis ancient city clearly reveal the loss of archaeological remains from that time to present day.⁷ The article claims that urbanization process in the city of Mersin within the last two centuries is one of the major reasons of the loss of archaeological remains. Within two centuries from the time Beaufort first visited Soli-Pompeiopolis in 1812 to the present day, the city of Mersin has gone through radical changes with regards to urbanization, and this

154. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “2015 Soli Pompeiopolis Kazıları”, 38. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 2. Cilt, (ed. Adil Özme), Ankara, 2017, p. 509-518. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Excavations at Soli Pompeiopolis in 2016”, *ANMED*, 15, 2017, p.108-118. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Soli Pompeiopolis 2016 Kazıları”, 39. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 3. Cilt, (ed. Adil Özme), Ankara, 2018, p. 377-388. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Excavations at Soli Pompeiopolis in 2017”, *ANMED*, 16, 2018, p.123-131. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Soli Pompeiopolis Kazıları 2017”, 40. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 3. Cilt, (ed. Adil Özme), Ankara, 2019, p. 265-274.

⁶ Erten, “19th Century Travellers”, p.122-3.

⁷ See for example Erten, “19th Century Travellers”; Borgia, “Archaeology in Cilicia”; Özge Başağaç, *Soli-Pompeiopolis through Illustrated Documents: Traveller Books, Coins and Maps*, Unpublished report, Soli-Pompeiopolis Archaeological Site Excavation Office, Mersin, 2002.

urbanization process has given direct or indirect damage to the ancient city. The article intends to evaluate the impact of urbanization process on Soli-Pompeiopolis ancient city. Aiming this, the article implements cross examination of the settlement history from the 19th century to present day and the visible remains that had been observed during the 19th century and still remaining present day. The study is mainly based on exploring travelogues, old photographs, and newspaper articles and official records as primary sources.

The article is composed of four parts, organized in a chronological order to describe the urbanization process; the first part explains Cilicia region and the role of Soli-Pompeiopolis during ancient times, second part focuses on Soli-Pompeiopolis in the 19th century, the third part evaluates the relation of the city of Mersin and Soli-Pompeiopolis during early 20th century, and the last part focuses on present day by examining recent urban development in the vicinity of Soli-Pompeiopolis. As to conclude, a historic timeline through which the relation of the settlement history and the loss of archaeological remains in Soli-Pompeiopolis is discussed. Besides, the effectiveness of using travelogues, old photographs, newspaper articles and official records for such an historical analysis is evaluated.

2. RISE AND FALL OF SOLI-POMPEIOPOLIS

In ancient times, Cilicia was a commonly used name for the southeastern coastal region of the Anatolian peninsula.⁸ Settlements in Cilicia had gained importance in different periods as being strategically a bridge between the West and the East both for military reasons and for mercenary purposes.⁹ Moreover, including multiple harbors leading to the Mediterranean Sea,¹⁰ Cilicia had given the possibility to big states established in Anatolia, Syria and Mesopotamia to move westwards.¹¹ Soli-Pompeiopolis ancient city, first named as *Soloi* and then *Pompeiopolis*, was one of the important harbor towns having remarkable connections with central Anatolia, Cyprus and the east Greek world¹², located as a border between Rough Cilicia and Plain Cilicia (Fig. 2).¹³

⁸ "Cilicia", *Encyclopædia Britannica*, (ed. Huger Chisholm), Cambridge University Press, 1911, https://en.wikisource.org/wiki/1911_Encyclop%C3%A6dia_Britannica/Cilicia, (26.06.2021)

⁹ Mehmet Kurt, "M.Ö. VI.-V. Yüzyıllarda Kilikya Bölgesi: Küresel Güçler ve Syennesis Krallığı", *Tarih Peşinde*, 13, 2015, p.305-6.

¹⁰ Christopher Brandon, et al. "Geology, Materials, and the Design of the Roman Harbour of Soli-Pompeiopolis, Turkey: The Romacons field campaign of August 2009", *International Journal of Nautical Archaeology*, 39(2), 2010, p.390.

¹¹ Murat Durukan, "Antik Dönemde Mersin Coğrafyasının Jeostratejik ve Politik Önemi", *The Proceedings of Tarih İçinde Mersin: Kollokum II*, Selim Ofset, Mersin 2005, p.6.

¹² Remzi Yağcı, "Problematising Greek Colonization in the Eastern Mediterranean in the Seventh and Sixth Centuries BC: the case of Soli", *Rough Cilicia New Historical and Archaeological Approaches*, (ed. Michael C. Hoff and Rhys F. Townsend), Oxbow Books, Oxford, 2013, p.7.

¹³ Strabo, *The Geography*, XIV.5.1, XIV.5.8.

Strabo indicated the foundation of Soli-Pompeiopolis ancient city dated back to the period of by Achaeans and Rhodians from Lindus colonization in the Eastern Mediterranean during the early 1st millennium BC.¹⁴ Following the colonization period, the city of Soloi had gone under the control of Egyptians between years 261 - 246 BC, and then invaded by Seleucids in 197 BC. The glorious times of the city of Soloi was under the regime of Nikator, the commander of Alexander the Great. Poet and playwright Philemon, didactic poet Aratus and stoic philosopher Chrysippus had lived in the city of Soloi during this period, and coins had been struck in their names.¹⁵

When Armenia king Tigranes the Great had occupied the city of Soloi in the 70s BC,¹⁶ the city was mostly destroyed, and many of its citizens were transferred to the new capital city named Tigranocerta.¹⁷ Soloi had left deserted then during which a vast amount of pirates invaded the whole of the Mediterranean Sea. Following the successful campaign of Pompey the Great against Cilician pirates in 67 BC, the triumph commander has re-built the city, and some of the survivors have been settled down in the city of Soloi. The city has been then called as Pompeiopolis.¹⁸

Based on discovered findings during scientific excavations, Remzi Yağcı suggests that Soli was the border between Pirindus and Hume during Neo-Babylonian period and between Kizzuwatna and Tarhuntassa during Hittite period. For details, see Remzi Yağcı, "Problematizing Greek Colonization in the Eastern Mediterranean in the Seventh and Sixth Centuries BC: the case of Soli", p.7.

¹⁴ Strabo, *The Geography*, XIV.5.8.

Excavation team suggests an earlier date for the ancient settlement based on the results of scientific excavation between years 2003-2008 carried on the Soli Mound. Even though the name of the ancient city during the Hittite Imperial Period is still not clear, archaeological remains reveal that Soli-Pompeiopolis was an important harbor town in Kizzuwatna during the 2nd millennium BC. For details, see Remzi Yağcı, "Soli/Pompeiopolis Antik Liman Kenti Kazıları 2003", 26. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 1. Cilt, (ed. Koray Olşen, Haydar Dönmez and Adil Özme), Ankara, 2005, p.415-420. Remzi Yağcı, "The Importance of Soli in the Archaeology of Cilicia in the Second Millennium B.C.", *La Cilicie: espaces et pouvoirs locaux (IIe millénaire av. J.-C. – IVe siècle ap. J.-C.)*, Actes de la Table Ronde d'Istanbul, 2-5 Novembre 1999, Institut Français d'Études Anatoliennes-Georges Dumézil, Istanbul, 2001, p.159-165. For the names of the city during the 2nd millennium BC see Massimo Forlanini, "How to Infer Ancient Roads and Itineraries from Heterogeneous Hittite Texts: The Case of Cilician (Kizzuwatnean) Road System", *KASKAL*, 10, 2013, p.1-34.

¹⁵ Strabo, *The Geography*, XIV.5.8. Erendiz Özbayoğlu, "Soli (Cilicia) ve "Soloecismus"", *OLBA II / I – Special Edition: Proceedings of International Cilician Archaeology Symposium*, (ed. S. Durugönül and M. Durukan), Mersin University Publications of the Research Center of Cilician Archaeology, Mersin, 2003, p.212.

¹⁶ Aline Abaecherli Boyce, "The Harbor of Pompeiopolis", *American Journal of Archaeology*, 62(1), 1958, p.67.

¹⁷ William Burckhardt Barker, *Lares and Penates or Cilicia and its Governors*, Ingram, Cooke, and Co, London, 1853, p.26.

¹⁸ Strabo, *The Geography*, XIV.5.8. Robert Lindley Vann, *Survey of Ancient Harbors in Turkey: The 1993 Season Breakwaters of the Harbor at Pompeiopolis*, Unpublished survey report, Mersin Museum,

Under the regime of Roman Empire, Pompeiopolis has turned into an important harbor town (Fig. 2) including aqueducts, city walls surrounding the city with fortification towers, necropolis, theatre, harbor, monumental buildings, and the colonnaded street leading from the harbor to the main city gate on the northern section of the city walls.¹⁹ During Byzantine period, the city has continued its importance with addition of new structures and active use of the Colonnaded Street,²⁰ and the city has been given episcopacy.²¹

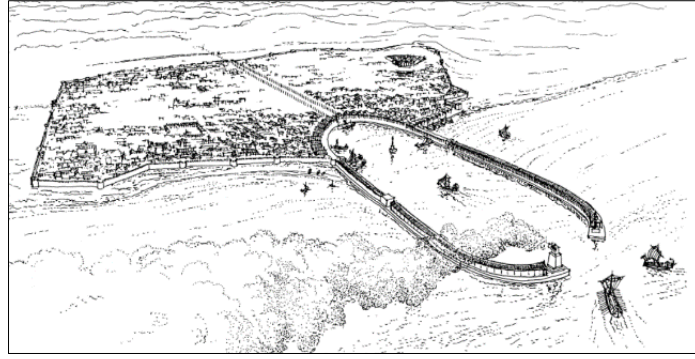


Figure 2. Sketch impression of the 2nd century AD harbor of Soli-Pompeiopolis, illustrated by Brandon

Source: Christopher Brandon, et al. “Geology, Materials, and the Design of the Roman Harbour of Soli-Pompeiopolis, Turkey: The Romacons field campaign of August 2009”, *International Journal of Nautical Archaeology*, 39(2), 2010, p.392.

The city had been destroyed by a wave of big earthquakes in 525 AD.²² Despite the efforts to rebuild the city, citizens had left this location and moved to mountains due to continuous attacks of Sassanians and Arabians.²³ Soli-Pompeiopolis has not been resettled until the modern times of the city of Mersin as

Mersin 1993, p.1. Mustafa Ergün, “Soli-Pompeiopolis Sikkeleri”, (Master Thesis, Selçuk University, 2004), p.57.

¹⁹ Borgia, “Archaeology in Cilicia”.

²⁰ Remzi Yağcı, “Soli/Pompeiopolis 2005 Yılı Kazıları”, 28. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 2. Cilt, (ed. Birnur Koral, Haydar Dönmez and Mahmut Akpınar), Ankara, 2007, p.175-184. Remzi Yağcı, “Soli/Pompeiopolis 2006 Yılı Kazıları”, 29. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 3. Cilt, (ed. Birnur Koral, Haydar Dönmez and Adil Özme), Ankara, 2008, p.149-166.

²¹ Ahmet Ünal and Serdar K. Girginer, *Kilikya – Çukurova: İlk Çağlardan Osmanlı Dönemi'ne Kadar Kilikya'da Tarihi Coğrafya, Tarih ve Arkeoloji*, Homer Kitapevi ve Yayıncılık, İstanbul, 2007, p.516.

²² The scientific excavations revealed that the damage given to the Colonnaded Street and structures has been caused by earthquake. For details see Ergün, *Soli-Pompeiopolis Sikkeleri*, p.54. Remzi Yağcı, “Soli/Pompeiopolis 2006 Yılı Kazıları”, p.149. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Excavations at Soli Pompeiopolis in 2016”, p.108. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Soli Pompeiopolis 2016 Kazıları”, p. 382. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Excavations at Soli Pompeiopolis in 2017”, p.54. Remzi Yağcı and Davut Yiğitpaşa, “Soli Pompeiopolis Kazıları 2017”, p. 270.

²³ Ünal and Girginer, *Kilikya – Çukurova*, p.516.

displayed by the 19th century travelers during their visit to newly establishing port town, Mersin, as a part of their journeys to Asia Minor.

3. REDISCOVERY OF SOLI-POMPEIOPOLIS BY THE 19TH CENTURY EUROPEAN TRAVELERS

By the first half of the 19th century, all the coast of Cilicia, formerly the seat of the high civilization, was almost deserted, and between the shore and the mountains was a vast expanse of lowland where horses and camels have grazed.²⁴ Captain Beaufort had difficulty even in ascertaining the modern name of Soli-Pompeiopolis as there were no inhabitants within the city walls.²⁵ The ancient city was under dense vegetation. Barker reported that Soli-Pompeiopolis, which has been in delightful situation once, was deserted.²⁶ Six decades later, in 1905, Gertrude Bell mentioned that “the whole place was deeply overgrown with corn and yellow daisies”²⁷

Despite this deserted situation and wild vegetation that covers whole area, travelers could recognize important archaeological remains still standing in the site at that time. Cockerell was fascinated with the ruins of Soli-Pompeiopolis, as “seen from the sea they presented a truly startling grandeur. The plan of the city is noble in the extreme - one single colonnade passes right through it from the port to the gate leading out into the country.”²⁸ Texier, on the other hand, was disappointed with the state of ruins that they had offered no interest in relation to art.²⁹ Maps drawn by Beaufort, Trémaux and Alishan (Fig. 3) demonstrated the city plan very clearly with city walls, harbor, colonnaded street, theatre and remains of ancient buildings.³⁰

²⁴ Clément Pellé and Léon Galibert, *Voyage en Syrie et dans l'Asie mineure*, Fisher, Paris, 1845, p.54.

²⁵ Francis Beaufort, *Karamania or a Brief Description of the South Coast of Asia Minor*, R. Hunter, London, 1818, p.264.

²⁶ Barker, *Lares and Penates*, p.130-1.

²⁷ Gertrude Bell, “Dairy Notes dated on 26.04.1905”, *The Gertrude Bell Project Online*, http://www.gerty.ncl.ac.uk/diary_details.php?diary_id=472, (26.06.2021).

²⁸ Charles Robert Cockerell, *Travels in Southern Europe and the Levant, 1810-1817: The Journal of C.R. Cockerell*, (ed. Samuel Pepys Cockerell), Longmans, Green, and Co., London, 1903, p.189.

²⁹ Charles Texier, *Asie Mineure: Description Géographique, Historique et Archéologique des Provinces et des Villes de la Chersonnèse d'Asie*, Imprimeurs de l'Institut de France, Paris, 1863, p.726.

³⁰ For Soli-Pompeiopolis ancient city maps drawn by European travelers in the 19th century, see Beaufort, *Karamania*, p.249; Trémaux, *Exploration Archéologique*, pl. Pompeiopolis_T_1; Alishan, *Sissouan*, p.417.



Figure 3. Maps of Soli-Pompeiopolis illustrated by Beaufort in 1812 (left), Trémaux in 1863 (middle), Alishan in 1899 (right)

Sources: Beaufort, *Karamania*, p.263. Pierre Trémaux, *Exploration Archéologique en Asie Mineure*, Librairie de L. Hachette, Paris, 1863, pl. Pompeiopolis T_1. P. Léonce M Alishan, *Sissouan, ou L'Arméno-Cilicie: description géographique et historique, avec cartes et illustrations / traduit du texte arménien*, S. Lazare, Venice, 1899, p.417.

City walls were surrounding the ancient city with towers - 10 towers on the north, 11 on the western and 5 on the eastern side. There were two city gates. The first gate, considered as the principle gate of the city by Beaufort, was located on the northern part of the city walls. The other gate was located in the western side.³¹ Despite the clear representation of walls and towers on maps, Beaufort noted that only the foundations of these walls remained in 1812.³² Texier could also follow the traces of city walls, as well as main gates.³³ During the visit of Emily Beaufort in the 1850s, ancient city walls were still traceable along with tombs or mausoleums scattered around.³⁴ According to Davis, the best and most expensive construction appeared to had been the city wall of which some few foundation stones remained well wrought and of very large size.³⁵

One of the most visible structure aroused a great interest on the part of many of the travelers was the ancient harbor, which had been carefully drawn in the maps in elliptic shape. Travelers provided detailed information about ancient harbor and its construction techniques. Beaufort indicated that “the first thing that represented itself on landing, was a beautiful harbor or a basin, with parallel sides and circular ends”, yet “the pier heads are overthrown, and the inner part of the harbor is raised above the level of the sea by the accumulation of sand”.³⁶ Even in its ruins, Davis considered it as a magnificent work by providing details about construction techniques: “It is entirely artificial in shape an ellipse with flattened sides and formed

³¹ Beaufort, *Karamania*, p.249. Trémaux, *Exploration Archéologique*. Borgia, “Archaeology in Cilicia”, p.55.

³² Beaufort, *Karamania*, p.263.

³³ Texier, *Asie Mineure*, p.726.

³⁴ Emily Anne Beaufort, *Egyptian Sepulchres and Syrian Shrines Including Some Stay in the Lebanon, at Palmyra, and in Western Turkey*, Longman, Green, Longman and Roberts, London, 1862, p.320.

³⁵ Edwin John Davis, *Life in Asiatic Turkey*, Edward Stanford, London, 1879, p.21-2.

³⁶ Beaufort, *Karamania*, p.259-60.

by very solid walls of rubble once faced with blocks of yellow limestone secured by iron clamps”.³⁷ Likewise Emily Beaufort described “the port enclosed by two fine jetties with circular ends of large stones secured by iron clamps filled in with rubble much of these still remain”.³⁸

“Opposite to the entrance of the harbour, a portico rises from the surrounding quay, and opens up to a double row of two hundred columns”.³⁹ The colonnaded street has been another focal structure aroused a great attention – as it was mentioned nearly in all travelogues being the most significant ruin during the 19th century. It was subjected to drawings of the 19th century artists and photographs of early 20th century travelers (Fig. 4, Fig. 5).

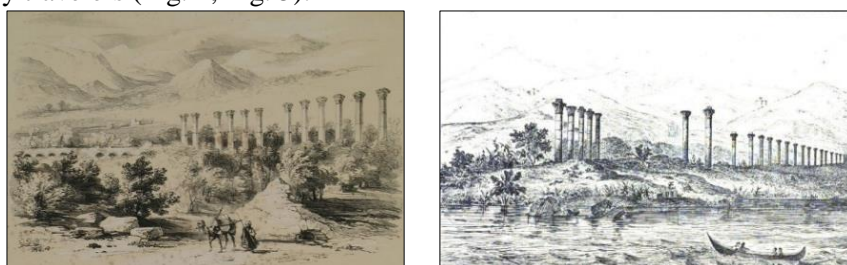


Figure 4. The colonnaded street, drawings by Laborde in 1838 (left) and by Langlois in 1853 (right)

Sources: (left) Léon de Laborde, *Voyage de l'Asie Mineure*, Firmin-Didot, Paris, 1838. (right) Victor Langlois, *Voyage dans la Cilicie et dans les Montagnes du Taurus 1852 – 1853*, Imp. W. Remquet, Paris, 1861, pl. XVII.



Figure 5. The colonnaded street, photographs by Bell in 1905 (left) and by Zsigmond in 1914 (right)

Sources: (left) Gertrude Bell, “Photo Album C.”, *The Gertrude Bell Project Online*, pl. C_212. (right) Fejes Zsigmond, “Album, Konstantinápoly és Kisászsia tanulmányút”, *Hungarian National Digital Archive*.

According to Beaufort, two rows of columns were once connected by arches, forming a paved street connecting harbor to the principle gate of the city. Beaufort

³⁷ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.22.

³⁸ Beaufort, *Egyptian Sepulchres and Syrian Shrines*, p.319.

³⁹ Beaufort, *Karamania*, p.260.

stated that with avenue, portico and the harbor, as a whole, should have formed a noble spectacle during the ancient times that “even in its state of present state of wreck, the effect of the whole was so imposing, that the most illiterate seaman in the ship could not behold it without emotions”.⁴⁰ Pellé and Galibert were also of the same opinion that the most remarkable indicator of the ancient splendor of Soli-Pompeiiopolis was the colonnaded street.⁴¹

It was 1812 when Beaufort had observed no more than forty-four were standing out of two hundred columns and “the remainder lie on the spot where they fell, intermixed with a vast assemblage of other ruined buildings”.⁴² Cockerell who had visited the ancient city in the same period with Captain Beaufort recorded forty columns standing out of two hundred.⁴³ Emily Beaufort tracked “forty of these columns [were] still standing on one side and four on the other and the ground [was] strewn with their fallen drums at the southern end some stones yet remain above the columns enough to show that it was once vaulted over so as to form a covered way”.⁴⁴ There were forty-three columns standing when Langlois had visited Soli-Pompeiiopolis in 1853.⁴⁵ Similarly, Trémaux marked forty-three columns in his drawing, 6 shafts in the western row and 37 in the eastern row in 1863⁴⁶ – different numbers in each row than provided by Emily Beaufort. Cuinet indicated that forty-three of 200 columns were still standing during his visit to later in 1880s.⁴⁷ When Davis had visited Soli-Pompeiiopolis in 1875, there were only forty-one columns left.⁴⁸ Despite incoherencies in numbers and dates, travelogues still reveal that the number of standing columns has continued to decrease in the following years - yet, according to Alishan, this fact neither increases nor diminishes the merit of their antiquity.⁴⁹

Passing through the principle gate of the city, the colonnaded street was continuing on the northern direction outside the principle gate as paved road reaching to a bridge on a small river. Beaufort traced an outer wall and an aqueduct.⁵⁰

Travelogues commonly mention about the ancient theater, which, accordingly, should have leaned against an artificial hill which could be clearly seen

⁴⁰ Beaufort, *Karamania*, p.261.

⁴¹ Pellé and Galibert, *Voyage en Syrie*, p.54.

⁴² Beaufort, *Karamania*, p.262.

⁴³ Cockerell, *Travels in Southern Europe*, p.189.

⁴⁴ Beaufort, *Egyptian Sepulchres and Syrian Shrines*, p.320.

⁴⁵ Langlois, *Voyage dans la Cilicie*, p.249.

⁴⁶ Trémaux, *Exploration Archéologique*, pl. Pompeiiopolis_T_1.

⁴⁷ Vital Cuinet, *La Turquie d'Asie, Géographie Administrative: statistique, descriptive et raisonnée de chaque province de l'Asie Mineure*, Ernest Leroux, Paris, 1891, p.53.

⁴⁸ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.22.

⁴⁹ Alishan, *Sissouan*, p.418.

⁵⁰ Beaufort, *Karamania*, p.262.

in Bartlett's drawing (Fig. 6). Both Beaufort and Trémaux had located the ancient theatre on the western slope of the hill in the eastern side of the ancient city. However, even during the early 1800s, the theatre was complete state of degradation, only the foundations of the tiers remained (Fig. 6) and "neither the precise dimensions, nor the number of seats could be ascertained" as Langlois reported.⁵¹ Davis also stated that "[theatre's] materials have been entirely removed not one of its rows of seats remain".⁵² The only portion of the theatre preserved during Davis' visit was the archway, a passage from outside to diazoma.⁵³ Langlois could identify a stone seat of ancient theatre, on which there was an inscription in Greek.⁵⁴ Similar to Barker,⁵⁵ Emily Beaufort also claimed that most of the parts of the theatre which had been built from white marble, have been laid under soil.⁵⁶ According to Borgia, "[theater's] horse-shoe shape and its building technique, partly using the natural ground as foundation but with the two aisles of the cavea made by opus caementicium, can clearly be inferred by the careful plan realized by Trémaux".⁵⁷



Figure 6. (left) The hill where ancient theatre is located in the eastern (right hand) side, illustrated by Bartlett, and (right) the seats of ancient theatre, illustrated by Trémaux

Source: (left) Pellé and Galibert, *Voyage en Syrie*, between pages 55-56. (right) Trémaux, *Exploration Archéologique*, pl. Pompeiopolis_T_2.

Travelogues also include information about other remains of ancient structures and findings. Beaufort made mention of "detached ruins, tombs and sarcophagi" scattered around in the ancient city.⁵⁸ Langlois told about the remains of a monumental tomb within the city walls, which should have belonged to the poet Aratus of Pompeiopolis (Figure 7). Langlois was surprised that this tomb had not

⁵¹ Langlois, *Voyage dans la Cilicie*, p.249.

⁵² Beaufort, *Karamania*, p.262.

⁵³ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.24-5.

⁵⁴ Langlois, *Voyage dans la Cilicie*, p.249.

⁵⁵ Barker, *Lares and Penates*, p.131.

⁵⁶ Beaufort, *Egyptian Sepulchres and Syrian Shrines*, p.320.

⁵⁷ Borgia, "Archaeology in Cilicia", p.55.

⁵⁸ Beaufort, *Karamania*, p.259.

been mentioned by previous travelers.⁵⁹ Another monumental tomb, described by Alishan⁶⁰ was a marble tomb with a Greek inscription, the tomb of Dionysius and his wife Ammia, which, according to Erten,⁶¹ is possibly the tomb illustrated by Davis in 1875⁶² (Fig. 7).



Figure 7. (left) The tomb of Aratus, illustrated by Langlois in 1852-53, and (right) the tomb of Dionysius and Ammia, illustrated by Davis in 1875

Sources: (left) Langlois, *Voyage dans la Cilicie*, pl.XVI. (right) Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.28.

Davis suggested a location for an agora at the north end of the west row of the colonnaded street "where lying fragments of very large wreathed columns, with ornate Corinthian capitals, and in the middle of the row yet erect there seems to have been a large open space, in which are pedestals."⁶³ Yet, none of the travelers had mentioned the place of agora in their travelogues.

During the 19th century, there were ancient remains scattered along the city. When Beaufort had excavated the accumulated sand within the ancient harbor basin, he reported about "tiles, broken pottery, and bits of semi-transparent glass".⁶⁴ Langlois notes that on a fairly large expanse of land the two banks of the stream were strewn with debris of pottery and bricks. By clearing the ground, could find broken vase, silver medal, as well as head of a woman statue seen from the front with pendants of ears and a necklace wearing a helmet.⁶⁵ Two other travelers, Barker⁶⁶ and Emily Beaufort,⁶⁷ also reported a full size Venus statue in marble in the theatre,

⁵⁹ Langlois, *Voyage dans la Cilicie*, pl. XVI, 243.

⁶⁰ Alishan, *Sissouan*, p.418.

⁶¹ Erten, "19th Century Travellers", p.119.

⁶² Davis notes that he has seen "...a funereal monument that had been brought from Pompeiopolis... see a funereal monument that had been brought from Pompeiopolis [which] is of limestone and on it are carved two busts husband and wife set in a kind of frame" when he visited the warehouse of Mr. Mavromati in Mersin; see Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.27.

⁶³ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.24.

⁶⁴ Beaufort, *Karamania*, p.259-260.

⁶⁵ Langlois, *Voyage dans la Cilicie*, p.242.

⁶⁶ Barker, *Lares and Penates*, p.131.

⁶⁷ Beaufort, *Egyptian Sepulchres and Syrian Shrines*, p.320.

which, according to Erten⁶⁸, should be the statue mentioned by Langlois. There were great quantities of debris, fragments of pottery on the surface within the city walls, as Davis reported during his visit in 1875.⁶⁹

The 19th century travelogues articulate that there were archaeological remains all over the area – even not in intact condition, the city walls and towers, the theatre, the harbor, remains of structures and aqueduct were traceable, and also statues, tombs and sarcophagi were scattered within the city walls and on the outside to some distance from the city walls (Fig. 8).

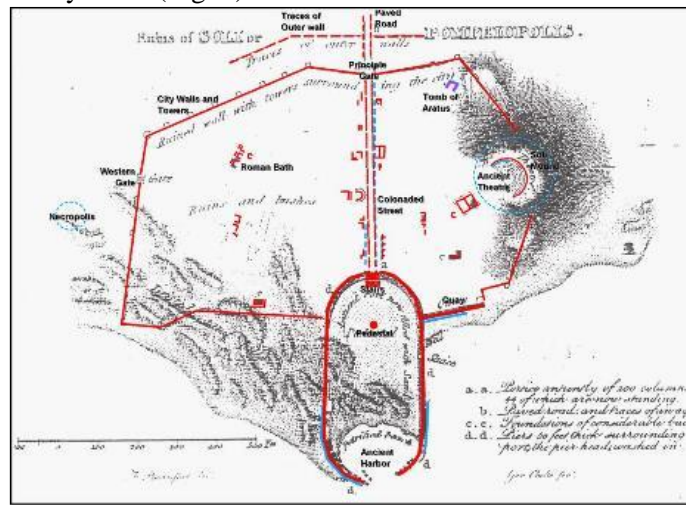


Figure 8. Remains observed by 19th century travelers in Soli-Pompeiopolis

Note: Superimposition of maps of Beaufort, Trémaux and Alishan, including notes of other travelers as well. Beaufort's map dated in 1812 is used as the base map.⁷⁰

4. THE LOSS OF ARCHAEOLOGICAL REMAINS OVER ONE CENTURY

The times European travelers visited Cilicia and Soli-Pompeiopolis were the times when the city of Mersin has gone through rapid urbanization process after being occupied by İbrahim Pasha in 1832. İbrahim Pasha populated people from Egypt and Syria who were good at farming in order to provide logistic support for

⁶⁸ Erten, "19th Century Travellers", p.118.

⁶⁹ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.24.

⁷⁰ Superimposition of maps is used only to understand the possible location and presence of ancient remains mentioned by the 19th century travelers, not to draw the ancient city plan of Soli-Pompeiopolis. It is revealed by recent researches that the early maps of Soli-Pompeiopolis drawn by the 19th century travelers were not accurate in terms of dimensions, layout or construction techniques, such as the plan of the ancient harbor. For more information about the Roman harbor of Soli-Pompeiopolis see Hakan Özin, "Harbour of Soli-Pompeiopolis: Recent Underwater Archaeological Research", *International Journal of Nautical Archaeology*, 47/2, 2018, p. 337-342.

the army and to maintain the security within the region.⁷¹ Besides, İbrahim Pasha made remarkable improvements by encouraging agricultural production and improving the transportation system.⁷² Thereafter, Mersin, including “nothing but a few huts on the shore”⁷³ in 1812, became important as the new port of Çukurova⁷⁴ region by the second half of the 19th century.⁷⁵

Appearing officially in the 1870 Adana Provincial Yearbook,⁷⁶ Mersin attained to the status of village in 1852.⁷⁷ Yet, the real turning point for Mersin arrived by the end of the 19th century. Due to the American Civil War, America lost its efficiency as being the main cotton supplier of Europe. The search of European countries for new markets gave tremendous boost to cotton production in Çukurova, much of the production of which was exported from Mersin. By the 1870s, Mersin turned into a major regional port, and transformed into an urban center.⁷⁸ “This place, which in Captain Beaufort's time (1812) consisted of a few wretched huts... is now a large and flourishing Scala, at which most of the produce of Cilicia is exported.”⁷⁹

The existence of the port, diversity of agricultural products from fertile lands of Çukurova, rapid increase in trade and commerce, construction of Mersin – Tarsus road in 1873, railroad connection of Mersin to Adana and so to the inner parts of Anatolia in 1886 altogether had considerable impact on changing the settlement

⁷¹ Ehud R. Toledano, “Where have all the Egyptian Fallahin Gone to?”, *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, Mersin University, Mersin, 2002, p.21.

⁷² Meltem Toksöz, “An Eastern Mediterranean Port-Town in the Nineteenth Century”, *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, Mersin University, Mersin, 2002, p.15-20.

⁷³ Beaufort, *Karamania*, p.265-6.

⁷⁴ Çukurova is the modern name for Plain Cilicia. The region forms parts of the modern provinces of Adana, Osmaniye and Mersin.

⁷⁵ Nuri Adıyeke, “Osmanlı Döneminde İçel'in Merkez Kaymaları, Etki Alanı Değişimleri ve Mersin Kentinin Doğuşu”, *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, Mersin University, Mersin, 2002, p.85.

⁷⁶ Yearbooks (in original *Salname*) refers to official records about different events, such as military, economical, agricultural, historical, scientific and cultural, taken yearly during Ottoman Empire Period started by the year. For more details about yearbooks, see: Hadiye Yılmaz, “The First Yearbook of the Republican Era: Millî Nevsal [The National Yearbook]”, *International Journal of Turcologia* 11(22), 2016, p.35-54; P. Brummett, “Reviewed Work(s): Ottoman Yearbooks (Salname and Nevsal) by Hasan Duman”, *MELA Notes*, 32, 1984, p.17-20.

⁷⁷ There are different opinions about the year in which Mersin has attained to the status of village. For example, Toledano argues that Mersin had its village status under the regime of İbrahim Pasha based on the 1841 Adana Provincial Yearbook. However, in his more detailed study about establishment of the city of Mersin, Oğuz underlines the difficulties in determining the year Mersin has become a village. For more details, see: Toledano, “Where have all the Egyptian Fallahin Gone”, p.22. İbrahim Oğuz, *Tarsus Şer'iyeye Sicillerine Göre Mersin Kentinin Kuruluş Öyküsü*, Mersin Sanayi ve Ticaret Odası, Mersin, 2006, p.20.

⁷⁸ Toksöz, “An Eastern Mediterranean Port-Town”, p.16.

⁷⁹ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.12.

pattern of Mersin.⁸⁰ During the 1890s, Mersin became the gate of Çukurova to the Mediterranean Sea, having connections to Egypt, Syria and Cyprus through the port. Increase in trade in parallel to port activities has attracted migrants from different parts of the country. International trade companies, branches of international banks, and consulates have located around the port of Mersin.⁸¹

During the 19th century, neither the ancient city of Soli-Pompeiopolis nor its vicinity was settled. It was such deserted that even Beaufort complains not being able to find someone to ask and learn the modern name of the site, “as there are no inhabitants within the walls of Pompeiopolis.”⁸² Despite the fact that there were no inhabitants or buildings that could harm archaeological remains, they have not been well preserved as stated by travelers. Within approximately one century, from the year 1812 when Captain Beaufort had first visited Soli-Pompeiopolis until Gertrude Bell’s visit in 1905, most of the archaeological remains in Soli-Pompeiopolis have almost disappeared.⁸³ Except the Colonnaded Street and a part of the ancient harbor, other monuments mentioned in the 19th century travelogues and represented in maps of Beaufort, Trémaux and Alishan (Fig. 3), “such as the theatre, the harbour, the so-called Aratus’ tomb, the huge remains of the city walls and the necropolis ... were continuously robbed and pillaged.”⁸⁴ Both Erten and Borgia state the reason of poor preservation as spoliation by removing stones of the ancient city to be used in the construction of contemporary buildings in the city of Mersin.⁸⁵ This statement is also verified by the 19th century European travelers. During her visit to Soli-Pompeiopolis, Emily Beaufort noted that she had seen a boat loaded with the stones removed from the ancient harbor to be carried to the city of Mersin.⁸⁶ According to Davis, the whole city of Mersin had been built up by stones carried from Soli-Pompeiopolis. Davis noted that “[ancient theatre’s] materials have been entirely removed, not one of its rows of seats remain ... and so great is the destruction of the place owing to the proximity of Mersine that in a few years the whole city will have disappeared.”⁸⁷

⁸⁰ For in depth studies about urbanization history of the city of Mersin at the beginning of the 20th century, see for example Toksöz, “An Eastern Mediterranean Port-Town”; Toledano, “Where have all the Egyptian Fallahin Gone”; Oğuz, *Tarsus Şer’iyye Sicillerine Göre Mersin*; Adıyeke, “Osmanlı Döneminde İçel’in Merkez Kaymaları”.

⁸¹ Melike Kara, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Mersin Limanı’nın Gelişimi”, *The Proceedings of Tarih İçinde Merin: Kollokyum II*, Selim Ofset, Mersin, 2005, p.130. Oğuz, *Tarsus Şer’iyye Sicillerine Göre Mersin*.

⁸² Beaufort, *Karamania*, p.264-5.

⁸³ Bell, “Dairy Notes”.

⁸⁴ Borgia, “Archaeology in Cilicia”, p.54.

⁸⁵ Erten, “19th Century Travellers”; Borgia, “Archaeology in Cilicia”.

⁸⁶ Beaufort, *Egyptian Sepulchres and Syrian Shrines*, p.319.

⁸⁷ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p.25.

Until the year 1905, most of the remains of Soli-Pompeiopolis ancient city were continuously robbed and pillaged, and relocated via spoliation that Gertrude Bell could only report “the great columns of the colonnaded street remained”.⁸⁸ Bell had the same feeling with Davis by telling that “Mersina has been entirely built of stones brought from Pompeiopolis”.⁸⁹ Having seen the situation in Soli-Pompeiopolis in 1905, Bell also thought that “nearly all stones have been taken away to build Mersina.”⁹⁰

The official letter sent by Adana Governor Ziya Pasha in the year 1854 states the same fact. Although the main subject of this letter was about the increase in foreign population and landownership in Mersin, it has also pointed out that new buildings of Mersin were being constructed by stones carried from two hours’ distant ancient city, Soli-Pompeiopolis. The letter has underlined that undoubtedly being the property of State, carrying stones from ancient city has been strictly prohibited. However, Oğuz argues that this prohibition did not intend to protect the ancient remains, but aimed to have ancient remains into state property in order to be used by the State, not by people. Oğuz grounds his argument on another official letter, sent by Ziya Pasha nine months later, which was allowing the stones of ancient city to be used for the construction works of both a wharf in the port and Mersin-Tarsus road.⁹¹

At the beginning of the 20th century, the rate of spoliation has decreased, presumably because nothing has left to carry. Another reason of the decrease in spoliation could be the guardhouse located on the “castle mound ... to protect what remains of the ruins.”⁹² Most probably, after the first letter of Ziya Pasha, the guardhouse mentioned in Gertrude Bell’s dairy notes has been constructed on top of the hill in order to prevent removing stones from Soli-Pompeiopolis.⁹³

According to Greenhalgh, destruction of ancient buildings in Turkey via spoliation during the 19th and the 20th centuries has appeared as a necessity for constructing new buildings as growing cities needed immense quantities of building stone.⁹⁴ Within this context, it was not surprising that the stones from Soli-

⁸⁸ Borgia, “Archaeology in Cilicia”.

⁸⁹ Bell, “Dairy Notes”.

⁹⁰ Davis, *Life in Asiatic Turkey*, p 25.

⁹¹ Oğuz, *Tarsus Şer’iyye Sicillerine Göre Mersin*, p.46-7.

⁹² Bell, “Dairy Notes”.

⁹³ Presumably, the hill mentioned by Gertrude Bell is the Soli Mound, on which the gendarme house is still present with contemporary additional buildings constructed during the 1980s, being currently used as excavation office and depots. For sure the Soli mound and the ancient theater has been given damage during the construction of the guardhouse, even some of the ancient stones have been used in the construction, yet the presence of the guardhouse also helped the preservation of the ancient remains in the following years.

⁹⁴ Michael Greenhalgh, “Spolia in Fortifications: Turkey, Syria and North Africa”, *Ideologie e Pratiche del Reimpiego nell’Alto Medioevo*, 46(1), 1998, p.785-935.

Pompeiopolis have been carried to Mersin both by people and by the State. This situation has given direct damage to archaeological remains of Soli-Pompeiopolis during the 19th century, even the site and its vicinity was not inhabited. But spoliation was not the only reason of the damage. The most severe has not come yet.

5. SOLI-POMPEIOPOLIS UNDER THE PRESSURE OF URBAN EXPANSION

Due to I. World War all over the European Continent and then Turkish Independence War between years 1919-1922 in Anatolia, visits from Europe to Cilicia have nearly come to an end. Yet, Soli-Pompeiopolis ancient city was silently standing, mostly buried under wild vegetation, but visible with still standing columns. By the development and widely use of photography technology in the early 1900s, ancient columns have become scene for different groups (Fig. 9).



Figure 9. Visitors of Soli-Pompeiopolis during the early 20th century

Sources: (left) “Nuns and pupils of the St Joseph Catholic School of Mersin at the Soli (Pompeiopolis) Greco-Roman ruins by sea coast, about 10 km to the west of the city”, *Levantine Heritage*. (right) Zsigmond, “Album, Konstantinápoly és Kisázsia tanulmányút”.

Soli-Pompeiopolis became nationwide visible by the visit of Mustafa Kemal Atatürk, the founder of Turkish Republic, on 21 May, 1938 during his domestic travel to Mersin (Fig. 10).⁹⁵ The visit by Atatürk had a broad repercussion in press that one of the newspapers of the period, *Posta Gazette* on May 23, 1938 had published an article introducing Soli-Pompeiopolis ancient city.⁹⁶ The content of

⁹⁵ “Atatürk dün Mersini şereflendirdiler”, *Akşam Gazette* on May 21, 1938. <https://www.gastearsivi.com/gazete/aksam/1938-05-21/1>, (29.06.2021).

⁹⁶ “İçel’in Tarihçesi”, *Vatan Gazette*, Mersin Supplement on January 9, 1952. <http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?p=4885958&sid=745f8fad93559a2f562b53dbf319e82a#4885958/>, (29.06.2021). “İsmi Yetiştirdiği Yeşil Mersinden Alan Şehir Mersin”, *Yeni İstanbul*

newspaper article has been providing detailed information about the history of Mersin and Soli-Pompeiopolis by referring to some of the 19th century travelers. Later in 1950 and 1952, the colonaded street was still the image of newspaper articles about the history of Mersin-(Fig. 11).



Figure 10. Atatürk during his visit to Soli-Pompeiopolis

Source: “Atatürk Ankarada Çoşkun Sevinç Tezahürleriyle Karşılandılar”, *Ulus Gazete* on May 26, 1938.



Figure 11. The colonnaded street in the newsletter articles in 1950 and 1952

Sources: (Left) “İçel'in Tarihçesi”, *Vatan Gazete*, Mersin Supplement on January 9, 1952. (Right) “İsmi Yetiştirdiği Yeşil Mersinden Alan Şehir Mersin”, *Yeni İstanbul Gazete* on July 20, 1950.

Soli-Pompeiopolis was also a destination for foreign visitors who have come to Mersin during the 1950s. Marie Nöle Kelly, who was the wife of a Scandinavian ambassador, reflected her observations after visiting Soli-Pompeiopolis in 1951.⁹⁷

Gazette on July 20, 1950. https://www.gastearsivi.com/gazete/yeni_istanbul/1950-07-20/4/, (29.06.2021).

⁹⁷ Marie Nöle Kelly, *Turkish Delights*, Country Life Limited, London, 1951, p.101.

Kelly was fascinated with the colonnaded street. She noted that 17 columns were standing in 1951. Later in 1954, Mary Gough reported that there were 19 columns standing (Fig. 12).^{98, 99}



Figure 12. Mary and Michael Gough in Soli-Pompeiopolis in 1954

Source: Gough, *Travel into Yesterday*, p.190.

Newspaper articles, visitor photographs and even the visit of Atatürk himself in 1938 reveals that the ancient city was known between the 1930s and 1950s, yet all the visual materials from this period reflect that the vicinity of Soli-Pompeiopolis was not inhabited, even Viranşehir Plaj Yolu was in the form of a footpath, not suitable for vehicles (Fig. 13). However, 10 kilometers away on the eastern side, the city of Mersin has continued its importance with a considerable increase especially in international commerce and trade during the early Republican Period.



Figure 13. Viranşehir Plaj Yolu as a footpath in the east side of the Colonnaded Street, early 1950s

Source: “Colonnaded Street, early 1950s”, *WowTurkey Forum*, post by Ömer Atman.

Having strengthened its importance within the region by the construction of the modern port in 1961, the prosperity period for the city of Mersin started. “The

⁹⁸ Mary Gough, *Travel into Yesterday*, Doubleday, New York, 1954, p.169-173.

⁹⁹ The number of standing columns have increased later in the 1960s when the gendarme commander has ordered to put the fallen pieces of columns on top of each other without any scientific intention but only to erect columns that had fallen down probably during the earthquake in 525 AD.

new agricultural products to be exported, the external dynamics, such as the destruction of Beirut during the Iran – Iraq War, made Mersin a focus of trade activities in the Middle East”.¹⁰⁰ Besides, the newly established modern port and related commercial activities located around, and establishment of big scale industries constructed between years 1972 and 1975 generated new job opportunities. Moreover, establishment of the Free Trade Zone fostered the commercial activities during the 1980s. Main sources of wealth of the prosperity period were trade, agriculture and construction. Increase in economic activities attracted people from different regions to migrate the city of Mersin, especially from Eastern and Southeastern Anatolia Regions.¹⁰¹

Mezitli, where Soli-Pompeiopolis ancient site is located at present, was an agricultural village at the beginning of this prosperity period including small rural settlements mostly located on the northern part far away from the seaside. Being away from urban center, the only connection to Mersin city center was through Mersin-Silifke Asfaltı (known as GMK Boulevard today) on the northern part of Soli-Pompeiopolis. The ancient city and its vicinity was not yet settled, but included few rural residential buildings, and Viranşehir Plaj Yolu has been graveled and became partly suitable for vehicular traffic by the end of 1950s (Fig. 14, Fig. 15).



Figure 14. Viranşehir Plaj Yolu as gravel path in the east (left hand side) of the colonnaded street by the end of 1950s.

Source: “Personal photos taken around historic city walls”, *SALT Research Archive*, rights holder Söylemezoğlu Family.

¹⁰⁰ Ayda Eraydın, “A Gateway Region that Looks for New Opportunities in Economic Development: The Assets and Problems of the Region and the City of Mersin”, *The Proceedings of the 31st Annual IUFA Conference: The Problems of Urban Growth: Preserving while Developing*, Mersin University Press, Mersin, 2002, p.16.

¹⁰¹ Eraydın, “A Gateway Region”.



Figure 15. Initial rural residential units by the midst of the 1950s

Sources: (Left) “Rural house at the end (northern part) of the Colonnaded Street, 1952”, *WowTurkey Forum*, post by Ömer Atman. (Right) “Personal photos taken around historic city walls”, *SALT Research Archive*, rights holder Söylemezoğlu Family.

After attaining the status of district in 1968, the center of Mezitli started to shift towards the southern direction to Mersin-Silifke Asfaltı, while the city of Mersin started to extend towards the western direction by the beginning of the 1970s. Along Mersin-Silifke Asfaltı, there were 1-2 story buildings, first floor of which is used for commercial purposes such as service depots, groceries and bakeries, and the second floor for residential purposes. Yet, the surrounding of Soli-Pompeipolis ancient city was displaying rural settlement characteristics. Main street, connecting Soli-Pompeipolis to Mersin-Silifke Asfaltı was Viranşehir Plaj Yolu, which was paved for vehicular traffic in the early 1970s (Fig. 16).

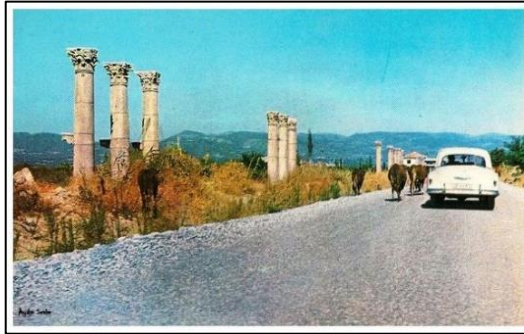


Figure 16. Viranşehir Plaj Yolu as paved vehicular road in the east (right hand side) of the colonnaded street in the early 1970s

Source: “#Mersin - #Mezitli - #Soli #Pompeipolis 1970ler”, *Pinterest*, pin by Ömer Atman.

Extensive cadastral parcels, both on and around the ancient city, were used for agricultural purposes, consisting mainly citrus plantation which has been supported by governmental policies since the 1940s in Mersin Province.¹⁰² Along cadastral

¹⁰² “Mersin Portakalcılığı. Her Sene Bahçelere 50 bin Portakal Fidanı Dikiliyor”, *Ulus Gazette* on April 4, 1938. <https://www.gastearsivi.com/gazete/ulus/1938-04-04/6/>, (29.06.2021).

roads, there were 1-2 story rural residential buildings within agricultural lands or citrus gardens. Beaches located on both side of the ancient harbor were used actively by day-trippers and short-term campers (Fig. 17). On the coastline, at the end of Viranşehir Plaj Yolu, there were cafes, restaurants and a motel giving service to domestic tourist during summer months, some of which were located on the ancient harbor of Soli-Pompeipolis (Fig. 18). As narrated by İlhan Karaçay, the founder and former manager of Karaçay Motel formerly located on the ancient harbor, thousands of people during weekends and holidays were visiting the motel, camping area and the restaurant. There were public buses between Mersin city center and the Motel operated by the municipality.¹⁰³



Figure 17. Beach use on the western bank of the ancient harbor during 1980s

Source: “Summer time in Soli-Pompeipolis during 1970s”, *WowTurkey Forum*, post by Ömer Atman.



Figure 18. Karaçay Motel; Camping, Restaurant and Music Hall in 1970s and 1980s - which was active between years 1962 and 1984, then turned into a café and beach in the 1990s and demolished in 2013

Source: Video frames from “Pompeipolis”, *YouTube*, video by Ruşen Karaçay.

Soli-Pompeipolis Archaeological Site was first identified and designated in 1978 by governmental officials, and initial conservation activities continued during the 1980s, as a result of which Soli-Pompeipolis was designated as 1st degree archaeological conservation area.¹⁰⁴ It is supposed that not only the maps of the 19th

¹⁰³ For more details about Motel Karaçay, see İlhan Karaçay, “Mersinliler’e 50 Yıl Hizmet Vermiş Olan Pompeipolis-Karaçay Tesislerinin Hazin Hikâyesi”, <https://www.ilhankaracay.com/mersinlilere-50-yil-hizmet-vermis-olan-pompeipolis-karacay-tesislerinin-hazin-hikayesi/>, (29.06.2021).

¹⁰⁴ By the call of Atatürk, archaeological studies all over the Anatolia have boosted right after the declaration of Republic. However, the country was in a recovery stage after the Independence War. The

century travelers, but also notes were effective and influential in determining the boundaries of the conservation area. The initial boundary included a larger area also including remains outside the city wall.

The 1980s was also important for the vicinity of Soli-Pompeipolis in transforming into an urban settlement. The effects of rapid urban development in the city of Mersin became clearly apparent once the urban development expanded through Mezitli District by the beginning of 1980s. Conservation decisions acted as a barrier against construction activities spread into the archaeological site. However, the settlement pattern outside the conservation area started to transform. Despite the dominancy of agricultural land-use characteristics within the archaeological site, outside the conservation area, mostly on the northern side and partly on the south-western side, individual parcels created by allotment applications built up by the beginning of the 1980s as summer houses. Active seaside use, recreational facilities along the beach and on ancient harbor since the 1960s were influential for the site selection of summer houses.¹⁰⁵

In addition to residential buildings, Anatolia Glass Industry Personnel Motel in 1984 and Ministry of Internal Affairs Personnel Motel in 1986 were constructed, which could be considered as supportive tourism activities. İçel Anatolia High School, which was constructed in 1983, could be considered as a sign of tendency in increasing spatial associations of Mezitli District with Mersin city center. The northern part of the archaeological site has already had strong relations with the city center due to the GMK Boulevard (formerly Mersin-Silifke Asfaltı). This relation was strengthened by the construction of Mezitli Municipality building on GMK Boulevard at the end of Viranşehir Street (formerly Viranşehir Plaj Yolu). Mezitli Municipality public houses and additional buildings of Taşkırın Café and Beach (former Karaçay Motel) in the southern side of the conservation area, and

administrative system for modern conservation studies could start only after 1950s, and till that time, conservation studies were conducted within the planning legislations. After the formation of conservation council in 1951 as a central governmental authority in preservation issues, modern conservation studies have started. The initial identification and registration studies were concentrated basically in İstanbul due to limited technical staff and financial sources. Right after the enforcement of the first conservation law of Turkish Republic in 1973 – which was structured under the influence of Venice Charter, the conservation council has identified and registered conservation areas within more than 30 provinces –one of which was Soli-Pompeipolis. For more details, see Yasemin Sarıkaya Levent, “Historical Evaluation of the Turkish Legislative System Considering the Integration of Archaeological Sites into the Planning Process”, *Conservation and Management of Archaeological Sites*, 21, 2019, p.256-279.

¹⁰⁵ For more details, see Yasemin Sarıkaya Levent, “Conservation of Archaeological Sites in Urban Areas in Turkey: Soli-Pompeipolis as a Case Study”, (PhD dissertation, Middle East Technical University, 2008).

Gendarmerie guardhouse on the Soli Mound were constructed also during this period.

Increase in population and demand for new constructions resulted in Mezitli Municipality to prepare spatial plan to direct urban development in the district. Following the approval of 1/1.000 scale implementation plan dated on 1986, construction activities rapidly increased. The main land use characteristics in the vicinity of Soli-Pompeipolis have changed into permanent residential buildings from agricultural lands and summer houses.

Changes in political and economic structures in the Middle East arisen by the Gulf War in 1991 and the loss of European citrus fruit markets due to decrease in quality of products in Çukurova had adverse effects on the city of Mersin.¹⁰⁶ Consequently, agricultural production within Çukurova and commercial activities within the city of Mersin have decreased. The main source for wealth creation was left to construction activities, so that a rapid and speculative increase observed in housing provision.¹⁰⁷ The main reasons of increase in housing provision were to supply residential buildings to dispel the housing shortage of the 1980s and to provide residential units for middle and high income groups, who had the tendency to move towards the west, to the new residential areas in Mezitli District.¹⁰⁸ This movement of middle and high-income groups redefined the settlement pattern of Mezitli District. Thereafter, the vicinity of the ancient city, which was actively used during summer months in the 1980s, has articulated into the main urban system by the beginning of the 1990s.

When there was a rapid increase in construction activities outside the boundaries of archaeological site, the conservation status of Soli-Pompeipolis archaeological site was altered in 1989. Approximately one-third of the conservation area was changed into 3rd degree archaeological conservation area – on which buildings could be constructed by certain limitations and under certain conditions. Buildings constructed especially within the western part of the conservation area had been effective in this alteration. By this alteration, the boundary of the 1st degree archaeological conservation area was limited with the ancient city wall traces. In 1992, 1/1.000 scale conservation plan of Soli-Pompeipolis Archaeological Site was

¹⁰⁶ Eraydın, “A Gateway Region”, p.19.

¹⁰⁷ Ali Türel, “Housing and Housing Industry in Mersin”, *The Proceedings of the 31st Annual IUFA Conference: The Problems of Urban Growth: Preserving while Developing*, Mersin University Press, Mersin, 2002, p.4-7.

¹⁰⁸ Middle and higher income groups have moved towards western sides of the city most probably due to the dense migrant population around the city center during 1980s, as well as due to the increase in urban quality in the western side of the city. For more details, see Jason Byrne (Rapporteur), “Working Group II – Strategies of Housing and Urban Renewal: From Gecekondü to Coastal Condos”, *The Proceedings of the 31st Annual IUFA Conference: The Problems of Urban Growth: Preserving while Developing*, Mersin University Press, Mersin, 2002, p.110-111.

approved which determines the development rights and conditions for new constructions in the 3rd degree archaeological conservation area (Fig. 19).



Figure 19. Archaeological remains observed in the 19th century in relation with current settlement pattern and current conservation area borders

Note: Superimposition of Beaufort's map with contemporary conservation areas. Base image © 2021 GoogleEarth.

Within three decades, from 1978 to 2021, the village of the 1960s has turned into one of the densest districts within the boundaries of the Greater Municipality of Mersin (Fig. 20). The vicinity of the archaeological site has been completely built up by the beginning of the 21st century (Fig. 21). High-rise apartment blocks have surrounded the ancient city in such a way that even identifying the colonnaded street became problematic – which was once the most remarkable and visible element of the ancient site since the 19th century till the 1950s. While the ancient city was surrounded by apartment blocks, the conservation area has not experienced this rapid urbanization process by the help of conservation provisions enacted in an early state between years 1978 and 1989. The archaeological site is still continuing its agricultural function even today, as it has been during the 1970s.

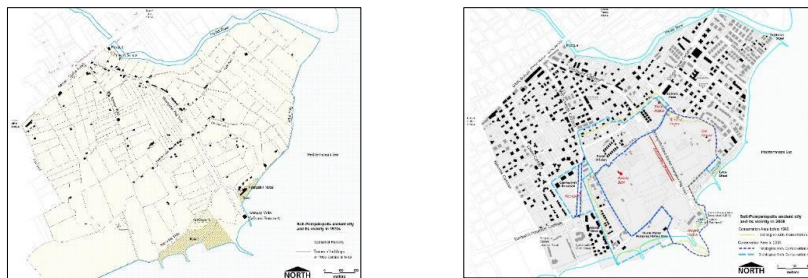


Figure 20. Soli-Pompeipolis and its vicinity from 1970s to the present day

Note: Readjustment of studies conducted in Yasemin Sarkaya Levent, “Conservation of Archaeological Sites in Urban Areas in Turkey”.



Figure 21. Soli-Pompeipolis under the pressure of urban development

Note: Modified by the author on video frame from “Soli Pompeipolis Antik Limanı - Mersin”, Youtube, video by Erhan Ufuk Özaydın.

6. CONCLUSION

With its side effects such as rapid urbanization, increase in population and changes in land use systems, urban development has always been one of the underlying factors that could have negative impacts on archaeological sites.¹⁰⁹ Being located close or near to urban built environment increases the risk for archaeological sites to be affected negatively from urban development, which is clearly demonstrated through examination of urbanization process in the vicinity of Soli-Pompeipolis. However, exploring the 19th century travelogues revealed that the damage given to Soli-Pompeipolis has started before urbanization process in its vicinity. Based on the historical analysis (Fig. 22), it is evident that there are two clear stages to define the physical characteristics and urbanization in Soli-Pompeipolis and its vicinity after the 19th century; first, the area was deserted and inhabited since the 1950s, and then urbanized after the 1950s in a continuous transformation. The second stage has sub stages as initial rural development, recreational use, modern urban development, and sub regions as inside and outside the conservation area border.

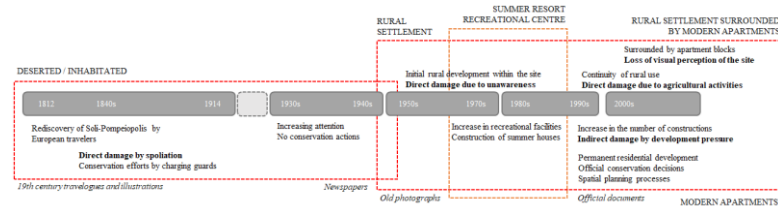


Figure 22. The diagram representing the settlement history of Soli-Pompeipolis and its vicinity from the 19th century to present day

¹⁰⁹ Gaetano Palumbo, “Threats and Challenges to the Archaeological Heritage in Mediterranean”, *Management Planning for Archaeological Sites*, (ed. Jeanne Marie Teutonice and Gaetano Palumbo), Getty Institute, Los Angeles, 2002, p.3-12.

During ancient times, Soli-Pompeiopolis had its most glorious times. Yet after the earthquake and continuous attacks, the city could not survive and deserted. For a very long time, as approximately 1,200 years, the settlement was deserted, or at least it is not known what had happened. The 19th century was the period of rediscovery of the ancient city, but also the period when it was looted by its own citizens. This period from the midst of the 19th century until the beginning of the 20th century could be named as the first stage of damage, during which archaeological remains of Soli-Pompeiopolis have been given damage via ‘spoliation’, as relocating stones of archaeological remains and using them for constructing contemporary buildings in the city of Mersin, yet by erasing visible traces of the ancient settlement. In this sense, damage given to Soli-Pompeiopolis was a direct one, and most of the archaeological remains, such as ancient theater, harbor, city walls have partially or completely disappeared during this first stage.

After the 1970s, the ancient city became popular once again, attracted people, started to be protected with legal instruments; however, these could not help the ancient city being surrounded by modern development. This period started by the end of the 1970s and continuing present day could be named as the second stage of damage during which archaeological remains of Soli-Pompeiopolis have been given damage under the pressure of urban expansion. The severity and the form of negative impacts of urban development in the second phase were different from the effects observed during the first stage. Rapid increase in population and consequently rapid urban development process experienced in the city of Mersin at the end of the 20th century has caused urban expansion around Soli-Pompeiopolis ancient city. Urban expansion of the city of Mersin has reached to Mezitli District, at the end of which Mezitli District was articulated into the main urban system. From then on, Soli-Pompeiopolis has started to be surrounded by modern buildings and be threatened by the pressure of urban expansion, which has given damage to archaeological remains directly by replacing them with contemporary buildings or indirectly by affecting physical, visual, architectural features and relations negatively. Nevertheless, legal protection executions in the beginning of the second stage which have prohibited urban development within the conservation area mostly resulted in protection of the archaeological remains. Scientific surveys and excavations being conducted since 1999 also helped to understand the history of the region and glorious times of Soli-Pompeiopolis. The discovery of Aratus Tomb is the remarkable example to indicate the effectiveness of implementation of legal tools in an early stage to diminish negative impacts of urban development on archaeological remains (Fig. 23).



Figure 23. Aratus Tomb before excavations (left) and after excavations (right)

Source: (left) “Astrolog, matematikçi, bilim adamı Aratos’un anıt mezarının yeri bulundu”, *Sözcü Gazete* on September 20, 2019. (right) “Aratos'un anıt mezarının bölgede benzersiz olduğu ortaya çıktı”, *Haberler.com* on September 30, 2021.

The study intended to evaluate the relation between urbanization processes and loss of archaeological remains in Soli-Pompeiopolis over two centuries. Studying the recent settlement history of Soli-Pompeiopolis from different sources, including the 19th century travelogues, visual materials provided by the 19th century artists, newspaper articles, old city photographs and official records, facilitated to understand the urbanization processes ancient city has passed through, as well as the severity and reasons of the loss of remains during this process. The study also revealed that using secondary sources may be problematic in terms of accuracy. Firstly, they are mostly subjective and include the perspective and observations of the writer rather than having reflected scientific information, which should require verification of information from other sources. Secondly, they may include misleading information due to certain technological limitations, as seen in newspaper articles, or there might be contradictory information, as seen in details provided by travelers’ notes or maps – which should be kept in mind and considered during evaluations. Despite the problems, the study revealed that using secondary sources in settlement history and archaeology studies could be beneficial to understand both the authentic situation before altered by urbanization and changes occurred within archaeological sites in time.

REFERENCES

- “#Mersin - #Mezitli - #Soli #Pompeiopolis 1970ler”, *Pinterest*, pin by Ömer Atman, <https://i.pinimg.com/originals/87/ba/83/87ba837ad8f73e5a7134218b3d32a98b.jpg>, (29.06.2021).
- “Aratos'un anıt mezarının bölgede benzersiz olduğu ortaya çıktı”, *Haberler.com* on September 30, 2021, <https://www.haberler.com/aratos-un-anit-mezarinin-bolgede-essiz-oldugu-14428750-haberi/>, (08.01.2022).
- “Astrolog, matematikçi, bilim adamı Aratos’un anıt mezarının yeri bulundu”, *Sözcü Gazete* on September 20, 2019, <https://www.sozcu.com.tr/hayatim/seyahat/astrolog-matematikci-bilim-adami-aratosun-anit-mezarinin-yeri-bulundu/>, (08.01.2022).
- “Atatürk Ankarada Çoşkun Sevinç Tezahürleriyle Karşılandılar”, *Ulus Gazete* on May 26, 1938, <https://www.gastearsivi.com/gazete/ulus/1938-05-26/1>, (29.06.2021).

- “Atatürk dün Mersini şereflendirdiler”, *Akşam Gazete* on May 21, 1938, <https://www.gastearsivi.com/gazete/aksam/1938-05-21/1>, (29.06.2021).
- “Cilicia”, *Encyclopædia Britannica*, 11th edition, vol. 6., (ed. Hugu Chisholm), Cambridge University Press, 1911, https://en.wikisource.org/wiki/1911_Encyclop%C3%A6dia_Britannica/Cilicia, (26.06.2021).
- “Colonnaded Street, early 1950s”, *WowTurkey Forum*, post by Ömer Atman, <http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?p=4905462#4905462>, (29.06.2021).
- “İçel’in Tarihçesi”, *Vatan Gazete*, Mersin Supplement on January 9, 1952, <http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?p=4885958&sid=745f8fad93559a2f562b53dbf319e82a#4885958>, (29.06.2021).
- “İsmi Yetiştirdiği Yeşil Mersinden Alan Şehir Mersin”, *Yeni İstanbul Gazete* on July 20, 1950, https://www.gastearsivi.com/gazete/yeni_istanbul/1950-07-20/4, (29.06.2021).
- “Mersin Portakalçılığı. Her Sene Bahçelere 50 bin Portakal Fidanı Dikiliyor”, *Ulus Gazete* on April 4, 1938, <https://www.gastearsivi.com/gazete/ulus/1938-04-04/6>, (29.06.2021).
- “Nuns and pupils of the St Joseph Catholic School of Mersin at the Soli (Pompeiiopolis) Greco-Roman ruins by sea coast, about 10 km to the west of the city”, *Levantine Heritage*, <http://www.levantineheritage.com/mersina.htm>, (29.06.2021).
- “Personal photos taken around historic city walls”, *SALT Research Archive*, rights holder Söylemezoğlu Family, <https://archives.saltresearch.org/handle/123456789/73345?locale=en>, (29.06.2021).
- “Pompeiiopolis”, *YouTube*, video by Ruşen Karaçay, <https://www.youtube.com/watch?v=KhAk67D-LDQ>, (29.06.2021).
- “Rural house at the end (northern part) of the Colonnaded Street, 1952”, *WowTurkey Forum*, post by Ömer Atman, <http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?p=4317073#4317073>, (29.06.2021).
- “Soli Pompeiiopolis Antik Limanı - Mersin”, *Youtube*, video by Erhan Ufuk Özyayın, https://www.youtube.com/watch?v=ZR_USRpTdRw, (29.06.2021).
- “Summer time in Soli-Pompeiiopolis during 1970s”, *WowTurkey Forum*, post by Ömer Atman, <http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?p=3791018#3791018>, (29.06.2021).
- Adıyke, Nuri, “Osmanlı Döneminde İçel’in Merkez Kaymaları, Etki Alanı Değişimleri ve Mersin Kentinin Doğuşu”, *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, 18-20 April 2002, Mersin University, Mersin, 2002, p.81-85.
- Alishan, P. Léonce M., *Sissouan, ou L’Arméno-Cilicie: description géographique et historique, avec cartes et illustrations / traduit du texte arménien*, S. Lazare, Venice, 1899.
- Barker, William Burckhardt, *Lares and Penates or Cilicia and its Governors*, Ingram, Cooke, and Co., London, 1985.
- Başağaç, Özge, *Soli-Pompeiiopolis through Illustrated Documents: Traveller Books, Coins and Maps*, Unpublished report, Soli-Pompeiiopolis Archaeological Site Excavation Office, Mersin, 2002.
- Beaufort, Emily Anne, *Egyptian Sepulchres and Syrian Shrines Including Some Stay in the Lebanon, at Palmyra, and in Western Turkey*, vol. II, Second Edition, Longman, Green, Longman and Roberts, London, 1862.
- Beaufort, Francis, *Karamania or a Brief Description of the South Coast of Asia Minor*, Second Edition, R. Hunter, London, 1818.
- Bell, Gertrude, “Dairy Notes dated on 26.04.1905”, *The Gertrude Bell Project Online*, http://www.gerty.ncl.ac.uk/diary_details.php?diary_id=472/, (26.06.2021).
- Bell, Gertrude, “Photo Album C”, *The Gertrude Bell Project Online*, http://www.gerty.ncl.ac.uk/photos_in_album.php?album_id=3/, (26.06.2021).
- Borgia, Emanuela, “Archaeology in Cilicia in the Ancient Travellers’ Notes”, *OLBA VII – Special Edition*, (ed. Serra Durugönül and Murat Durukan), Mersin University Publications of the Research Center of Cilician Archaeology, Mersin, 2003, p. 41-78.

- Boyce, Aline Abaccherli, "The Harbor of Pompeiopolis", *American Journal of Archaeology*, 62(1), 1958, p.67-78.
- Brandon, Christopher, Robert L. Hohlfelder, John Peter Oleson and Nicholas Rauh, "Geology, Materials, and the Design of the Roman Harbour of Soli-Pompeiopolis, Turkey: The Romacons field campaign of August 2009", *International Journal of Nautical Archaeology*, 39(2), 2010, p.390-399.
- Brummett, Palmira, "Reviewed Work(s): Ottoman Yearbooks (Salname and Nevsal) by Hasan Duman", *MELA Notes*, 32, 1984, p.17-20.
- Byrne, Jason (Rapporteur), "Working Group II – Strategies of Housing and Urban Renewal: From Gecekondu to Coastal Condos", *The Proceedings of the 31st Annual IUFA Conference: The Problems of Urban Growth: Preserving while Developing*, 9-15 June 2001, Mersin University Press, Mersin, 2002, p.108-112.
- Cockerell, Charles Robert, *Travels in Southern Europe and the Levant, 1810-1817: The Journal of C.R. Cockerell*, (ed. Samuel Pepys Cockerell), Longmans, Green, and Co., London, 1903.
- Cuinet, Vital, *La Turquie d'Asie, Géographie Administrative: statistique, descriptive et raisonnée de chaque province de l'Asie Mineure*, Tome Deuxieme, Ernest Leroux, Paris, 1891.
- Çoruh, Selin, "The Latin Catholic Church Settlement in Mersin During the Late Ottoman Period", (Master Thesis, Middle East Technical University, 2019).
- Davis, Edwin John, *Life in Asiatic Turkey*, Edward Stanford, London, 1879.
- Durukan, Murat, "Antik Dönemde Mersin Coğrafyasının Jeostratejik ve Politik Önemi", *The Proceedings of Tarih İçinde Mersin: Kollokyum II*, Selim Ofset, Mersin, 2005, p.6-12.
- Eraydın, Ayda, "A Gateway Region that Looks for New Opportunities in Economic Development: The Assets and Problems of the Region and the City of Mersin", *The Proceedings of the 31st Annual IUFA Conference: The Problems of Urban Growth: Preserving while Developing*, 9-15 June 2001, Mersin University Press, Mersin, 2002, p.12-23.
- Ergün, Mustafa, "Soli-Pompeiopolis Sikkeleri", (Master Thesis, Selçuk University, 2004).
- Erten, Emel, "19th Century Travellers and Soli-Pompeiopolis", *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, 18-20 April 2002, Mersin University, Mersin, 2002, p.117-123.
- Gough, Mary, *Travel into Yesterday*, Doubleday, New York, 1954.
- Greenhalgh, Michael, "Spolia in Fortifications: Turkey, Syria and North Africa", *Ideologie e Pratiche del Reimpiego nell'Alto Medioevo*, 46(1), 1998, p.785-935.
- Forlanini, Massimo, "How to Infer Ancient Roads and Itineraries from Heterogeneous Hittite Texts: The Case of Cilician (Kizzuwatnean) Road System", *KASKAL*, 10, 2013, p.1-34.
- Kara, Melike, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Mersin Limanı'nın Gelişimi", *The Proceedings of Tarih İçinde Merin: Kollokyum II*, 22-24 Eylül 2005, Selim Ofset, Mersin, 2005, p.130-135.
- Karaçay, İlhan, "Mersinliler'e 50 Yıl Hizmet Vermiş Olan Pompeiopolis-Karaçay Tesislerinin Hazin Hikâyesi", <https://www.ilhankaracay.com/mersinlilere-50-yil-hizmet-vermis-olan-pompeiopolis-karacay-tesislerinin-hazin-hikayesi/>, (29.06.2021).
- Kelly, Marie Nöele, *Turkish Delights*, Country Life Limited, London, 1951.
- Kurt, Mehmet, "M.Ö. VI.-V. Yüzyıllarda Kilikya Bölgesi: Küresel Güçler ve Syennesis Krallığı", *Tarih Peşinde*, 13, 2015, p.303-326.
- Laborde, Léon de, *Voyage de l'Asie Mineure*, Firmin-Didot, Paris, 1838.
- Langlois, Victor, *Voyage dans la Cilicie et dans les Montagnes du Taurus 1852 – 1853*, Imp. W. Remquet, Paris, 1861.
- Oğuz, İbrahim, *Tarsus Şer'iyye Sicillerine Göre Mersin Kentinin Kuruluş Öyküsü*, Mersin Sanayi ve Ticaret Odası, Mersin, 2006.
- Özbayoğlu, Erendiz, "Soli (Cilicia) ve "Soloecismus"", *OLBA II / I – Special Edition: Proceedings of International Cilician Archaeology Symposium*, (ed. Serra Durugönül and Murat Durukan),

- Mersin University Publications of the Research Center of Cilician Archaeology, Mersin, 2003, p.208-219.
- Öniz, Hakan, "Harbour of Soli-Pompeiopolis: Recent Underwater Archaeological Research", *International Journal of Nautical Archaeology*, 47/2, 2018, p.337-342.
- Palumbo, Gaetano, "Threats and Challenges to the Archaeological Heritage in Mediterranean", *Management Planning for Archaeological Sites*, (ed. Jeanne Marie Teutonice and Gaetano Palumbo), Getty Institute, Los Angeles, 2002, p.3-12.
- Pellé, Clément and Léon Galibert, *Voyage en Syrie et dans l'Asie mineure*, vol. 3, Fisher, Paris, 1845.
- Sarıkaya Levent, Yasemin, "Conservation of Archaeological Sites in Urban Areas in Turkey: Soli-Pompeiopolis as a Case Study", (PhD dissertation, Middle East Technical University, 2008).
- Sarıkaya Levent, Yasemin, "Historical Evaluation of the Turkish Legislative System Considering the Integration of Archaeological Sites into the Planning Process", *Conservation and Management of Archaeological Sites*, 21, 2019, p.256-279.
- Strabo, *The Geography*, (English translation by H. L. Jones), Harvard University Press, 1917 thru 1932, <https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Strabo/home.html>, (26.06.2021).
- Texier, Charles, *Asie Mineure: Description Géographique, Historique et Archéologique des Provinces et des Villes de la Chersonnèse d'Asie*, Imprimeurs de l'Institut de France, Paris, 1863.
- Toksöz, Meltem, "An Eastern Mediterranean Port-Town in the Nineteenth Century", *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, 18-20 April 2002, Mersin University, Mersin, 2002, p.15-20.
- Toledano, Ehud R, "Where have all the Egyptian Fallahin Gone to?", *The Proceedings of Mersin, the Mediterranean, and Modernity Colloquium*, 18-20 April 2002, Mersin University, Mersin, 2002, p.21-28.
- Trémaux, Pierre, *Exploration Archéologique en Asie Mineure*, Librairie de L. Hachette, Paris, 1863, <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/tremaux1858/0001/thumbs>, (26.06.2021).
- Türel, Ali, "Housing and Housing Industry in Mersin", *The Proceedings of the 31st Annual IUFA Conference: The Problems of Urban Growth: Preserving while Developing*, 9-15 June 2001, Mersin University Press, Mersin, 2002, p.1-11.
- Ünal, Ahmet and Serdar K. Girginer, *Kilikya – Çukurova: İlk Çağlardan Osmanlı Dönemi'ne Kadar Kilikya'da Tarihi Coğrafya, Tarih ve Arkeoloji*, Homer Kitapevi ve Yayıncılık, İstanbul, 2007.
- Vann, Robert Lindley, *Survey of Ancient Harbors in Turkey: The 1993 Season Breakwaters of the Harbor at Pompeiopolis*, Unpublished survey report, Mersin Museum, Mersin, 1993.
- Yağcı, Remzi, "The Importance of Soli in the Archaeology of Cilicia in the Second Millennium B.C.", *La Cilicie: espaces et pouvoirs locaux (IIe millénaire av. J.-C. – IVe siècle ap. J.-C.)*, Actes de la Table Ronde d'Istanbul, 2-5 Novembre 1999, Institut Français d'Études Anatoliennes-Georges Dumézil, İstanbul, 2001, p.159-165.
- Yağcı, Remzi, "Soli/Pompeiopolis Antik Liman Kenti Kazıları 2003", *26. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 1. Cilt, (ed. Koray Olşen, Haydar Dönmez and Adil Özme), Ankara, 2005, p.415-420.
- Yağcı, Remzi, "Soli/Pompeiopolis 2005 Yılı Kazıları", *28. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 2. Cilt, (ed. Birnur Koral, Haydar Dönmez and Mahmut Akpınar), Ankara, 2007, p.175-184.
- Yağcı, Remzi, "Soli/Pompeiopolis 2006 Yılı Kazıları", *29. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 3. Cilt, (ed. Birnur Koral, Haydar Dönmez and Adil Özme), Ankara, 2008, p.149-166.
- Yağcı, Remzi, "Problematising Greek Colonization in the Eastern Mediterranean in the Seventh and Sixth Centuries BC: the case of Soli", *Rough Cilicia New Historical and Archaeological Approaches*, (ed. Michael C. Hoff and Rhys F. Townsend), Oxbow Books, Oxford, 2013, p.6-15.
- Yağcı, Remzi and Davut Yiğitpaşa, "2015 Soli Pompeiopolis Kazıları/Excavations at Soli Pompeiopolis 2015", *ANMED*, 14, 2016, p. 148-154.

- Yağcı, Remzi and Davut Yiğitpaşa, “2015 Soli Pompeiopolis Kazıları”, 38. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 2. Cilt, (ed. Adil Özme), Ankara, 2017, p. 509-518.
- Yağcı, Remzi and Davut Yiğitpaşa, “Excavations at Soli Pompeiopolis in 2016”, *ANMED*, 15, 2017, p.108-118.
- Yağcı, Remzi and Davut Yiğitpaşa, “Soli Pompeiopolis 2016 Kazıları”, 39. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 3. Cilt, (ed. Adil Özme), Ankara, 2018, p. 377-388.
- Yağcı, Remzi and Davut Yiğitpaşa, “Excavations at Soli Pompeiopolis in 2017”, *ANMED*, 16, 2018, p.123-131.
- Yağcı, Remzi and Davut Yiğitpaşa, “Soli Pompeiopolis Kazıları 2017”, 40. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 3. Cilt, (ed. Adil Özme), Ankara, 2019, p. 265-274.
- Yılmaz, Hadiye, “The First Yearbook of the Republican Era: Milli Nevsal [The National Yearbook]”, *International Journal of Turcologia*, 11(22), 2016, p.35-54.
- Yılmaz, Özgür, “Osmanlı Şehir Tarihleri Açısından Yabancı Seyahatnamelerin Kaynak Değeri”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXVIII/2, 2013, p.587-614.
- Zsigmond, Fejes, “Album, Konstantinápoly és Kisázsia tanulmányút”, *Hungarian National Digital Archive*,
https://en.mandadb.hu/tetel/503991/Album_Konstantinapoly_es_Kisazsia_tanulmanyut_1914, (26.06.2021).

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MEVSİMLERİN OLUŞUMU İLE İLGİLİ BİLGİLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR BAŞARI TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

DEVELOPMENT OF AN INSTRUMENT FOR MEASURING 8TH GRADE STUDENTS' KNOWLEDGE ABOUT FORMATION OF SEASONS

Aytekin BİRGİN*, Hasan ÖZCAN**

Geliş Tarihi: 29.10.2020
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Bu çalışma ile 8. sınıf öğrencilerinin, mevsimlerin oluşumu konusundaki bilgilerini değerlendirebilmek için geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Mevsimlerin oluşumu konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde genellikle kavram yanlışları üzerine yapılan çalışmalar tespit edilmiş olup herhangi bir test geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Çalışma tarama yöntemi ile yürütülmüş olup alanyazındaki başarı testi geliştirme basamakları kullanılmıştır. 2020–2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesindeki bir il merkezi ile ona bağlı ilçe merkezlerindeki ortaokullarda öğrenim gören ve mevsimlerin oluşumu konusunu tamamlamış 347 sekizinci sınıf öğrencisi, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 2018 yılında yayımlanan fen bilimleri dersi öğretim programındaki F.8.1.1 Mevsimlerin Oluşumu konusuna yönelik 30 adet çoktan seçmeli sorunun yer aldığı bir başarı testi hazırlanmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Testin kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanırken yapı geçerliğini sağlamak için Faktör analizi yapılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.743 olarak bulunmuştur. Testin Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu, düzenlenen veya çıkarılan maddeler olmakla birlikte testte kalması kararlaştırılan maddelerin ortalama güçlük ($p_j = 0.44$) ve ortalama ayırt edicilik ($r_j = 0.50$) değerlerinin uygun olduğu ifade edilebilir. Çalışma sonucunda mevsimlerin oluşumu konusunda 27 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Mevsimlerin Oluşumu, Başarı Testi, Test Geliştirme

ABSTRACT: This study aims to develop an achievement test that has measurement reliability and validity to evaluate the achievements of 8th-grade students about seasons.

¹Bu makale ilk yazarın, “STEM Yaklaşımı İle Mevsimlerin Oluşumu Konusunda Bir Öğretim Modülünün Geliştirilmesi Ve Ters Yüz Edilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiş olup Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 21.10.2020 tarih ve 2020/01-64 sayılı izin belgesi alınmıştır.

* Aksaray Ortaköy Fatih Ortaokulu, birginaytekin25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6894-6420.

** Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hozcan@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4210-7733

When the test on seasons was examined, it was seen that there was no test development work other than the studies on misconceptions. The survey method and test development steps are used within the scope of the study. The participants of the study consisted of 347 eighth-grade students who completed the subject of seasons and studied at schools in a province in Central Anatolia and its district centers in the 2020-2021 academic year. Within the scope of the study, an achievement test including 30 multiple-choice questions on F.8.1.1 Formation of Seasons in the science curriculum published in 2018 was prepared. The validity and reliability studies of the test have been done. While preparing the indicator table for the content validity of the test, FACTOR analysis was performed to ensure the construct validity and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was found to be 0.743. The Kuder-Richardson 20 (KR-20) reliability coefficient of the test was calculated as 0.83. It was observed that the average difficulty ($p_j = 0.44$) and average discrimination ($r_j = 0.50$) values of the items that were decided to be in the test, although there were items that were edited or removed as a result of the analysis. As a result of the study, a valid and reliable achievement test consisting of 27 items was developed on the formation of the seasons.

Key Words: Science education, Formation of seasons, Achievement test, Test development

EXTENDED ABSTRACT

This section contains summary information about the purpose, importance, method, and results of the study.

Purpose

With this research, it is aimed to measure the understanding of the eighth-grade students about the formation of the seasons within the scope of the Science Curriculum. In this context, it is requested to be a test consisting of new generation questions prepared in different types and shapes, which can measure the meaningful learning of students towards their immediate environment, which is suitable for students' learning levels, and which prompts high-level thinking about abstract phenomena.

Importance

Although the subject of seasons is the first subject of the 8th-grade level today, it was left to the end of the academic year before 2018. Therefore, it could not find enough place in national exams. Parallel to this situation, it has been prepared within the framework of the Science Curriculum (FBDÖP) acquisitions in the literature; No success test has been found that comprehensively covers the causes, results, and investigations of the seasons in different geographical areas. It can be stated that studies on the formation of seasons are mostly aimed at detecting misconceptions (Öksüz & Demir, 2019; Rollins, Denton & Janke, 1983; Sadler, 1992; Sneider, Bar & Kavanagh, 2011). In the light of these studies, it is thought that an achievement test, which will be developed on the formation of seasons and presented to the use of practitioners, will contribute to the literature in terms of the application process and results.

Method

In this study, an achievement test was developed to measure the understanding of the eighth-grade students about the formation of the seasons, and validity and reliability analyzes were made. For the content validity of the test, a table of specifications was created within

the framework of expert opinion and KMO value was calculated. For construct validity, exploratory factor analysis was performed using a tetrachoric correlation matrix. The KR-20 coefficient was calculated to examine its reliability. During the data collection, 347 eighth-grade students were studied. In accordance with the test development study, an instant single scanning model was used. The instantaneous single scanning model is based on the instantaneous situation determinations to be made on the whole universe or on a sample or sample to be taken from the whole universe in order to reach a general conclusion about the universe consisting of many elements (Balcı, 2021; Bryman & Bell, 2015; Karasar, 1991).

Conclusion

In the study, an effective test consisting of new generation questions was tried to be developed due to the LGS exam system that changed in 2018. Since it was not sufficient for the questions in a test to only cover the acquisition or to exemplify the cognitive domain steps, the item type was tried to be diversified. Because different question types can be written covering the same acquisition and the same cognitive domain. For example, while one item measures the ability to interpret graphics together with the target achievement, another item measures attention besides the target achievement. Some of them are given in the abbreviated form in plain text, while others can be extended with images and preliminary information. In this sense, context-based questions are also included.

Construct validity was also tried to be ensured within the framework of the validity studies of the test. In this context, the tetrachoric correlation coefficient was calculated by performing factor analysis and it was seen that the construct validity of the test was ensured (see Table 7). It has been determined that each item in the measurement tool serves the purpose of the test and creates unity among themselves (Büyüköztürk, 2002).

In the development of MOBT, it was aimed to create the necessary awareness by focusing on the measurement reliability and informing the teachers and students in the schools selected for the sample. Thus, the KR-20 reliability data of the test were found to be quite satisfactory after the 12th question was removed ($\alpha=0.83$).

Since this achievement test, which was created on the subject of the seasons, was developed with the screening model, it can be stated that it is a scale that can be applied to 8th-grade students in terms of generalizability to the universe. It is thought that it will fill an important gap in this regard since it is a situation that is not encountered in the literature in terms of the subject chosen in the study. As a result of the research, a test consisting of 27 multiple-choice questions with validity (see Table 7) and measurement reliability (see Table 9) was developed in order to measure the understanding of secondary school eighth-grade students about the seasons (see Appendix A). In this context, it can be said that the test, which is prepared by considering the stages of classical test theory (Haladyna, 2004: 14, 15), can be used to measure the understanding of 8th-grade students about the seasons.

1. GİRİŞ

Ölçme, insanlık tarihi kadar eskilere dayanan bir kavram olmakla birlikte günlük hayatın her alanında kullanılmaktadır. Ölçme, gözlemlenen niteliklerin sayısallaştırılması işlemi olarak ifade edilebilir. Değerlendirme ise ölçme sonucunu birtakım kıstaslara bakarak bir karar verme sürecidir (Struyven, Dochy ve Janssens, 2005; Tekin, 1991). Değerlendirme olmadan ölçme işleminin tek başına pek bir

anlam ifade etmemesinden dolayı ölçme ve değerlendirme çoğu zaman bir arada kullanılırlar. Bu nedenle iki farklı kavram olmasına rağmen sık birbiri ile de karıştırılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme gerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi gerekse öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin hedeflerin gerçekleşme durumlarının tespit edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Merenda, 2007). Bu nedenle etkili bir eğitim öğretim faaliyeti için ölçme ve değerlendirme sürecinin iyi planlanması gerekmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2005; Newfields, 2006).

Eğitim araştırmalarında hem ulusal hem de uluslararası büyük çaptaki sınavlar da dâhil olmak üzere başarı testleri, ölçme ve değerlendirme bağlamında kuşkusuz önemli bir yer tutmaktadır. Başarı testleri, öğrenci kazanımlarındaki değişimin gözlemlenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesine olanak tanıyarak anlamlı öğrenmelerin tespit edilmesine yardımcı olmaktadır (Berliner, 2020; Doğan, 2009; Gibson ve Mitchell, 2008; McMillan ve Schumacher, 2010; Tezbaşaran, 2008). Geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testleri, öğrencilerin hedef kazanımlara ne derece sahip olduklarını göstermelerinin yanı sıra öğretim etkinliklerinin kalitesi ve süreç sonunda yapılabilecek değişiklikler konusunda yol gösterici bir görev üstlenirler (Aslan, Karamustafaoğlu ve Kurt, 2018). Başarı testleri öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri öncesinde “hazırbulunuşluk testi” olarak, eğitim öğretim faaliyetleri devam ederken “izleme testi” olarak, eğitim öğretim faaliyetleri sonunda ise “erişi testi” olarak uygulanabilirler (Yıldırım, 1999). Çoğunlukla çoktan seçmeli türü tercih edilmekle birlikte açık uçlu, boşluk doldurmalı ve doğru-yanlış biçimlerinde de geliştirilebilen başarı testleri, öğrencilerin bir konu hakkındaki anlayışlarını belirlemek üzere kullanılırlar. Öğrenci başarısını değerlendirebilmek için geliştirilen her ölçme aracında olduğu gibi başarı testlerinin de artıları ve eksileri vardır. Örneğin açık uçlu sorulardan oluşan başarı testlerinde sınav başarısının sadece sorulara verilen cevapların kalitesi ile ilgili olmadığı, puanlayıcılar arasında not farklılıkları olabildiği hatta aynı puanlayıcının bir teste farklı zamanlarda vermiş olduğu notlar arasında da farklılıklar olabileceği bilinmektedir. Geleneksel sınavların öznelliğine yönelik bu eleştirinin, çoktan seçmeli sınavlara öncelik verilmesine neden olduğu ifade edilebilir (Levesque, 2011).

Çoktan seçmeli testler, objektif olarak puanlanabilmelerine rağmen, testin şekli ve test öğelerinin seçimi bakımından oldukça öznedir (Turgut ve Baykul, 2012). Bu öznelliğe rağmen çoktan seçmeli testler ile kalabalık gruplarda puanlama güvenilirliğinin sağlanması daha kolay olabilmektedir (Tekindal, 2017). Madde sayısının çok olması, çoktan seçmeli testlerdeki kapsam geçerliğini artıran bir etmendir (Güler, 2017). Çoktan seçmeli testlerde tahminle veya yanlış cevapları eleyerek doğru cevabı bulma ihtimali bulunmaktadır. Bu duruma karşı seçenek sayısı arttırılarak bir önlem alınabilir. Buna rağmen bunun kesin bir çözüm olduğu

söylenemez (Choi ve Park, 2016; Yazıcıoğlu, 2017). Çoktan seçmeli testler, öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini ve yaratıcılıklarını sınırlasa da hazırlanacak soruların Bloom'un üst düzey basamakları olan analiz, değerlendirme ve üretme basamaklarına uygun olarak hazırlanması bu sınırlılığı azaltabilir (Küçükahmet, 2002). Bu bakımdan soruların Bloom Taksonomisi'ne uygun olarak hazırlanması, ölçme ve değerlendirmede önemlidir (Jiun, Kamarudin, Talib ve Hassan, 2018; Karamustafaoğlu ve Tutar, 2016). Ayrıca, Bloom (1956) Taksonomisi'ne göre hazırlanan test sorularının, dersin kazanımlarını yansıtması ve konunun amacına uygun geçerli ve güvenilir olması, soruların niteliğini artırmaktadır (Kızılkapan ve Bektaş, 2018; Pandra ve Mardapi, 2017). Nitelikli bir test geliştirmede ilk adımın, ilgili kazanımı tespit etmek olduğu ifade edilebilir. Sonraki süreçte, kazanıma uygun olarak hazırlanan sorular uzmanlar tarafından incelenir, geri dönütler sonrası sorular yeniden düzenlenir, madde analizleri yapılır ve testin nihai haline ulaşılabilir (Gönen, Kocakaya, Kocakaya, 2011; Güler, 2012; Öngören, Şahin ve Adalı, 2007; Tiruchittampalam, Nicholson, Levin ve Ferron, 2018). Bu yoldan farklı olarak başarı testleri, alanyazında mevcut bir testin çevirisi ile elde edilebileceği gibi (Akbulut ve Çepni, 2013) çeşitli sınavlara hazırlık kitapları, ders kitapları ve ulusal sınavlardaki sorular incelenerek de hazırlanabilmektedir (Uygur, 2009).

Alanyazında mevsimlerin oluşumu konusu ile ilgili geliştirilen başarı testi çalışmaları incelendiğinde, astronomi konularının içerisinde, birkaç soru ile ya da mevsimlerin oluşumu konusunda hazırlanmış açık uçlu veya kapalı uçlu sınırlı sayıdaki sorulardan oluşan çalışmalara rastlanmaktadır (Bolat ve Altınbaş, 2018). Açık uçlu sorular genellikle "Mevsimlerin nedeni nedir? Çizim yaparak açıklayınız"; çoktan seçmeli sorular ise genellikle "Mevsimlerin oluşumunun ana nedeni nedir", "Yazların, kış aylarından sıcak olmasının nedeni nedir?" ya da "Güney ve kuzey yarım kürede aynı anda farklı mevsimler yaşanıyor, bunun nedeni nedir?", "Bulduğunuz yerden bayrak direğinin gölgesi ne zaman sıfır olur" şeklindeki sorulardır. Bazı çoktan seçmeli sorular da açık uçlu soru şekline çevrilerek kullanılmaktadır (Alkış, 2006; Atwood ve Atwood, 1996; Frede 2006; Gülen, 2019; Kikas, 1998; Sadler, 1992; Schoon, 1992; Sharp, 1996; Trumper, 2001a, 2001b; Türk ve Kalkan, 2015; Türk, Kalkan, Kıroğlu ve İskeleli, 2016). Bu çalışmalardan birinde, mevsimler ve iklim ünitesi ile ilgili öğrenci başarısının tespit edilmesi amacıyla, 6 açık uçlu soru sorulmuş ve öğrenci kazanımları yorumlanmaya çalışılmıştır (Gülen, 2019). Alkış da (2006) çalışmasında, öğrencilerin, mevsimlerin oluşumuyla ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla bir veri toplama aracı hazırlamıştır. Bolat ve Altınbaş (2018) ise farklı bölümlerde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin mevsimler konusuyla ilgili anlayışlarını paralel karma yöntemi ile belirlemeye çalışmışlardır. Yapılan bu çalışmalar kavram yanlışları bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin özellikle mevsimlerin oluşumu ile

ilgili Dünya'nın Güneş'e yaklaştıkça sıcaklığın arttığını, uzaklaştıkça da sıcaklığın azaldığını savunan, "uzaklık teorisine" sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle de ölçme araçlarında uzaklık teorisi ile ilgili maddelere de yer verilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca ilgili çalışmalarda mevsimlerin nedenleri kadar sonuçları için de maddelere yer verilmesi gerektiği söylenmiştir.

Mevsimler konusu, günümüzde 8. sınıf düzeyinde öğretim yılının ilk konusu olarak işlenirken, 2018 öncesinde öğretim yılının sonuna bırakılmaktaydı. Bundan dolayı ulusal sınavlarda yeteri kadar kendine yer bulamamıştır. Bu duruma paralel olarak alanyazında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP) kazanımları çerçevesinde hazırlanmış, 8. sınıf düzeyinde, mevsimler konusunda; mevsimlerin nedeni, sonuçları ve farklı coğrafi alanlardaki incelemelerini kapsamlı olarak ele alan bir başarı testine rastlanmamıştır. Mevsimlerin oluşumu konusundaki çalışmaların daha ziyade kavram yanlışlarının tespit edilmesine yönelik olduğu ifade edilebilir (Öksüz ve Demir, 2019; Rollins, Denton ve Janke, 1983; Sadler, 1992; Sneider, Bar ve Kavanagh, 2011). Bu çalışmalar ışığında mevsimlerin oluşumu konusunda geliştirilerek uygulayıcıların kullanımına sunulacak olan bir başarı testinin, uygulama süreci ve sonuçları itibariyle alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamında, mevsimlerin oluşumu konusuyula ilgili anlayışlarının ölçülmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda geçerli ve güvenilir bir test geliştirilerek uygulayıcıların kullanımına sunulması hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1) Sekizinci sınıf öğrencilerinin mevsimlerin oluşumu konusu ile ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen test geçerli midir?
- 2) Sekizinci sınıf öğrencilerinin mevsimlerin oluşumu konusu ile ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen test güvenilir midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin mevsimlerin oluşumu konusuna yönelik anlayışlarını ölçmek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiş ve geçerlik, güvenilirlik incelemeleri yapılmıştır. Bu sebeple, test geliştirme çalışmasına uygun olarak anlık tekil tarama modeli kullanılmıştır. Anlık tekil tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir kanıya varmak için, tüm evren üzerinde veya ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılacak olan anlık durum saptamalarına dayanır (Balcı, 2021; Bryman ve Bell, 2015; Karasar, 1991).

2.2. Evren ve Örneklem

2020-2021 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesindeki bir il merkezi ile ona bağlı ilçe merkezlerindeki ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri bu

araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırma evreninde yer alan 7 devlet okulundaki, 8. sınıf düzeyinde Destekleme Yetiştirme Kursuna (DYK) düzenli devam eden ve mevsimler konusu öğrenimini tamamlamış 347 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin okullara göre dağılımı Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar ve Öğrenci Dağılımı

Okul	İL/İlçe	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
A	İlçe	25	7.2
B	İlçe	40	11.5
C	İlçe	27	7.7
D	İlçe	16	4.6
E	İl Merkezi	132	38
F	İl Merkezi	47	13.5
G	İl Merkezi	60	17.2
Toplam		347	100

2.3. Mevsimlerin Oluşumu Konusuna Yönelik Başarı Testinin (MOBT) Geliştirme Süreci

Başarı testinin geliştirilme sürecinde Haladyna’nın (2004: 14, 15) test geliştirme basamakları izlenmiştir.

2.3.1. Testin Amacının Belirlenmesi

Geliştirilen başarı testi, hâlihazırda yürürlükte olan FBDÖP’de yer alan 8. sınıf mevsimlerin oluşumu konusundaki kazanıma yönelik olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun ve uygulayıcı öğretmenlerin faydalanması amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca geliştirilen testin, öğrencilerin yakın çevresine yönelik anlamlı öğrenmelerini ölçebilen, soyut olgulara yönelik üst düzey düşünmeye sevk eden, farklı tip ve şekillerle hazırlanmış yeni nesil sorulardan oluşan bir test olması istenmektedir.

2.3.2. Kapsamın Belirlenmesi

Bu bölümde, testin kapsamı belirlenirken 2018 yılında yayımlanan FBDÖP’de yer alan ilgili ünite ile ilgili bilgilerden yararlanılmıştır (MEB, 2018). Mevsimler konusunda yer alan genel bilgiler Tablo 2’de paylaşılmaktadır.

Tablo 2: Mevsimlerin Oluşumu Konusuna Ait Genel Bilgiler, Kazanım ve Uyarılar

Ünite Adı	Konu Alanı	Konu	Kazanım	Ders Saati	Uyarılar
Mevsimler ve İklim	Dünya ve Evren	Mevsimlerin Oluşumu	F.8.1.1.1. Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur.	8	a. Dünya’nın dönme eksenine olduğuna değinilir. b. Dünya’nın dönme eksenine ile Güneş etrafındaki dolanma düzlemi arasındaki ilişkiye değinilir. c. Işığın birim yüzeye düşen enerji miktarının mevsimler üzerindeki etkisine değinilir.

Tablo 2 incelendiğinde, Mevsimlerin Oluşumu Konusunun 1 kazanımdan oluşması ve önerilen sürenin 8 ders saati olması, içeriğinin az olduğu izlenimini vermektedir. Buna rağmen konunun soyut kavramlar içermesi ve kavram

yanılgılarının fazlaca yaşanması konunun detaylıca incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Türk, Alemdar ve Kalkan, 2012).

Mevsimlerin oluşumu ile ilgili, öğretim programının açıklamalar ve uyarılar kısmı ile ders kitabındaki konu başlıkları kısmında yeteri kadar açıklayıcı bilgi verilmediği görülmüştür. Bir tek kazanımı dikkate almak, konu kapsamını eksik örnekleyebileceği gibi aynı konu alanındaki benzeşen soruların gereksiz sayıda yazılmasına da sebep olabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple alanyazın taraması yapılarak mevsimlerin nedenleri ve sonuçlarının birlikte araştırıldığı çalışmalar (Alkış, 2006; Bolat ve Altınbaş, 2018; Gülen, 2019; Sneider et al., 2011) incelenmiştir. Buradan elde edilen veriler ışığında LGS örnek soruları analiz edilmiş ve mevsimler konusu için soru grupları oluşturulmuştur.

Soruların taksonomiye uygun olarak hazırlanması dersin amacına ve kapsamına uygun, geçerli ve güvenilir olarak hazırlandığını göstermektedir (Kızılkapan ve Bektaş, 2018). Bu nedenle Bloom (1956) tarafından geliştirilen ve daha sonra Haladyna'nın (1997) yüksek düzeyli düşünme becerileri bağlamında güncellediği tek boyutlu bilişsel alan taksonomisi kullanılmıştır. Bu sınıflamada anlama, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme basamakları bulunmaktadır. Çoktan seçmeli sorular yaratıcılık basamağına uygun olmadığı için bu basamak kullanılmamıştır. Programda belirtilen kazanıma ait soru grupları, soru numaraları ve Haladyna (1997) Taksonomisi ile ilgili sınıflamaya ait belirtke tablosu Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: MOBT 'ye Ait Soru Grupları ve Belirtke Tablosu

Kazanım	Kazanıma Ait Soru Grupları	Bilişsel Özellikler		
		Anlama	Problem Çözme	Eleştirel Düşünme
F.8.1.1.1. Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur.				
Mevsimlerin Nedeni	Eksen Eğikliği	22		
	Dolanma Hareketi	18		
	Güneş'e Yakınlık		9	1
Mevsimlerin Oluşum Sürecindeki Değişimler	Güneş Işınlarnın Gelme Açısındaki Değişimler			4, 6
	Sıcaklıktaki Değişimler			17, 26
	Birim Yüzeye Aktarılan Enerji Miktarındaki Değişimler			25
	Gölge Boyundaki Değişimler	2		5
	Eşit Miktardaki Işınlarnın Etki Ettiği Aydınlanma Alanındaki Değişimler			20, 28
	Gece-Gündüz Sürelerindeki Değişimler			8, 15
Coğrafik Konuma Bağlı Olarak Mevsimler	Türkiye üzerindeki konumlara etkileri ve karşılaştırmalar	23	16	13
	Dünya üzerindeki konumlara etkileri ve karşılaştırmalar	7, 27	30	10, 11, 12, 24, 29
	Dünya ve Güneş'in konumları itibariyle oluşan karşılaştırmalar	3, 19, 21		14
Toplam %		30	10	60

Tablo 3’te verilen bilgiler ışığında çalışmada belirtilen hususlara dikkat edilerek testin kapsamı belirlenmiştir. Madde seçimi sırasında bilimsel süreç becerilerini dikkate alarak, alan bilgisi ile beraber tahmin (madde;13,25) ve çıkarım yapmaya dayalı (madde;10,16,27,28,30) çeşitli becerileri ölçen sorular da seçilmeye çalışılmıştır.

2.3.3. Soru Tipi, Sayısı ve Süresi

Başarı testinde sorular çoktan seçmeli ve dört seçenekli olarak hazırlanmıştır. Soruların seçiminde öncelikle 2018 yılında yayımlanan FBDÖP’deki kazanımlar ve kazanımların uyarıları, detaylı olarak incelenmiştir. Soruların hazırlanma ve geliştirilme sürecinde 8. sınıf ders kitabı (Yancı, 2020), konu hakkında yerli ve yabancı araştırmalar (Akbulut ve Çepni, 2013; Bolat ve Altınbaş, 2018; Sneider et al., 2011; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2020; Türk et al., 2012) detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Test geliştirilirken, çoktan seçmeli soru hazırlamada temel ilkelere uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önceki yıllarda merkezi olarak uygulanmış Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ODSGM) örnek sınav soruları (Uygun, 2009) incelenerek hata ihtimalinin düşük olduğu düşünülen sorular kullanılmıştır (Özcan, Koca ve Söğüt, 2019). Bu sorular belirtilen kaynaklardan değişiklik yapılmadan doğrudan alınmıştır.

Levesque (2011) test sonuçlarını büyük ölçüde etkileyen süreci eleştirerek genellikle "güvenirlik" olarak adlandırılan, test sorularını örnekleyebilmenin yeterli olmadığını ifade ederek beş, on veya yirmi soruluk tipik bir sınavın, öğrenci yanıtlarına güvenilir bir temel oluşturmayacağını belirtmiştir. Bu eleştiri nedeniyle var olan kazanımdan soru çeşitlendirilmiştir. Soruların cevaplanma süresinin bir ders saatini geçmemesi istenildiğinden 30 maddelik bir test amaçlanmıştır. Madde seçiminin sağlıklı olmama ihtimali, uzman görüşüyle elenebilir olması veya belirtke tablosunda istenen dağılımın oluşmama durumu gibi nedenlerden dolayı başlangıç olarak 40 maddelik bir soru havuzu hazırlanmıştır. Demirkuş’ un da (2019) altını çizdiği şekilde bireyin okulda öğrendiklerini günlük yaşamına aktarabilme yeteneği, başarının bir ölçütü olduğu için hazırlanan soru havuzuna günlük yaşamdan ve yakın çevreden örnek sorular da eklenmiştir. Ön pilot uygulama öncesinde soru sayısı Haladyna (1997) Taksonomisinin düşünme süreçleri, Tablo 3’teki soru grupları ve uzman görüşü de göz önüne alınarak amaçlandığı gibi 30 olarak belirlenmiştir. Teste dahil edilmeyen 10 madde seçilirken benzer konuya yönelik, benzer şekil ve çizime sahip, aynı bilişsel alanda yoğunlaşan maddeler tercih edilmiştir. Testte yer verilen sorulara ilişkin bilgiler Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4: MOBT Soru Maddelerinin Alındıkları Sınavlar

Soru Kaynakları	Soru Numaraları	Yayımlanma Yılı
LGS Hazırlık Örnek Soruları	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,16,19, 20, 22, 23, 26, 27, 29,30 (Testten çıkarılan 10 soru)	2019–2020
Kazanım Kavrama Testleri	7, 17, 18, 21, 24, 28	2019–2020
LGS	25	2020

2.3.4. Testin Geçerliği

Başarı testinin geliştirilmesinde ilk adım kapsam geçerliğini sağlamaktır. Kapsam geçerliğini artıran etkenlerden birisi de belirtke tablosu hazırlamaktır (DiDonato-Barnes, Fives ve Krause, 2014; Lambie, Blount ve Mullen, 2017). Bu çalışmada da bu nedenle belirtke tablosu hazırlanmıştır (Tablo 3). Soru grupları ile düşünce süreçlerinin sınıflandırılması amacıyla iki ölçme değerlendirme uzmanı öğretim üyesinin, iki de fen eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşüne başvurulmuştur. Öğretim üyeleri Tablo 3'te bulunan soru gruplarını dikkate alarak hazırlanan maddelerin, hedef kazanımı ölçülebilir nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Uzman görüşlerinden gelen öneriler ve düzeltmeler neticesinde başarı testine son hali verilmiştir (bkz. Tablo 3). Bu değişiklikler sonucu ön pilot uygulama öncesi toplam 30 sorudan oluşan başarı testi hazır hale getirilmiştir.

Testin yapı geçerliği sonuçları da incelenmiştir. Yapı geçerliği, teste ölçülmesi istenen davranışlar açısından soyut kavramları doğru olarak ölçebilme derecesini göstermektedir (Ergin, 1995). Puanlaması 1-0 şeklinde olan testlerde yapı geçerliğinin belirlenmesi için tetrakorik korelasyon matrisi kullanılarak açılımlayıcı faktör analizinin yapılması uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Testin kapsam geçerliğinin uygun olduğuna karar vermek için de KMO değerinin 0.70 değerinin üzerinde bulunması gerekmektedir (Baran, 2018).

2.3.5. Ön Pilot Uygulama

Pilot çalışmalar bazen "öncü denemeler" olarak adlandırılır ve büyük ölçekli araştırmaların planlanmasına rehberlik ederler. Ön pilot uygulamalar, çalışmanın amacına bağlı olarak değişmekle birlikte pilot uygulamadaki örneklem büyüklüklerinden küçük olarak planlanır (Yin, 2009). Bu bağlamda örneklem büyüklüğü belirlenirken, okulların salgın sürecinde açılmamış olmasından dolayı DYK'ya katılan az sayıdaki öğrenci varlığı göz önüne alınmıştır. Pilot uygulama öncesi, testin uygulanması sırasında cevaplama süresinin yeterli olup olmadığının ve soruların öğrenciler tarafından anlaşılma durumunun tespiti için 34 sekizinci sınıf öğrencisiyle ön pilot uygulama gerçekleştirilmiş; öğrencilerden gelen geri bildirimler neticesinde, 10. ve 12. maddelerde görseller üzerindeki yazılar netleştirilmiş ve büyük yazılmıştır. Bununla birlikte testten çıkarılan veya düzeltilen sorular ile ilgili madde analizleri Tablo 5'te paylaşılmaktadır.

Tablo 5: Soru Maddelerine Ait Madde Güçlük İndeksi ve Ayırt Edicilik

Soru Numaraları	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
Ön Pilot 1. soru	0.11	0.94
Ön Pilot 14. soru	0.11	0.88
Ön Pilot 8. soru	0.22	0.76
Ön Pilot 13. soru	-0.33	0.09

Tablo 5 incelendiğinde 1. ve 14. maddeler, kolay olmalarından dolayı madde ayırt edicilikleri çok düşük değerler almıştır. Bu nedenle bu sorular testten çıkarılmıştır. 8. soru üzerinde düzenleme yapılarak teste dâhil edilmiştir. 13. soru özelinde öğrencilerle görüşme sonrası yapılan analizde sorudaki grafiğin yanlışlığına sebep olduğu fark edilmiştir. Sorunun kazanımlar açısından önemli olması nedeniyle sorudan grafik kısmı çıkarılarak uzman görüşleri ile desteklenerek yorum yazısı eklenmiştir.

2.3.6. Pilot Uygulama

Ön pilot uygulama sonucu 28 soruya düşürülen MOBТ, yedi farklı okulda bulunan toplam 384 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucu hatalı, eksik ya da özensiz olduğu fark edilen sorular çıkarılmış ve 347 öğrencinin test sonuçları analize dâhil edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde uygulamaya katılan öğrenci sayısının belirlenmesinde birtakım kriterler olduğu görülmüştür. Bunlar öğrenci sayısının, testteki madde sayısının 5 katı (Tavşancıl, 2010) ya da 10 katı olması veya öğrenci sayısının 200’den az olmaması (Andrew, Pedersen ve McEvoy, 2011; Kline, 2005) yönündeki görüşlerdir. Bu görüşler doğrultusunda bu araştırmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.7. Güvenirlik ve Madde Analizi

Öğrencilerin bir testten aldığı puanların güvenirliliğini belirlemede çeşitli istatistikî yöntemler bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrenci puanları normal dağılım gösterdiği için güvenirlik analizinde sıklıkla tercih edilen yöntemler arasında yer alan Kuder-Richardson 20 (KR-20) iç tutarlılık kat sayısı hesaplanarak yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen KR-20 kat sayısı ($0.7 \leq \alpha < 0.9$) uygun bir değerdir (George ve Mallery, 2003). Testte, maddelerin doğru yanıtlanma durumlarını ortaya koymak için “madde güçlük indeksi” ve maddelerin neyi ölçmesi isteniyorsa o özelliği taşıyıp taşımadığının ayırt edebilirliğini tespit etmek için de “madde ayırt edicilik indeksi” hesaplanmıştır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar, madde analizleri yapmak amacıyla yukarıdan aşağıya doğru sıralanmıştır. Burada %27’lik ilk bölüm “üst grup”, son %27’lik bölüm ise “alt grup” şeklinde tanımlanmıştır (Khairani ve Shamsuddin, 2016). Çalışmadan elde edilen madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi alanyazına dayalı olarak Tablo 6’da verilen kıstaslara göre yorumlanmıştır (Karşlı ve Ayas, 2013).

Tablo 6: Madde Ayırt Edicilik İndeksi ve Madde Güçlük İndeksi Kıstasları

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	0.40 ve daha üstü	Çok iyi madde
	0.30 ile 0.39 arası	Oldukça iyi madde
	0.20 ile 0.29 arası	Düzenlenip, geliştirilmeli
	0.19 ve daha düşük	Çok zayıf madde, testten çıkarılmalı
Madde Güçlük İndeksi	0.61 ve yukarısı	Kolay madde
	0.60-0.40	Orta güçlükte madde
	0.39 ve aşağısı	Zor madde

3. BULGULAR

Bu bölümde MOB'T'ye ait geçerlilik, madde analizi ve ölçüm güvenirliği çalışmalarına yer verilmiştir.

3.1. MOB'T'nin Faktör Yapı Geçerliliğine Ait Bulgular

Testin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için öncelikle küresellik testi yapılmış ve Bartlett Testi P değeri 0.000010 olarak anlamlı ($p < 0.05$) bulunmuştur. Yapılan analiz sonucu MOB'T'nin faktör yapı geçerliliğine ait bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: MOB'T'nin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Oranları

Bağımlı Değişken	Faktör Yükü	Ortak Varyans
Madde 1	Çıkarılan 1	
Madde 2	0.361	0.130
Madde 3	0.516	0.267
Madde 4	0.668	0.446
Madde 5	0.524	0.275
Madde 6	0.490	0.240
Madde 7	0.422	0.178
Madde 8	0.309	0.096
Madde 9	*0.279	0.107
Madde 10	0.575	0.330
Madde 11	0.606	0.367
Madde 12	*0.047	0.002
Madde 13	0.571	0.326
Madde 14	Çıkarılan 2	
Madde 15	0.432	0.187
Madde 16	0.634	0.401
Madde 17	0.598	0.358
Madde 18	*0.294	0.115
Madde 19	0.672	0.451
Madde 20	0.520	0.270
Madde 21	0.722	0.521
Madde 22	0.620	0.384
Madde 23	*0.283	0.111
Madde 24	0.581	0.337
Madde 25	0.604	0.364
Madde 26	0.634	0.402
Madde 27	0.702	0.493
Madde 28	0.337	0.114
Madde 29	0.500	0.250
Madde 30	0.435	0.189

*: Ölçekten çıkarılması gereken madde (< 0.30)

Tablo 7'de bulunan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde 11. maddenin faktör yükü çok düşük bulunmuştur. Diğer 9, 18, ve 23. maddelerinin faktör yükü 0.30 değerinin altında kalmasına rağmen sınır değere yakın oldukları görülmüştür. Kapsam geçerliğini düşürmemek için bu maddeler testten çıkarılmamışlardır. Verilerin faktör analitik modeli ile modellenip modellenmeyeceğinin anlaşılması için faktör analizi 12. madde çıkarılarak tekrar yapılmış ve KMO değeri 0.743 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.70 üzerinde olduğu için testin KMO değeri orta düzeyde

geçerli bulunmuştur. Ölçek geliştirme sürecinde seçilen örneklem büyüklüğünün analiz için yeterli olduğunu söylenebilir.

Goodness of Fit Index (GFI) değeri de 0 ile 1 arasında ve 0.941 olarak bulunmuştur. GFI değerinin 0.90 üzerinde yer alması mükemmel bir model göstergesi olarak kullanılmaktadır. Ayrıca gözlenen değişkenler arasında yeterli kovaryansın hesaplandığı anlaşılmaktadır.

3.2. MOBT 'nin Madde Analizine Ait Bulgular

Teste eklenen soruların yapı geçerliliğinin sağlanması için madde analizi yapılması sonucu hesaplanan değerler Tablo 6 dikkate alınarak düzenlenmiş ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: MOBT Madde Analizi

Soru No	Üst Grup (%27=100) Alt Grup (%27=100)	Doğru Cevap	Ayrıt Edicilik İndeksi (D)	Ayrıt Edicilik Değerlendirme	Güçlük İndeksi (P)	Güçlük Değerlendirme
1	Çıkarılan 1					
2	Üst grup	78	0.36	Oldukça İyi madde	0.6	Kolay madde
	Alt grup	42				
3	Üst grup	88	0.5	Çok iyi madde	0.63	Kolay madde
	Alt grup	38				
4	Üst grup	79	0.69	Çok iyi madde	0.45	Orta güçlükte
	Alt grup	10				
5	Üst grup	72	0.56	Çok iyi madde	0.44	Orta güçlükte
	Alt grup	16				
6	Üst grup	65	0.50	Çok iyi madde	0.40	Orta güçlükte
	Alt grup	15				
7	Üst grup	59	0.36	Oldukça İyi madde	0.41	Orta güçlükte
	Alt grup	23				
8	Üst grup	65	0.34	Oldukça İyi madde	0.48	Orta güçlükte
	Alt grup	31				
9	Üst grup	51	0.22**	Düzenlenip geliştirilmeli	0.40	Orta güçlükte
	Alt grup	29				
10	Üst grup	85	0.59	Çok iyi madde	0.56	Orta güçlükte
	Alt grup	26				
11	Üst grup	80	0.59	Çok iyi madde	0.51	Orta güçlükte
	Alt grup	21				
12	Üst grup	26	0.06***	Çok zayıf madde, testten çıkarılmalı	0.23	Zor madde
	Alt grup	20				
13	Üst grup	70	0.56	Çok iyi madde	0.42	Orta güçlükte
	Alt grup	14				
14	Çıkarılan 2					
15	Üst grup	59	0.40	Çok iyi madde	0.39	Zor madde
	Alt grup	19				
16	Üst grup	92	0.64	Çok iyi madde	0.60	Orta güçlükte madde
	Alt grup	28				
17	Üst grup	82	0.65	Çok iyi madde	0.50	Orta güçlükte
	Alt grup	17				
18	Üst grup	44	0.27**	Düzenlenip geliştirilmeli	0.31	Zor madde
	Alt grup	17				
19	Üst grup	86	0.70	Çok iyi madde	0.51	Orta güçlükte
	Alt grup	16				
20	Üst grup	70	0.48	Çok iyi madde	0.46	Orta güçlükte

	Alt grup	22				
21	Üst grup	96	0.72	Çok iyi madde	0.60	Orta güçlükte
	Alt grup	24				
22	Üst grup	84	0.65	Çok iyi madde	0.51	Orta güçlükte
	Alt grup	19				
23	Üst grup	42	0.20**	Düzenlenip geliştirilmeli	0.32	Zor madde
	Alt grup	22				
24	Üst grup	92	0.57	Çok iyi madde	0.63	Kolay madde
	Alt grup	35				
25	Üst grup	92	0.59	Çok iyi madde	0.62	Kolay madde
	Alt grup	33				
26	Üst grup	86	0.62	Çok iyi madde	0.55	Orta güçlükte
	Alt grup	24				
27	Üst grup	91	0.74	Çok iyi madde	0.54	Orta güçlükte
	Alt grup	17				
28	Üst grup	49	0.33	Oldukça iyi madde	0.33	Zor madde
	Alt grup	16				
29	Üst grup	78	0.54	Çok iyi madde	0.51	Orta güçlükte
	Alt grup	24				
30	Üst grup	67	0.50	Çok iyi madde	0.42	Orta güçlükte
	Alt grup	17				

** : Düzenlenip geliştirilmesi gereken madde

*** : Çok zayıf madde, testten çıkarılmalı

Tablo 8 incelendiğinde maddelerin çoğunun istenildiği gibi orta güçlükte olmakla birlikte 12. maddenin ayırt ediciliğinin çok düşük olmasından dolayı testten çıkarılması kararlaştırılmıştır.

Ön pilot uygulama sonucu elde edilen ve asıl uygulama için sonuçları kestirmeye yardımcı olan veriler Tablo 5 dikkate alınarak çok kolay ve ayırt ediciliği çok düşük olan 1. ve 14. sorular testten çıkarılmıştır. 8. ve 13. sorular ise üzerinde düzenlemeler yapılarak teste dâhil edilmişlerdir. Asıl uygulama (bkz. Tablo 8) sonucu elde edilen verilerin Tablo 5 ile karşılaştırılması sonucu 13. soruda yapılan düzenlemelerin doğru sonuçlar verdiği görülmüştür.

Ön pilot uygulama sonuçlarına göre düzenleme yapılan 9. soruda ise mevcut düzeltmelere rağmen öğrencilerin, “21 Haziran tarihinde Kuzey Yarım Kürede hiçbir yerde gölge oluşmaz” ifadesi ile ilgili sorun yaşadıkları ve bu nedenle yanlış cevaba yönelindikleri tespit edilmiştir ($r_{jx}=0.22$). Ayrıca puanlamalı bir soru olduğu için yanlış cevaba yanlış denilmesi durumunda cevaba doğru puanı verildiği için dikkat edilmesi gereken bir soru olmuştur. Verilen ifadeleri puanlamaya dayalı olan bu soru maddesi analiz sonuçlarından yola çıkarak düzeltilmeye karar verilmiştir.

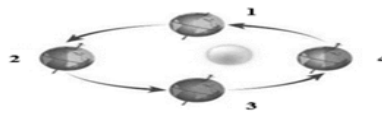
12. soruda ön pilot uygulama sonuçları analiz edildiğinde sorun tespit edilmemesine rağmen asıl uygulama sonucunda ayırt ediciliği çok düşük çıkmıştır ($r_{jx}=0.06$). Bu durum incelendiğinde pilot uygulama sonrası asıl uygulamaya hazırlık amacıyla soruya ait görsel daha anlaşılır bir görselle değiştirilmiştir. Bu sırada görsel üzerindeki ifadeler ve rakamlar düzenlenirken sehven yanlış yazıldığı için sorunun cevabı değişmiş ve cevabın seçenekler arasında bulunamamasından dolayı maddenin sağlıklı çalışmadığı görülmüştür. Normal şartlarda kullanılabilir durumda olan madde bu hata sonucu testten çıkarılmıştır.

18. sorunun ayırt ediciliği düşük çıkmış ($r_{jx}=0.27$) fakat kazanımları temsil etme özelliği bakımından tek madde olması nedeniyle geliştirilerek teste alınmasına karar verilmiştir. Tablo 9'daki veriler incelendiğinde zor bir madde olarak görüldüğü de dikkat ölçen bir madde olduğu söylenebilir.

23. soru ile ilgili madde analizleri incelendiğinde geliştirilmesi gereken bir soru olduğu görülmüştür ($r_{jx}=0.20$). Sorunun zor olarak algılanmasından dolayı ayırt ediciliği düşük çıktığı görülmüştür. Bu durumla ilgili farklı okullardan fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılmış; konu anlatımı sırasında benzer sorulara değinilmemesinden kaynaklanan bir eksiklik olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programında tek bir kazanıma bağlı olarak konuların işlenmesinin öğretmen ve öğrenciler arasında farklılıklar doğurması olağan olarak değerlendirilmektedir. Daha soyut olması gereken Dünya ve Güneş'in konumları ile ilgili sorularda öğrenciler sorunu yaşamazken, yakın çevre bilgisini ölçen bu madde de ayırt edicilik düşük çıkmıştır. Test geliştirme çalışmalarında özellikle yakın çevre ile ilgili bilgileri de ölçmek amaçlandığı için bu maddenin geliştirilerek teste kalması kararlaştırılmıştır.

Çalışmalar sonrası testin son halinde 27 maddeye yer verilmiştir. Belirtke tablosunda çıkarılan madde sonrası kazanımlarda bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

12. Aşağıdaki görselde Dünya'nın Güneş etrafındaki hareketi gösterilmiştir



Buna göre,
I. KYK'deki bir cismin öğle saatinde gölge boyu 2 konumundan 3'e geçerken küçülür.
II. 3 konumunda Güney yarım kürede yaz mevsimi başlar.
III. 4 konumundan 1 konumuna geçerken Kuzey yarım kürede geceler kısalmır.
ifadelerinden hangileri yanlıştır?
A) I ve II. B) I ve III. C) II ve III. D) I, II ve III

Şekil 1: Çıkarılması Gereken On İkinci Madde

Şekil 1'de verilen 12. maddenin ayırt edicilik indeksi 0.06 olduğu için madde testten çıkartılmıştır.

3.3. MOBT'nin Ölçüm Güvenirliğine Ait Bulgular

MOBT'nin ölçüm güvenirliliği analizi maksadıyla hesaplanan ölçümlerin KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.70'in üzerinde olması MOBT'nin ölçüm güvenirliliğinin iyi olduğunu ($0.7 \leq \alpha < 0.9$) kanıtlamaktadır (George ve Mallery, 2003). Bir başka ifadeyle başarı testinin geliştirilme sürecinde ölçüm güvenirliliği sağlanabilmiştir.

3.4. MOBT'nin Madde İstatistikleri

Alt ve üst grupların puan ortalamaları arasındaki farkın rastlantısal mı yoksa istatistiksel manada mı anlamlı olduğunun belirlenmesine yönelik olarak bağımsız

gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9: Alt ve Üst Grupların Puan Ortalamalarına Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Soru No	Grup	N	Mean	Standart Sapma	Anlamlılık Değeri
1	Çıkarılan 1				
2	Üst grup	100	0.78	0.41	0.00
	Alt grup	100	0.42	0.36	
3	Üst grup	100	0.88	0.32	0.00
	Alt grup	100	0.38	0.48	
4	Üst grup	100	0.79	0.40	0.00
	Alt grup	100	0.10	0.31	
5	Üst grup	100	0.72	0.45	0.00
	Alt grup	100	0.16	0.36	
6	Üst grup	100	0.65	0.47	0.00
	Alt grup	100	0.15	0.35	
7	Üst grup	100	0.59	0.49	0.00
	Alt grup	100	0.23	0.42	
8	Üst grup	100	0.65	0.47	0.00
	Alt grup	100	0.31	0.46	
9	Üst grup	100	0.51	0.50	0.00
	Alt grup	100	0.29	0.45	
10	Üst grup	100	0.85	0.35	0.00
	Alt grup	100	0.26	0.44	
11	Üst grup	100	0.80	0.40	0.00
	Alt grup	100	0.21	0.40	
12	Çıkarılan 2				
13	Üst grup	100	0.70	0.46	0.00
	Alt grup	100	0.14	0.34	
14	Çıkarılan 3				
15	Üst grup	100	0.59	0.49	0.00
	Alt grup	100	0.19	0.39	
16	Üst grup	100	0.92	0.27	0.00
	Alt grup	100	0.28	0.44	
17	Üst grup	100	0.82	0.38	0.00
	Alt grup	100	0.17	0.38	
18	Üst grup	100	0.44	0.49	0.00
	Alt grup	100	0.17	0.37	
19	Üst grup	100	0.86	0.34	0.00
	Alt grup	100	0.16	0.37	
20	Üst grup	100	0.70	0.46	0.00
	Alt grup	100	0.22	0.41	
21	Üst grup	100	0.96	0.19	0.00
	Alt grup	100	0.24	0.42	
22	Üst grup	100	0.84	0.36	0.00
	Alt grup	100	0.19	0.39	
23	Üst grup	100	0.42	0.49	0.00
	Alt grup	100	0.22	0.41	
24	Üst grup	100	0.92	0.27	0.00

	Alt grup	100	0.35	0.47	
25	Üst grup	100	0.92	0.27	0.00
	Alt grup	100	0.33	0.47	
26	Üst grup	100	0.86	0.34	0.00
	Alt grup	100	0.24	0.42	
27	Üst grup	100	0.91	0.28	0.00
	Alt grup	100	0.17	0.37	
28	Üst grup	100	0.49	0.50	0.00
	Alt grup	100	0.16	0.37	
29	Üst grup	100	0.78	0.41	0.00
	Alt grup	100	0.24	0.43	
30	Üst grup	100	0.67	0.47	0.00
	Alt grup	100	0.17	0.38	

Tablo 9 incelendiğinde nihai teste ait toplam 27 sorunun her biri için üst grup ve alt grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Test geliştirme çalışmaları sırasında yapılan ön pilot test ve nihai teste ilişkin güvenilirlik analizleri Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10: MOBТ Güvenirlik Analizi Sonuçları

Aşama	Madde	N	Ort. Güçlük	Ort. Ayırt Edicilik	KR-20
Ön Pilot Test	30	34	0.60	0.44	0.80
Pilot Test	28	347	0.44	0.50	0.83

Tablo 10’da görüldüğü üzere MOBТ’nin güçlüğü orta düzeydedir. Bir testin güçlük indeksinin orta düzeyde olması ise test geliştirme çalışmalarında istenilen bir durumdur (Ascalon, Meyers, Davis ve Smits, 2007; Tekin, 2010). Testin ayırt ediciliği ise oldukça yüksektir. Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı, madde sayısı 27’ye düşürüldüğünde de değişmemiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma ile FBDÖP kapsamında, 8. sınıf düzeyinde mevsimlerin oluşumu konusuna yönelik geçerli ve güvenilir bir test geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla test hazırlanırken tüm süreç boyunca geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Testin geçerlik çalışmaları çerçevesinde öncelikle kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için belirtke tablosu hazırlanmıştır (DiDonato-Barnes, Fives ve Krause, 2014; Lambie, Blount ve Mullen, 2017). Alanyazındaki mevcut testlerin sadece %8 oranında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik maddelerden hazırlanması genel olarak eleştirilmektedir (Gündüz, 2009). Üst düzey düşünme becerilerine sahip madde yazımının yetersizliği üzerine yapılan eleştiriler nedeniyle belirtke tablosunda üst düzey düşünme becerilerine sahip maddelere ağırlık verilmeye çalışılmıştır (bkz. Tablo 3). Bunun için Bloom’un sınıflamasıyla büyük ölçüde benzerlik göstermekle birlikte alternatif tek boyutlu sınıflamalardan farklı olarak üst düzey basamaklara ağırlık veren Haladyna’nın (1997) yapmış olduğu sınıflama kullanılmıştır. Ayrıca 2018 yılında değişen LGS sınav sistemi nedeniyle yeni nesil sorulardan oluşan etkili bir test geliştirilmeye çalışılmıştır. Bir testte

bulunan soruların sadece kazanımı kapsamı veya bilişsel alan basamaklarını örnekleme yeterli olmadığından madde türü çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Çünkü aynı kazanım ve aynı bilişsel alanı kapsayan farklı soru tipleri yazılabilmektedir. Örneğin bir madde hedef kazanımla beraber grafik yorumlama yeteneğini de ölçerken, başka bir madde hedef kazanımın yanında dikkati de ölçmektedir. Bazıları düz metin şeklinde kısaltılarak verilirken bazıları da görsellerle ve ön bilgilerle uzatılabilmektedir. Bu anlamda bağlam temelli sorulara da yer verilmiştir.

Testin geçerlik çalışmaları çerçevesinde yapı geçerliği de sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda faktör analizi yapılarak tetrakorik korelasyon katsayısı hesaplanmış ve testin yapı geçerliğinin sağlandığı görülmüştür (bkz. Tablo 7). Ölçme aracında bulunan her bir maddenin testin amacına hizmet ettikleri ve kendi aralarında bir bütünlük oluşturdukları tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2002).

Geçerli bir ölçme aracının bir diğer önemli özelliği güvenilir olmasıdır. Güvenirlik, örneklemden örnekleme geçtiği için (Capraro ve Capraro, 2002; Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001) testlerin özelliğinden çok ölçümlerin özelliğini yansıtmaktadır. Burada tespit edilmesi gereken de ölçüm güvenirligidir (Capraro, Capraro ve Henson, 2001 ve Thompson, 1994). Bundan dolayı MOBT'ni geliştirme çalışmasında ölçüm güvenirligi üzerine yoğunlaşarak örneklem için seçilen okullardaki öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilerek gerekli bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu sayede teste ait KR-20 güvenirlilik verileri 12. soru çıkarıldıktan sonra oldukça tatmin edici bulunmuştur ($\alpha=0.83$).

Teste madde analizleri sonucu düzeltilmesi gereken 9. 18. ve 23. sorular incelendiğinde ayırt ediciliklerinin düşük çıkma sebebi olarak sorulara ait kazanımların salgın döneminde yeteri kadar derinlemesine öğrenilememiş olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı kazanımlar açısından önemli olan bu sorular düzenlenerek teste dâhil edilmişlerdir.

Mevsimler konusunda oluşturulan bu başarı testi, tarama modeliyle geliştirildiği için evrene genellenebilirliği açısından, ortaokul 8. sınıf öğrencilerine uygulanabilir nitelikte bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Yapılan çalışmada seçilen konu itibarıyla alanyazında karşılaşılmayan bir durum olması nedeniyle bu konuda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin mevsimler konusuna yönelik anlayışlarını ölçmek amacıyla 27 çoktan seçmeli sorudan oluşan, geçerliği (bkz. Tablo 7) ve ölçüm güvenirliliği sağlanmış (bkz. Tablo 9) bir test geliştirilmiştir (bkz. Ek A). Bu bağlamda, klasik test teorisinin aşamaları (Haladyna, 2004: 14, 15) dikkate alınarak hazırlanan testin, 8. sınıf öğrencilerinin mevsimler konusu ile ilgili anlayışlarını ölçmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir. Bu başarı testinin geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenirlilik ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular bağlamında aşağıda birtakım öneriler getirilmiştir:

1. Sonuçları itibariyle yüksek kapsam geçerliğine sahip olan bu test, öğrencilerin hedef kazanıma ne kadar sahip olduklarını görmesi için çok güçlü bir geri dönüt sağlayacağı gibi sorarken öğretebilme özelliğinden dolayı da öğretmenler tüm maddeleri, kesinlikle uygulamalıdır.
2. Test geliştirirken kazanıma ve taksonomiye bağlı kalmakla birlikte maddelerin farklı şekil, yapı ve özellikleri gözetilerek çeşitli becerileri ölçecek şekilde hazırlanması çalışmayı daha kapsamlı hale getirebilir.
3. Test geliştirme çalışmaları sürecinde kazanımların kapsam geçerliği göz önünde bulundurularak madde seçimi yaparken konu hakkında kavram yanılgıları üzerine yapılan araştırmaların da incelenmesi hazırlanan testin geçerliğini ve niteliğini artıracaktır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, H. İ. ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Alkış, S. (2006). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mevsimlerin oluşumuyla ilgili fikirlerinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (14), 107-120.
- Andrew D. P. S., Pedersen P. M. ve McEvoy C. D. (2011). *Research Methods in Sport Management*. Champaign: Human Kinetics.
- Ascalon, M. E., Meyers, L. S., Davis, B. W. ve Smits, N. (2007). Distractor similarity and item-stem structure: Effects on item difficulty. *Applied Measurement in Education*, 20(2), 153-170.
- Aslan, K., Karamustafaoğlu, O. ve Kurt, M. (2018). Otizmliler için Bir Eğitsel Oyunla “İç Organlarını Tanıyabilme” Konusunun Öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1887-1902.
- Atwood, R. K. ve Atwood, V. A. (1996). Preservice elementary teachers' conceptions of the causes of seasons. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(5), 553-563.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baran, H. (2018). Açıköğretim sınavlarının faktör yapısının incelenmesi: Uluslararası İlişkiler Kuramları-I dersi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 23-46.
- Berliner, D. C. (2020). The implications of understanding that PISA is simply another standardized achievement test. In *Handbook of Education Policy Studies* (pp. 239-258). Springer, Singapore.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. New York: David McKay Company Inc. discrimination indices. *Journal of Educational Measurement*, 16(2), 109-118.
- Bolat, M., Altınbaş, A. (2018). Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mevsimler Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Paralel Karma Yöntem ile Belirlenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 950-983.
- Bryman, A. ve Bell, F. (2015). *Business research methods* (6th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Capraro, M. M., Capraro, R. M. ve Henson, R. K. (2001). Measurement error of scores on the mathematics anxiety rating scale across studies. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 373-386.

- Capraro, RM ve Capraro, M.M. (2002). Myers-briggs tipi gösterge puanı güvenilirliği: Bir meta-analitik güvenilirlik genelleme çalışmasını inceler. *Eğitimsel ve Psikolojik Ölçme*, 62 (4), 590-602.
- Choi, Y. ve Park, H. (2016). Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 22-32.
- Demirkuş, N. (2019). *Öğrenme öğretim teoriler ve yaklaşımlar* <http://www.biyoloji.egitim.yyu.edu.tr/ders/omk.html> Erişim: 27.09.2020.
- DiDonato-Barnes, N., Fives, H. ve Krause, E. S. (2014). Using a Table of Specifications to improve teacher-constructed traditional tests: an experimental design. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 90-108.
- Doğan, N. (2009). Ölçme araçlarını sınıflama çabaları. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde*, 119-144. Ankara: Anı.
- Ergin, Y. D. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Frede, V. (2006). Pre-service elementary teacher's conceptions about astronomy, *Advances in Space Research*, 38, 2237-2246.
- George D. ve Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gibson, R. ve Mitchell, M. (2008). *Danışmanlık ve rehberliğe giriş*. Upper Saddle Nehri: Pearson Education.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Gülen, S. (2019). Analysis of eighth grade students' academic achievements in seasons and climate unit. *Journal of Educational And Instructional Studies In The World*. 9, 1-11.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Sorularının Ölçme Araçlarına ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 150-165.
- Öksüz, Y., Demir, E. G. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items*. Routledge.
- Haladyna, T. M. (1997) *Writing Test Items to Evaluate Higher order Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha, Haase, T. (2001). A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404-420.
- Jiun, L. T., Kamarudin, N., Talib, O. ve Hassan, A. (2018). The Effect of Structured Inquiry-Based Teaching on Biology Students' Achievement Test. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(12), 81-89.
- Karamustafaoglu, S. ve Tutar, M. (2016). 6. Sınıf Dünya'mız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş Ünitesi'ne yönelik bir başarı testi geliştirme. *Pegem Atıf İndeksi*, 303-320.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.

Karslı, F.ve Ayas, A. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Konularında Sahip Oldukları Alternatif Kavramlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 284-313.

Khairani, A. Z. ve Shamsuddin, H. (2016). Assessing Item Difficulty and Discrimination Indices of Teacher-Developed Multiple-Choice Tests. In *Assessment for Learning Within and Beyond the Classroom* (pp. 417-426). Springer, Singapore.

Kızılcapan, O. ve Bektaş, O. (2018). Yedinci sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi başarı testi geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 186-202.

Kikas, E. (1998). The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena. *Learning and Instruction*, 8(5), 439-454.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 101-106.

Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. baskı). Ankara: Nobel.

Lambie, G. W., Blount, A. J. ve Mullen, P. R. (2017). Establishing content-oriented evidence for psychological assessments. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(4), 210-216.

Levesque, R. J. (Ed.). (2011). *Encyclopedia of adolescence*. Springer Science and Business Media.

McMillan, J. ve Schumacher, S. (2010). *Eğitimde araştırma: Kanıta dayalı araştırma*. Upper Saddle Nehri: Pearson Education.

MEB (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Merenda, P. F. (2007). Update on the decline in the education and training in psychological measurement and assessment. *Psychological reports*, 101(1), 153-155.

Newfields, T. (2006, May). Teacher development and assessment literacy. *At presented Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference. Shizuoka, University College of Marine Science, Tokai.*

Özcan, H., Koca, E. ve Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 130-144.

Pandra, V. ve Mardapi, D. (2017). Development of Mathematics Achievement Test for Third Grade Students at Elementary School in Indonesia. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 12(3), 769-776.

Rollins, M. M., Denton J., J. ve Janke D. L. (1983). Attainment of Selected Earth Science Concepts by Texas High School Seniors. *Journal of Education-al Research* 7, 81- 88.

Sadler, P. M. (1992). *The initial knowledge state of high school astronomy students*, Harvard University, Cambridge, MA. PhDT, 53(5A), 1470.

Schoon, K. J. (1992). Students' alternative conceptions of earth and space. *Journal of Geological Education*, 40(3), 209-214.

Sharp, J. G. (1996). Children's astronomical beliefs: a preliminary study of Year 6 children in south-west England. *International. Journal of Science Education*, 18(6), 685-712.

Sneider, C., Bar, V. ve Cavanagh, C. (2011). Learning about seasons: A guide for teachers and curriculum developers. *Astronomy Education Review*, 10(1).

- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Fen bilimleri dersi “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesine yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 511-551.
- Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Students’ perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tekindal, S. (Ed). (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tiruchittampalam, S., Nicholson, T., Levin, J. R. ve Ferron, J. M. (2018). The effects of preliteracy knowledge, schooling, and summer vacation on literacy acquisition. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 28-42.
- Thompson, B. (1994). Guidelines for Authors. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 834-47.
- Trumper, R. (2001a). A Cross-age study of senior high school students’ con-ceptions of basic astronomy concepts, *Research in Science and Technological Education*, 19, 1.
- Trumper, R. (2001b). A cross-age study of senior high school students’ conceptions of basic astronomy concepts. *Research in Science and Techno-logical Education*, 19(1), 97-109.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Türk, C., Alemdar, M. ve Kalkan, H. (2012). Mevsimleri anlama seviyesinin belirlenmesi ilköğretim öğrencilerinin konusu. *Dünyada Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 62-67.
- Türk, C., Kalkan, H., Kiroğlu, K. ve Ocak İskeleli, N. (2016). Elementary school students' mental models about formation of seasons: A cross sectional study. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 7-30.
- Türk, C. ve Kalkan, H. (2015). The effect of planetariums on teaching specific astronomy concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 1-15.
- Uygur, E. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kuvvet ve Hareket Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına, Tutuma ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yancı, M.V. (2020). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 8. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, S. (2017). *Oyun temelli etkinliklerin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi: Işık ve ses ünitesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed). Thousand Oaks,CA: Sage.

EKLER

Ek 1. Mevsimlerin Oluşumu Başarı Testi Erişim Bilgileri

Kısa URL

QR KOD

<https://qrco.de/bd1y5j>



EDİRNE HARİK-İ KEBİRİ VE TARİH YAZIMSAL KARMAŞASI

EDİRNE, THE GRAND FIRE and ITS HISTORIOGRAPHICAL CONFUSION

Altay BAYATLI*, **Kutalmış BAYRAKTAR****, **Nilüfer BAYATLI*****

Geliş Tarihi: 07.09.2020
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: 19. yüzyıl sonu, 20. yüzyıl başında, İstanbul'a yakınlığının da katkısıyla Osmanlı modernizminin ulaşım-lojistik, iletişim ve üretim yetenekleri bakımından ülkenin geneline kıyasla oldukça gelişkin bir kenti olan Edirne, aynı zamanda zengin demografisiyle de ilgi çeker.

Büyük Edirne Yangını (Harik-i Kebir), hem geleneksel konut mimarisi envanteri açısından hem de toplumsal hafızada yarattığı infial açısından önemlidir. Ancak, Edirne kent araştırmalarında sıklıkla adı geçen bu trajik olayın tarihlendirilmesi konusunda ciddi bir kafa karışıklığı vardır. Bu tarihlerin doğru okunmasında ulusalda olduğu kadar uluslararası yayınlarda da yapılan hataların nedenleri üzerinde durmak çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi'nden elde ettiğimiz belgelerle desteklenecek çalışmada konuyla ilgili şimdiye kadar yapılmış hatalı tarih yazımları düzeltilerek doğru tarih tespit edilecektir. Bu tarihi olay üzerinden erken 20. yüzyıl Osmanlısında Rumî ve Hicrî takvimler arası farkın doğuracağı yanlış tarih yazımı Edirne Harik-i Kebir örneği ile gösterilecektir.

Anahtar Kelimeler: Edirne, afet, Harik-i Kebir, yangın, takvim

ABSTRACT: In the late nineteenth and early twentieth century, Edirne, a highly developed city in terms of transportation-logistics, communication, and production capabilities of Ottoman Modernism with its proximity to Istanbul, has also attracted attention with its prosperity demography.

The great Edirne fire is worth studying both in terms of the loss of the inventory of traditional housing architecture and the tragedy it creates in social memory. However, there is serious confusion about the dating of that fateful event, which is conspicuous and common in Edirne Urban Research readings. The reasons for the historiographical mistakes made in domestic and international publications constitute our scientific study's main subject. In the study, which will be supported by the archive documents we obtained from the Ottoman Archives of the Presidency of the Republic of Türkiye Directorate of State Archives, the correct date will be determined by correcting the erroneous historiography made so far on the subject. Through this historical event, the wrong historiography caused by the difference between the Rumi and Hijri calendars in the early 20th century Ottoman Empire will be shown with the example of the Grand Fire of the Edirne.

Key Words: Edirne, disaster, the Great Fire, fire disaster, calendar

* Öğr. Gör. , Trakya Üniversitesi, altaybayatli@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8789-1832

** kutalmis.bayraktar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6593-2242

*** Trakya Üniversitesi, Tarih Bölümü Emekli Öğretim Üyesi, niluferbayatli@msn.com, ORCID: 0000-0003-2473-2348.

EXTENDED ABSTRACT

When it comes to the fire incident, the first character that comes to mind in history is Roman Emperor Claudius Caesar Augustus Germanicus Nero. Although the arsonist role of Nero in the outbreak of the fire in the “Incendium Magnum Romae,” the Great Fire Incident of Rome in 64 CE is still debatable, sources on the Great Fire in Edirne attributed that role to (Demirci) Ohannes, the Blacksmith.

The study of historical events evaluation requires particular interpretation depending on the period. In the modern age, developments have accelerated, so even hours, beyond the years, months and days that result in history, have become essential for understanding the consequences of events with a causal link. The change in production tools and models (industries), the development and spread of communication tools and media (telegram etc.), and the differentiation of demographic parameters depending on the developments in medicine (vaccination etc.) have changed the weight of the role of time on the historiography. Thus, it has arisen some necessities for us to measure historical phenomena that occur due to the production of information (industry-technology) with more temporal accuracy. Hence, For works whose subject is history, history of science, history of art or urban studies, in historical events from the 19th century to the present day, depending on the case, hours, even minutes, are often crucial.

There are different datings in the sources dealing with the Edirne Great Fire case. When we look carefully at this situation, it seems that the biggest issue in determining the exact date is due to the bi-calendar system of the period and its calendar dualism, which also happened to Edirne Great Fire, is not well-known by some researchers who must transform the date into the Gregorian Calendar, whether from the Rumî Calendar (a kind of Julian Calendar) or the Traditional Islamic Hijri Calendar. The Hijri calendar is a calendar that accepts the Moon's complete revolution around the Earth as one month. Therefore, there is an 11-day difference between the one year depending on the Earth's revolution around the Sun and the one year depending on the Moon's revolution around Earth. Despite all this, the Rumi calendar is not a Gregorian calendar system. Although the Rumî and Hijri calendars overlapped in year determinations, the Rumi calendar was created to coincide with the Julian calendar in month sequences. While a year of the Hijri calendar is 354 days, the year on the Julian calendar has 365 days and 6 hours. That duality creates the time difference that will occur with the gap between the days. Hence there happened to get an implementation that one year was removed from the Rumî calendar every 33 years to eliminate the disparity. However, since that implementation was abandoned after the 1871 Gregorian year, it occurs to be having an increasing difference between the Rumî calendar and the Hijri calendar. There has begun calendar chaos and severe confusion due to that duality. Indeed, that confusion could create some social crises.

The case of the Great Fire of Edirne (Edirne Harik-i Kebir) and the calendar transmission failures that we encounter in the historiography of the incident are crucial examples of the confusion arising from this Rumî calendar - Hijri calendar duality. Our research shows that mistakes were made while converting this historical event into the Gregorian calendar used today in various studies dealing with the Great Fire of Edirne case. We can classify the mistakes made:

1. That type of mistake occurs due to an incorrect calendar transformation. Because the historiographic fault grows out of the event's date transformed from the Hijri calendar to the Gregorian calendar instead of converting from the Rumî calendar. Therefore, there seems to be a two-year difference between the date on which the fire incident was reported and the date the incident occurred. Those who made that variant of the mistake give the year the incident happened as 1903. However, the Great Fire of Edirne took place in 1905, indeed.

2. Another history writing flaw we encounter is a conversion error due to the misconception that August, one of the twelve months in the Ottoman Rumî calendar, must proceed in sync with August in the Gregorian calendar. The date of the event is 19th August of 1321, according to the Rumî calendar. However, that date coincides with September 1st of 1905 in the Gregorian calendar, indeed.

3. Another form of oversight in the historiography at the scale of the Great Fire of Edirne case is the direct writing of the date the document was created, although it is directly based on the report paper. Whereas in the archive documents, which record the incident that took place at around 8:30 pm, which had lasted for hours, it is written that the incident happened the previous day.

According to those,

The faults that we could find in some works, which made historiographical slips that we discussed in the first type in our study, are seen in the following studies:

• In the article titled "Situation Analysis for Protecting Civil Architecture Examples in Dilaverbey Mahallesi, Kaleiçi – Kaleiçi, Dilaverbey Mahallesi Sivil Mimarlık Örnekleri Koruma Durumu Analizi" in the study titled "Change and Transformation in Edirne Kaleiçi – Edirne Kaleiçi'nde Değişim ve Dönüşüm"

• In various parts of the book named "Edirne Mahalleleri Tarihçesi 1529-1990 [Edirne Neighborhoods History 1529-1990]"

• On the dates of the Great Fire incident, transformations were made false during the transliteration of Rifat Osman's "Edirne Rehnüması [Edirne City Guide]" from Arabic Alphabet-based Ottoman Turkish to Latin Alphabet-based Contemporary Turkish

As a counter-scientific blur of the historiographical chasm in the first group becoming common knowledge, historical confusion comes into view in work titled "Edirne Tarihi Kaleiçi Konutları [Edirne Historical Kaleiçi Houses]," which is one of the research articles included in the catalogue (in the second volume of the catalogue) under the name of "Edirne Kültür Varlıkları Envanteri [Edirne Immovable Cultural Heritage Inventory]" : "... [The event that took place] in 1903 (according to some sources in 1905), which went down in history as Harik-i Kebir..."

The aberration to be the examples of historiographical faults in the second group are as follows:

• In the book titled "Edirne (Adrianopolis) ve Ermeni Toplumu – Adrinople (Edirne) et sa Communauté Arménienne [Edirne (Adrianopolis) and the Armenian Community]"

• "1863-1931 Şevket Dağdeviren ve Edirne'si [1863-1931 Şevket Dağdeviren and his Edirne City]"

The study that we can give to the history writing delusion in the third type with a single example, is the chapter of a festschrift titled "Büyük Edirne Yangını (Harik-i Kebir) 2 Eylül 1905 [the Great Edirne Fire (Harik-i Kebir) September 2nd, 1905]."

Two separate archive documents stand out on the Great Fire of Edirne (Harik-i Kebir), our subject of study. The first of these [see Ek-1 (Annex-1)] is in the imprint title “Edirne’de çıkan büyük yangında zarar görenlerin iskanı ve yapılan yardımlara dair malumat [Information about the resettlement of those who were damaged in the big fire in Edirne and the aid provided]” (BOA, H. 1323: Y.PRK.ASK. 232/54/1) in the archive records. It is understood from the document delivered from Edirne to Yıldız Palace. From the document (Rumî calendar) 21st of August 1321 / (Gregorian calendar) 3rd of September 1905 in the document written on Sunday, it is seen that the fire victim sufferers were immediately helped on the day after the fire. The third document with the same Folder/File no and date [see Ek-2 (Annex-2)] bears the signature of Marshall Arif Paşa (BOA, H. 1323: Y.PRK.ASK. 232/54/3). We deduce from the report's content written on Saturday, September 02, 1905, that the fire started precisely on Friday, September 01, 1905, around 8:30 p.m. [Ek-4 and Ek-5 (Annex-4 and Annex-5)].

The primary sources for historical research are state archives. Therefore, within the framework of this study, we consulted the Ottoman Archives of the Presidency of State Archives to find the exact and accurate history of such a catastrophic event for "Edirne," a crucial city of the Ottoman Empire at that time (BOA). In the document (archived) written by Deputy Governor of Edirne, 2nd Army Marshal Arif Paşa states that the fire took place on Friday, 1st of September 1905 due to 19th of August 1321 (in terms of Rumî calendar), and also on 1st of Recep 1323 (in terms of Hijri calendar), and the fire that occurred at 8:30 pm., and it kept going for 16 hours because of the strong wind. It is also seen in the same documents that 500 tents were distributed to the fire victims by Arif Paşa using the initiative, and military facilities were put into operation to struggle the fire disaster under the conditions, and he reported this.

As Kerim Türkmen quotes, “In order to write the history of any region or city, we need to refer to different historical documents (historical manuscripts, foundation charters, inscriptions, coins, etc.). Just as these documents can be useful if used correctly, they can be just as harmful if used incorrectly.” This research has revealed that historiography is a field of occupation that should be possessed if a severe culture and etiquette of history are fulfilled with an example of urban research. That is an issue that should be considered for other disciplines or interdisciplinary studies that feed on historical knowledge and need to make comments based on this knowledge. In interpreting historical events, meeting the main body with archival documents, which is a primary source, will give excellent and worthwhile results.

1. GİRİŞ

Yangın dendiği zaman tarihte akla ilk gelen karakter Roma İmparatoru Claudius Caesar Augustus Germanicus Nero’dur. 64 yılındaki Roma kentinin “**Incendium Magnum Romae**”sında (*Harik-i Kebirinde*) Nero’nun yangının çıkmasındaki rolü halen tartışılmasına karşın (Shannon, 2012: 755) Edirne’deki Harik-i Kebir (**Ek-3, Ek-4, Ek-5**) üzerine kaynaklar bu rolü Demirci Ohannes’e ithaf etmişlerdir (Rıfat Osman, 2015: 53).

Tarih okumaları, dönem itibariyle farklı değerlendirmeleri beraberinde getirmektedir. Yakın çağlarda gelişmeler hızlanmış, dolayısıyla tarihi oluşturan

yıllardan, aylardan ve günlerden öte saatler bile olaylara bağlı gelişmelerin bir nedensellik bağıyla anlaşılması için önemli hale gelmiştir. Üretim (fabrikalar), iletişim (telgraf vb.), halk sağlığı (aşı bilimi, radyo-görüntüleme vb.) gibi teknolojik gelişmeler tarih yazıcılığını ve olayları anlamlandırmak için özel bir titizlik gereksinimini beraberinde getirmiştir. Teknolojik devrimler demografik gelişim ve değişimleri etkilemiştir. Böylece bilgi üretimine (sanayi-teknoloji) bağlı sonuçlarından meydana gelen tarihsel olguları zamansal olarak daha hassas ölçmemizin zorunluğu doğmuştur.

Edirne, 20. yüzyılın başlarında ulaşım iletişim ve üretim özellikleriyle İstanbul'un batısında yer alması (Batı dünyası ile İstanbul'u birleştirmesi) ayrıcalığıyla "asrî zamanları" yakalamış durumdaydı (Sakaoğlu, 2007: 56, 60-61). Bu durumda Edirne'nin tarihindeki kitlesel bir felaketin oynadığı rolü de düşünerek zamanın anlık saptanması açısından, tarihi belgelerin ne denli önemli olduğunun bir kez daha altı çizilmelidir.

2. HİCRİ, RUMİ ve MİLADİ TAKVİME KISA BİR BAKIŞ

Konusu tarih, bilim tarihi, sanat tarihi veya kent araştırmaları olan çalışmalar için 19. yüzyıldan günümüze ulaşan tarihsel olaylarda, vakaya bağlı olmakla birlikte çoğu kez günler değil saatler, hatta dakikalar bile önem arz etmektedir. Edirne'nin *Harik-i Kebir* vak'asını ele alan kaynaklarda birbirinden farklı tarihlendirmeler göze çarpmaktadır. Bu duruma dikkatle baktığımızda bunun takvimler arası bir hesaplama sıkıntısı olduğu görülmektedir.

Türkler etkileşim halinde buldukları uygarlık ve kültürlerle bağlı olarak farklı takvimler kullanmıştır. Takvim hesaplamaları, genel olarak düzenli tekrarları olan göksel olaylara bağlı olarak oluşturulur. Türkler, tarihleri boyunca 7 değişik takvim kullanmışlardır (Tezcan-Aksu, 2018: 384). İslami dönemde kullandıkları takvim Hicri takvimdir. Hicri takvim "*Hicri Şemsî*" ve "*Hicri Kamerî*" olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel tabir olarak ifade ettiğimiz Hicri takvim, aslında Ay'ın Dünya etrafında tamamladığı turunu, bir aylık süre kabul eden bir takvim çeşididir (Tezcan-Aksu, 2018: 389-390). Osmanlılar 17. yüzyılın ortalarına kadar bu iki sistemden biri olan "Hicri Kamerî" olanı kullanmayı tercih etmişlerdir.

Türk tarihinde ve tarih yazıcılığında karşımıza çıkan Miladi/Hicri/Rumi takvimler arasındaki dönüştürme hizmetini çevrimiçi olarak veren Türk Tarih Kurumu internet sitesinde takvimler arası dönüştürme esasları üzerine açıklamalar şu şekildedir (Tarih Çevirme Kılavuzu, ty.):

"...Tarihsel açıdan Hicri ay başlangıçlarının hesaplanmasında bir hadis dolayısıyla rüyet-i hilal ölçütü uygulanmaktadır. Rüyet-i hilal ölçütü, Hicri ayların başlayabilmesi için ayın hilal şeklini aldığı gözle görülebilir olmasını gerekli kılmaktadır. Tarih Çevirme Kılavuzu, tarih dönüştürme işlemini astronomi biliminin ölçütlerinden hareketle, ayın ve yerin periyodik hareketlerine bağlı olarak yapmaktadır. Ay başlangıçlarının saptanması, hilal şeklinin görünürlüğü kimi zaman

meteorolojik koşullardan bile etkilendiği için, astronomik takvim hesabı ile Hicri takvimin tarihsel uygulaması arasında, teorik olarak, ±2 günlük sapmalar olması ihtimalini doğurmaktadır. ...Tarih Çevirme Kılavuzu ise bu tarz gökbilimsel gözlemlerden hareketle değil, Kameri takvimin dayandığı matematiksel ilkelere dayalı bir algoritmayla hesap yapmaktadır.”

Osmanlı Devleti’nde Hicrî tarih ilk zamanlardan son zamana kadar hep kullanılmıştır. Bununla birlikte Hicrî 09 Muharrem 1256 / Rûmî 01 Mart 1256 / Milâdî 13 Mart 1840 tarihinden itibaren Hicrî ve Rûmî takvim birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Bu kullanım uluslararası takvimin kabulü olan 26 Kânûn-i Evvel 1341 (31 Aralık 1925) tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinin kabul ettiği 698 sayılı kanunla son bulmuştur (Dağlı & Pehlivanlı, 1993: IX; Akgür, 2010: 487; Tezcan-Aksu, 2018: 395; Özсарay, 2019: 28-41).

Rumi takvim ile Hicri takvim yıl hesaplamalarında birbiriyle örtüşürken, ay hesaplamalarında ise Jülyen takvimiyle örtüştüğü görülmektedir. Rumi takvimin ayları ise **Jülyen** takvimiyle uyumlu gidecek şekilde planlanmıştır. Hicri takvimin bir yılı 354 gün iken Jülyen takvim 365 gün 6 saat kabul edilmiştir. Bu ikilik, gün farklarının arasının açılmasıyla oluşacak zaman farkını doğurmaktadır. Oluşan farkı bertaraf edebilmek için her 33 yılda bir, 1 sene Rumî takvimden çıkarılmıştır. Bu yıllara “sıvış” veya “atlanan yıl” denilmiştir. Fakat 1871 Miladi senesinden sonra bu uygulamadan vazgeçildiğinden Rumî takvim ile Hicri takvim arasında giderek artan bir fark oluşmuştur (Tezcan-Aksu, 2018: 396). Kısaca takvim kaosu çok ciddi karışıklıklara sebep olmaya başlamıştır. Mesela Tanzimat ile beraber verilmeye başlanan kimlik belgelerinin doldurulmasında kimi nüfus memuru Hicri takvime göre yılı yazarken kimi Rumî takvimi esas almıştır.

1917 yılında gerçekleştirilen bir dizi takvim tasarısı sonrası takvimden 13 gün silinmesi gibi uygulamalarla artık tamamen **Gregoryen** takvime göre ilerleyen bir Rumî takvim yürürlüğe girmiştir. Bahsi geçen “*Edirne Harik-i Kebiri*” 1905 yılında meydana geldiği için, artık sıvış yıllarının atılmadığı Rumî takvim ile Hicri takvim arasında oluşan 2 senelik fark (Gazi Ahmed Muhtar Paşa, 1993: 460), bu trajik hadisenin birçok eserde günümüz takvimine aktarılmasında günlere, aylara hatta kimi zaman yıllara varacak kadar hataya düşüldüğünü göstermektedir.

3. BAZI KAYNAKLARDA EDİRNE BÜYÜK YANGINI (HARİK-İ KEBİR)

Hem Türkçe hem de Fransızca yayınlanan “*Edirne (Adrianapolis) ve Ermeni Toplumunu*” adlı çalışmada “**Harik-i Kebir**” konusu da geçmektedir. Arakelian, Ermeni cemaati açısından ele aldığı kent tarihi kitabında, yangınlar ve taşkınlar için açtığı başlıkta (Arakelian, 2016: 82) şöyle yazmaktadır; “*Şehir, tarihi boyunca birçok kez alevlerin kurbanı olur. 1905’in muazzam yangını (Harik-i Kebir), Ermeni mahallelerinin büyük bir kısmını kasıp kavurur.*” Bir sonraki sayfada yazarın bu yangının dehşetini ve dünyada oluşturduğu gündemi ispat etmek için kendi koleksiyonundan “*La Domenica del Corriere*” gazetesinin yaptığı illüstrasyon

kapağa yer verir (**Ek-3**). Fakat burada yazar tarafından o dönemlerdeki Rumî-Hicri takvim kullanımındaki fark dikkate alınmamış olmalı ki kapağın altındaki şu hatalı ifadeye yer verilmiştir: “*İtalyan Gazetesi La Domenica del Corriere'nin 17 Eylül 1905 tarihli sayısının ilk sayfası 20 Ağustos 1905 yangınından kaçan halk*” (aynı eser s. 83).

Benzer bir başka hata bu kez yazarı bir eczacı ve ilaç sanayi yöneticisi olan Cem Altınel'in “*1863-1931 Şevket Dağdeviren ve Edirne'si*” adlı eserinde karşımıza çıkmaktadır. Hadiseyi “*1905 Edirne Yangını*” başlığında 25 Ağustos 1905 tarihli, 1283 numaralı, Edirne Gazetesini kaynak göstererek şu şekilde özetlemektedir (Altınel, 2017: 28-29):

“*1905 yılının 20 Ağustos'unda Kaleiçi Semti'nde çıkan büyük yangında yaklaşık 1270 konut, 4 cami, 1 tekke, Katolik Bulgar, Ortodoks Bulgar ve Fransız Surde Şarite okullarıyla birlikte 7 okul, 6 kilise, 13 havra, 55 mağaza, 33 meyhane, 4 eczane, 1 karakol, 210 dükkân, 16 kahvehane, 200 iş yeri, 4 bağ evi, 1 basımevi, 1 lokanta, 1 kiraathane, 2 at değirmeni, 1 hamam, 28 ahır, 13 fırın, 12 oda, 2 han olmak üzere yaklaşık 1687 yapı kullanılmaz hale gelmiştir. O günkü parayla oluşan hasarın 500,000 lira civarında olduğu tahmin edilmektedir. Şiddetli kuzey rüzgârı, yapıların eski ve ahşap oluşu, sokakların dar olması nedeni ile yangın kontrol altına alınamamıştır. Yangından Kaleiçi, Tahtakale, Manyas Kafeskapi, Alipaşa Çarşısı'nın arkası, Darülhadis Cami civarı ve Zindanaltı semtleri etkilenmiştir. 16 saat süren yangının sonrasında açıkta kalan ailelerin diğer semtlere yerleştirilmesi ve gereksinimlerinin giderilmesi için vakıflar muhasebecisi Şevki Bey, vilayet basımevi müdürü Şevket Bey (Dağdeviren), belediye reisi Hamdi Bey, merkez kaymakamı Salih Bey, jandarma seyyar taburundan Hacı Ali, polis komiseri Şevki ve Edirne'nin önde gelenlerinden Hacı İstefan, Halfun, Estepan, Esvetku Efendilerden oluşan bir komisyon kurulmuştur. Yangının Topkapı Hamamı civarında Demirci Ohannes'in evinden başladığı saptanmış; evin de kısa süre önce sigorta ettirilmiş olduğunun öğrenilmesi sonucu kasıt olup olmadığını araştırmak için soruşturma açılmıştır.”*

Yazar büyük ihtimal burada referans aldığı gazetede (Edirne Gazetesi, no:1283, 25 Ağustos 1905) gördüğü tarihin Rumî/Miladi çevirisinin hatalı olduğunu düşünmeden aynen aktarmıştır. Kaynakta yer alan ve “*Ağustos*” olarak okunan ay gerçekten de ağustos ayıdır fakat bu ay Rumî takvime ait olan ağustosuz vermektedir¹. Miladi yıl olan 1905 yılının 20 Ağustos'u olarak gösteren ifade yılın Miladî günün Rumî alındığı hatalı bir okumadır.

Bazı kaynaklarda ise Kaleiçi'ndeki Büyük Yangın'ın 1903 yılında meydana geldiği iddia edilmektedir. Bunlardan biri de “*Bulgaristan – Türkiye IPA Sınır Ötesi*

¹ Oysa unutulmamalıdır ki Rumî takvim bir senede Miladi takvimden sürekli 13 gün geri kalan bir ay takvimidir ve ağustos ayı Miladi takvimde olduğu gibi 8. aya değil Rumî takvimde 6. aya denk gelmektedir. Hicri ve Rumî takvim hesaplama algoritması Türk Tarih Kurumu'nun resmi internet sitesinde net şekilde açıklanmaktadır; bkz. <https://www.ttk.gov.tr/genel/tarih-cevirme-kilavuzu/> Erişim Tarihi: 26.04.2022

İş birliği Programı” çerçevesinde, Avrupa Birliği’nin Katılım Öncesi Yardım Aracı II (IPA II) tarafından eş-finanse edilerek² hazırlanan “*Edirne Kaleiçi’nde Değişim ve Dönüşüm*” başlıklı çalışmada yer alan “*Kaleiçi, Dilaverbey Mahallesi Sivil Mimarlık Örnekleri Koruma Durumu Analizi*” adlı makaledir. Burada yazar, son büyük hasarlardan birinin 1903 tarihli yangın olduğunu iddia etmektedir (Güner, 2013: 40). 1905 ve sonrasındaki Kaleiçi yangınlarından (**Ek-5**) bahsetmek yerine 1903 yılı ifadesini kullanmıştır. 1903 tarihini almasının nedeni, o senelerde Rumî takvim ile Hicri takvim arasındaki benzerliğe rağmen iki senelik (**Rumî 1321 / Hicri 1323 senesi**) bir farkın oluşturduğu kafa karışıklığı düşünülebilir. Halbuki “Dilaver Bey” mahallesini de içine alan büyük yangın Miladî 1905 yılında meydana gelmiştir.

“*Edirne Mahalleleri Tarihçesi 1529-1990*” adlı bir başka çalışmada benzer takvim hatasıyla bir kez daha karşılaşmaktayız (Kazancıgil, 1992). Eserin Edirne’nin yangından yok olan Yahudi cemaatleriyle (on üç ayrı cemaat) özdeşleşmiş kimliksel anıtları olan on üç ayrı sinagogun da bu yangında yok olduğunun ifade edildiği bölümde yangının 1903 senesine tarihlendirildiği görülmektedir (Kazancıgil, 1992: 170).

Kazancıgil’in 2013 yılında Arap esaslı Osmanlı alfabesinden Latin esaslı çağdaş Türk alfabesine aktardığı Rıfat Osman’ın³ “Edirne Rehnüması” adlı eserinde aynı tarihlendirme hatasına bir kez daha tanık olmaktadır (Kazancıgil, 2013: 34). Eserin “*Edirne Mahalleleri*” tablosunda *Panaiya* mahallesinin karşılığında “*Bu mahallenin eski adı Darphane ve Habbaz Muhittin mahallesidir. Kilisesi H. 1321 / M.1903 yangınında yanmış sonra yeniden yapılmıştır.*” bilgisi verilmektedir. Buradaki vahim hata, muhtemelen transkripsiyon sırasında olayın meydana geldiği **1321** senesi olarak var olan notun sanki bir Hicri takvim notuymuş gibi ele alınıp Miladî takvime de dönüştürülmesinden kaynaklanmıştır. Halbuki transliterasyonu yapan araştırmacı bu tarihin Rumî takvime ait olduğunu hesaba katsaydı bu hatalı tarih yazımının önüne geçebilecekti.

Edirne kent araştırmaları için önemli olan Harik-i Kebir olayının tarihi konusundaki kafa karışıklığına bir son vermek isteyen bazı araştırmacıların kendilerince buna bir çözüm getirdikleri de görülmektedir. Araştırma alanları tarih olmayan ama bir dönemi inceledikleri için tarihi bilgiye muhtaç olan bu tip müellifler de iki tarihi birden vererek bu anlaşmazlıkta taraf olmaktan

² <http://www.ipacbc-bgtr.eu/> Erişim Tarihi: 26.04.2022

³ Esasında bir hekim olarak *Reider Paşa’nın* asistanlığını yapmasıyla Türk Radyolojisinin öncülerinden olan Rıfat Osman, Edirne kent tarihçiliğinin yanı sıra, sanat tarihçisi, resim, gravür ve fotoğraf sanatçısı olarak da bilinmektedir. Kendisinin sınır tanımaz çok yönlülüğü mimarlığa kadar varmaktadır. Günümüzde Edirne İl Halk Eğitim Merkezi’ne ev sahipliği yapan ve ilk olarak *İttihat ve Terakki Kulübü* binası olarak inşa edilen yapının mimarı hatta inşaat mühendisi olduğunu da bilmekteyiz (Sayar, 2008: 105).

sakınmışlardır. “*Edirne Kültür Varlıkları Envanter*” çalışmasında ana araştırma konularından birisi “*Edirne Tarihi Kaleiçi Konut*” (Ek-4) olan müellifin çalışmasında “... *Harik-i Kebir olarak tarihe geçen 1903 (bazı kaynaklarda 1905)*” ifadesiyle 1903 veya 1905 tartışmasına girmekten kaçındığı gözlenmektedir (Akansel, 2013: 3).

Rıfat Osman’ın 1927 yılında *Milli Mecmua*’da kaleme aldığı Edirne mimarileri ve sanatları hakkındaki yazı dizisi, 2015 yılında derlenerek (Hazırlayanlar: Duymaz, R. ve Topaloğlu, Y.) araştırmacıların dikkatine sunulmuştur. Bu çalışmanın “*Edirne Abideleri: Edirne’de Türk Evleri*” başlıklı metninin 2. dipnotunda şunlara rastlanılır (Rıfat Osman, 2015: 53);

“*Birincisi 19 Ağustos 1321 (2 Recep 1323) [M. 2 Eylül 1905] tarihinde zuhura gelip Topkapı Hamamı’na civar Demirci Ohannes’in evinde sabaha karşı sekizde zuhur ile elli bir saat devam etmiş ve Kaleiçi mahallelerinin nısfında ziyadesi yanmıştır. Vergi idaresi kuyudatından alınan resmî malumata göre 1682 hane yanmıştır ki kıymetleri 400 bin liraya baliğ olmaktadır. Sigorta kumpanyalarından alınan malumata nazaran zarar mecmuu 160 bin İngiliz lirasıdır. (Edirne’nin son hattatı demek olan Kirişhaneli Hacı Ali Efendi merhum hatıratından). İkinci yangın 1331 [Miladi 1912] tarihinde ve üçüncü de cüzi bir fasıla ile zuhura gelmiştir. Bu yangınlardan ancak elli hane ile bir cami ve bir kilise kurtulmuştur.”*

Salt Araştırma’nın internet adresinden⁴ ulaşabildiğimiz, Arap alfabesi esaslı Osmanlıca hazırlanmış orijinalinde Rıfat Osman (1927: 1261), koyu font ile gösterilen “[M. 2 Eylül 1905]” ibaresine başvurmadığına tanık olmaktadır. **Rumî 19 Ağustos 1321 tarihi Miladi olarak 1 Eylül 1905 tarihine, ancak 2 Recep 1323 tarihi Miladi olarak 2 Eylül 1905 tarihine tesadüf etmektedir.** Burada Rıfat Osman’ın Edirne Harik-i Kebir’ini tarihlendirirken bir günlük farkla hata yaptığını görmekteyiz. 2015 yılında söz konusu derlemeyi yayına hazırlayanların hicri takvimi esas aldıkları anlaşılmaktadır.

2021 yılında yayınlanan bir çalışmaya göre doğrudan bu konuyu ele alması ve temel kaynaklardan olan arşiv belgesine dayanmasına karşın 1 günlük hata yapıldığı görülmektedir. Çalışmada Edirne Büyük Yangını için **2 Eylül 1905** tarihi verilmiştir (Sarioğlu, 2021: 903). Belge içeriğinde net şekilde yangının bir önceki gün başladığı anlatılmasına karşın belgenin yazım tarihi yangın tarihi olarak ele alınmıştır.

4. OSMANLI ARŞİVİNDE EDİRNE BÜYÜK YANGINI “HARİK-İ KEBİR”

İnceleme konumuz olan *Edirne Büyük Yangın’ı (Harik-i Kebir)* üzerine iki ayrı arşiv belgesi öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki (bkz. **Şekil-1**), arşiv kayıtlarında “*Edirne’de çıkan büyük yangında zarar görenlerin iskanı ve yapılan yardımlara dair malumat*” (BOA, H. 1323: Y.PRK.ASK. 232/54/1) künye başlığındaki Edirne’den Yıldız’a ulaştırılan belgenin günümüz alfabesine çevirisi şu şekildedir (Ek-1):

⁴ <https://archives.saltresearch.org/> Erişim Tarihi: 26.04.2022

“*Makam-ı Askeriye / Mektub-u Kalemî / Hususî*

Edirne’de ahiren vuku’ bulup 16 saat devam eden harik-i kebirede erbab-ı fakr ve zaruretten harikzede olanların iskanı için 500 çadırın Ordu-yı Hümayundan i’ta ettirilmiş Edirne Vilayeti Vekalet-i Celilesinin iş’arına atfen Bâbüâlî’den ba-tezkire-i samîye iş’ar olunmuş ve ber mucceb-i iş’ar olmaktan çadırın i’tası 2. Ordu-yı Hümayun Müşiriyet-i Celilesine tebliğ kılınmış olmakla muhat-ı i’lm-i âli buyrulmak üzere ve arz-ı ma’lumata ibtidar kılındı ol babda emru ve ferman hazreti min lehü’l emrindir. Serasker Rıza Paşa – 03 Recep 1323 / 21 Ağustos 1321”

Belgeden **R. 21 Ağustos 1321 / M. 03 Eylül 1905 Pazar** günü yazılan evrakta yangının ertesi günü ivedilik ile evsiz kalanlara yardım yapıldığı anlaşılmaktadır.

Aynı Dosya/Gömlek numaralı ve tarihli 3. sırada bulunan belge ise (bkz. **Ek-2**), Müşir Arif Paşa’nın⁵ imzasını taşımaktadır (BOA, H. 1323: Y.PRK.ASK. 232/54/3) (**Ek-2**):

“*Edirne Vali Vekaletinden /Şifre*

*C (Cevap) Baş kitabet-i celileye dahi arz edilmiş olduğu vecihle Kaleiçi civarında **dün gece saat sekiz buçukta zuhur eden harik** sokakların gayet dar olmakla beraber hanelerin kısm-ı küllisi ahşap ve eski bulunmasından ve rüzgarın şiddetinden dolayı müteaddit kollara inkisam ederek asakir-i şahane polis ve jandarma ümera ve zabitan ve efradı belediye memurlarıyla beraber sabahdan akşama kadar bila-aram vuku bulan ikdam ve mesai üzerine güç hal ile akşam saat on iki raddelerinde basdırılmışdır **on altı saat** devam eden harik-i mezkurda bir Tekke ile Bulgar Katolik ve Ortodoks ve Fransız Sur de Chartier mektepleri ve birkaç Rum ve Ermeni Kiliseleri ile Musevi Havraları ve umumiyetle Rum ve Ermeni ve Musevi olmak üzere tahminen **bini müteceviz hane** ile **üç yüz kadar dükkan** muhterik olmuş ve Rum Metropolit Hanesi ile Rum Zimnas (gymnasium)⁶ ve İnas Mektepleri ve inas mektebi derununda mahsur kalan **on dokuz nüfus** kurtarılmıştır esna-yı harikte bir iki nüfus zayi’atı mervi ise de sıhhatı henüz anlaşılmamıştır saye-i inayetvaye-i hazret-i hilafet penahide harik zedganın tehvin-i ihtiyacıyla iskan ve îvaları esbabına tevessül bulunduğu ve mahal-i harik kamilen muhafaza altına aldırılarak her türlü tedabir ve takayyüdatın ittihaz kılındığı ve sebeb-i zuhuru hakkında da tahkikat icra edilmekte bulunduğu ma’ruzdur ol babda. 2 Recep 1323 / 20 Ağustos 1321*

Yaver-i Ekrem Hazret Şehriyari

Edirne Vali Vekili, 2. Ordu-yı Hümayun Müşiri Arif

Yangın M. 02 Eylül 1905 Cumartesi günü yazılan tutanağın içeriğinden anlaşıldığı üzere **tam olarak M. 01 Eylül 1905 Cuma günü akşam saat 20:30** dolaylarında başlamıştır (Bülent Bankacı Arşivinden: **Ek-4 ve Ek-5**).

⁵ 1898 tarihli *Servet-ü Fünun* makalesinde de (Çırakyan: 1898, 14) 2. Ordu komutanı ve Edirne Vali Vekilliği sıfatlarıyla karşılaşılan Arif Paşa’nın uzun süredir bu vazifelerde olduğunu anlamaktayız.

⁶ Burada bahsi geçen “zimnas” (gymnasium) lise seviyesinde erkek mektebidir.

5. RİYAZ-I BELDE-İ EDİRNE ADLI ESERE GÖRE HARİK-İ KEBİR

Bahsi geçen tarihin 1905 yılına ait olduğunu Ahmed Badi Efendi, “*Riyaz-ı Belde-i Edirne*” adlı eserinin 2. cildinin olaylar bölümünde şu şekilde aktarmaktadır (Ahmed Bâdi Efendi, 2014: 785-787):

“*Harik-ı Hâil ve Hânümân-sûz*

Cenâb-ı Hakk bilcümle bilâd-ı şâhâneyi kâffe-i âfât ve hasârdan masun ve mahfûz buyursun âmin. Edirne’de derûn-ı hisâr denilen mahalde Metropolid Mahallesinde Topkapı hamamı kurbunda Topkapı Sokağının 25 numarasında vâki Ermeni milletinden Ohannes İstepan Çorluluyan nâm şahsın tehî hânesinin üst katından 1323 sene-i hicriyesi Receb-i şerîfinin ikinci ve 1321 senesi Ağustosunun yirminci Cumartesi gecesi saat sekiz buçuk râddelerinde zuhûr eden harik zamân-ı kalilde tevsî-i dâire-i sirâyet ederek ferdâsı gecenin saat iki buçuğuna kadar tamam on sekiz saat devam ile küllî hasârâta bâis olmuştur...

... Rum ve Ermeni Penâiye Mahallelerinde: 281 hâne, 114 dükkân, 1 ahır, 11 mağaza, 5 fırın, 27 meyhâne, 9 kahvehâne, 4 eczâhâne, 1 buzhâne, 5 oda, 1 değirmen, 2 mekteb, 2 kilise, 13 havra yani sinagog, cem’an: 476

Rum ve Ermeni Aya İsterati Mahallesinde: 280 hâne, 11 dükkân, 1 mağaza, 2 fırın, 4 meyhâne, 1 boyahâne, cem’an: 299

Rum ve Ermeni Aya Nikola Mahallelerinde: 122 hâne, 2 dükkân, 1 oda, 1 mekteb, 1 matbaa; 127

Rum ve Ermeni Hristos Mahallelerinde: 162 hâne, 36 dükkân, 1 ahır, 3 mağaza, 2 fırın, 2 meyhâne, 1 oda, 1 lokanta, 2 mekteb, 1 câmi-i şerîf, 2 kilise, 1 kiraathâne, 1 fotoğrafhâne, 1 hamâm, cem’an: 216

Rum ve Ermeni Metropolid Mahallelerinde: 123 hane, 3 dükkân, 3 ahır, 1 fırın, 1 buzhâne, 1 oda, 1 mekteb, 1 câmi, 1 tekke, cem’an: 135

İbn-i Arab Mahallesinde: 59 hâne, 3 dükkân, 1 câmi, 1 sebîl, 1 türbe, cem’an: 65 Attâr Hacı Halîl Mahallesinde: 27 hâne, 17 dükkân, 18 ahır, 8 mağaza, 1 fırın, 4 kahvehâne, 1 oda, 1 değirmen, 1 karakolhâne, 1 câmi, 1 medrese, cem’an: 80

Rum Mumcular Mahallesinde: 2 hâne, 2 mağaza, 1 buzhâne, cem’an: 5 Fındık Fakîh Mahallesinde: 17 dükkân, 3 kahvehâne, 1 buzhâne, 1 değirmen, 2 han, cem’an: 24

Çarşıda Alipaşa Çıkmazında: 23 mağaza, 1 oda, cem’an: 24 (Bunlar cem olundukda) 1056 hâne, 203 dükkân, 23 ahır, 48 mağaza, 11 fırın, 33 meyhâne, 16 kahvehâne, 4 eczâhâne, 4 buzhâne, 10 oda, 3 değirmen, 1 lokanta, 1 karakolhâne, 6 mekteb, 4 Câmi-i şerîf, 4 kilise, 1 matbaa, 13 havra, 1 medrese, 1 sebîl, 1 tekke, 1 türbe, 1 kiraathâne, 1 fotoğrafhâne, 1 hamam, 2 han, 1 boyahâne ki mecmû’u: 1451 adedden ibarettir.”

6. YUNAN KAYNAKLARINA GÖRE HARİK-İ KEBİR

Türkiye Cumhuriyeti Arşiv Dairesi Başkanlığı Osmanlı Arşivleri dışında, Edirne Harik-i Kebir konusunda dikkat çeken bir başka eser bulunmaktadır. Paskhalis Valsamidis tarafından (2008: 89-132) Rum Kilisesi Metropolit Arşivlerinden ve Atina ve Makedonya’da (Güney Makedonya) bulunan çeşitli

Devlet Arşivlerinden belgelerin derlenmesiyle hazırlanan⁷ ve Türkçe'ye “**19. Yüzyılın sonundan 20. Yüzyılın başına kadar Edirne Yunanlılığı, Yönetmelikler-Tüzükler-Hesaplar- Resmî Belgeler**”⁸ adıyla aktarabileceğimiz çalışmadaki ilgili kısımda yangınla ilgili tam 44 sayfa bilgi vermiştir.

Buna göre yangın, Mitropoli Mahallesi'ndeki bir Ermeni evinde, 20 Ağustos saat 20:30'da başlamıştır (Valsamidis, 2008: 89-90). Bu bilginin kaynağı dipnotta, Makedonya Tarih Arşivi⁹ (Edirne Metropolü arşivi, 2. Yasa, 109), Edirne Metropolü Kirillos'un Ekümenik Patrik III. Ioacheim'e gönderdiği 23 Ağustos 1905 tarihli mektubu, Dışişleri Bakanlığı Arşivi, 1908/111/MB, kütük numarası 434/23 Ağustos 1905, Edirne Konsolosu Konstantinos Dimaras'ın Yunanistan Dışişleri Bakanlığı'na yazdığı mektup.

Belirtmemiz gereken önemli bir not da Yunanistan'ın Miladi takvime 1923 yılında geçmiş olmasıdır (Tezcan-Aksu, 2018: 399). Karşımıza çıkan diğer tarihlerde olduğu gibi 19 Ağustos veya 20 Ağustos ifadeleri, Miladi olan Ağustos ayından ziyade Rumî Ağustos ayını ifade etmektedir.

Valsamidis'in aynı eserinde (2008: 98), daha çok gayrimüslim muhitlerini etkileyen yangında, cemaatleri için toplanan yardımlara da değinmektedir. Buna göre 15 Ekim 1905 tarihinde Fener Rum Patrikhanesi İstanbul'da topladığı yardımlarla (3350 Lira) beraber kendi bütçesinden de (283,5 Lira) yardım fonu ayırdığından bahsedilmektedir. Eserde bunun için gösterilen kaynak, “*Makedonya Tarih Arşivi, 62. Yasa, 10, 15 Ekim 1905 tarihli yangın kurbanları heyetinin tutanakları*”dır.

Eserde, Atina'dan dahi yardım geldiği ortaya konmuştur. Buna göre Eylül'ün sonuna doğru 11 bin Drahmi olan yardımlar (2008: 105), Kasım'ın sonuna doğru 38 bin Drahmi'ye çıkmaktadır (a.g.e. s. 106).

7. SONUÇ

Belgelerden anlaşıldığı üzere Edirne Harik-i Kebir'i esnasında dönemin vali vekili 2. Ordu-yı Hümayun Müşiri Arif Paşa ile Ahmed Badi Efendi'nin verdikleri bilgilere bakıldığında iki belge arasında yangının uzunluğunda 2 saatlik bir zaman farkının olduğu anlaşılmaktadır. Yazışmalarında metni kaleme alan katiplerin zamanı bu denli detaylı işlemiş olmaları, tarihsel olguya ne kadar önem verdiklerini de ortaya koymaktadır.

⁷O Ellinismós Tis Adrianoúpolis Apó Ta Téli Tou 19ou Éos Tis Archés Tou 20ou Aíóna [19. Yüzyıl Sonlarından 20. Yüzyıl Başına Edirne Helenizmi].

⁸Bu eserde ilgili başlıkların okunmasında bize yardımlarını esirgemeyen Trakya Üniversitesi Balkan Araştırmaları Bölümü Doktora Öğrencisi Büşra Dede'ye teşekkür ederiz.

⁹Makedonya Tarih Arşivi, Devlet Genel Arşivlerinin bölgesel bir hizmetidir. Temel amacı Selanik ve Makedonya'nın arşiv malzemelerinin denetlenmesi, kurtarılması, toplanması, sınıflandırılması ve indekslenmesidir.

Anlaşıldığı üzere tarih araştırmaları için en temel kaynakları devlet arşivleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma çerçevesinde bu tarihlerde Osmanlı Devleti'nin önemli bir kenti “Edirne” için böylesi mühim bir olayın tam ve gerçek tarihini bulmak adına Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi'ne başvurulmuştur (BOA).

Edirne Vali Vekili 2. Ordu Müşiri (Mareşal) Arif Paşa tarafından kaleme alınan arşiv belgesi içeriğinde yangının R. 19 Ağustos 1321, H. 1 Recep 1323 dolayısıyla **M. 1 Eylül 1905 Cuma** günü gerçekleştiğini, **akşam saat 8 buçukta** meydana gelen yangının rüzgârın şiddetli olması dolayısıyla 16 saat devam ettiği anlaşılmaktadır. Edirne Vali Vekili 2. Ordu Müşiri Arif Paşa tarafından inisiyatif kullanılarak 500 adet çadırın yangın mağdurlarına dağıtılarak askeri imkanların şartlar doğrultusunda devreye sokulduğu ve bunu bildirdiği de aynı belgelerde görülmektedir (Ek-1 ve Ek-2).

Tarihsel hataların giderilmesi konusunda benzerlikler görülen, Kerim Türkmen'in (2002) “*Kayseri Tarihi ile İlgili Bazı Yanlışların Giderilmesi*” adlı çalışmasının başlangıcında (Türkmen, 2002: 775) ifade edilen sözleri elde edilen sonuç ile tam örtüşmektedir: “*Herhangi bir bölgenin veya bir şehrin tarihini yazabilmek için değişik tarihi belgelere (tarihi yazmalar, vakfiyeler, kitabeler, sikkeler vb.) başvurmamız gerekir. Bu belgeler doğru kullanıldıkları takdirde ne kadar yararlı olabiliyorsa, yanlış kullanıldıklarında da o kadar zararlı olabilirler.*”

Bu araştırma bir kez daha ortaya koymuştur ki tarihçilik çok ciddi bir tarih kültürü ve görgüsü alındığı takdirde yapılması gereken bir disiplindir. Bu, tarih bilgisinden beslenen ve bu bilgiye bağlı yorum yapma gereksinimi duyan diğer disiplinler veya disiplinler arası araştırmalar için dikkat edilmesi gereken bir husustur. Tarihi olayların yorumlanmasında ana gövdenin birinci dereceden kaynak olan arşiv belgeleriyle karşılanması sağlıklı sonuç verecektir.

KAYNAKÇA

- Ahmed Bâdî Efendi (2014). *Riyâz-ı Belde-i Edirne 20. yüzyıla kadar Osmanlı Edirne'si* (1/2. cilt). N. Adıgüzel & R. Gündoğdu (Transkripsiyon). İstanbul: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Akansel, S. (2013). Edirne Kaleiçi Tarihi Konutları (Yay. Haz. Ş. Kırçın vd.) İçinde *Edirne Taşınmaz Kültür Varlıkları Envanteri* (II cilt; ss. 2-11). İstanbul: Edirne Valiliği İl Kültür Turizm Müdürlüğü.
- Akgür, A. N. (2010). Takvim. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*. (39. cilt; ss. 487-490), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Altınel, C. (2017). *1863 – 1931 Şevket Dağdeviren ve Edirne'si*. İstanbul: Edirne Belediyesi Yayınları.
- Arakelian, R. (2016). *Edirne (Adrianupolis) ve Ermeni Toplumu - Andrinople (Edirne) et sa Communauté Armenienne*. İstanbul: Paros Yayınları.

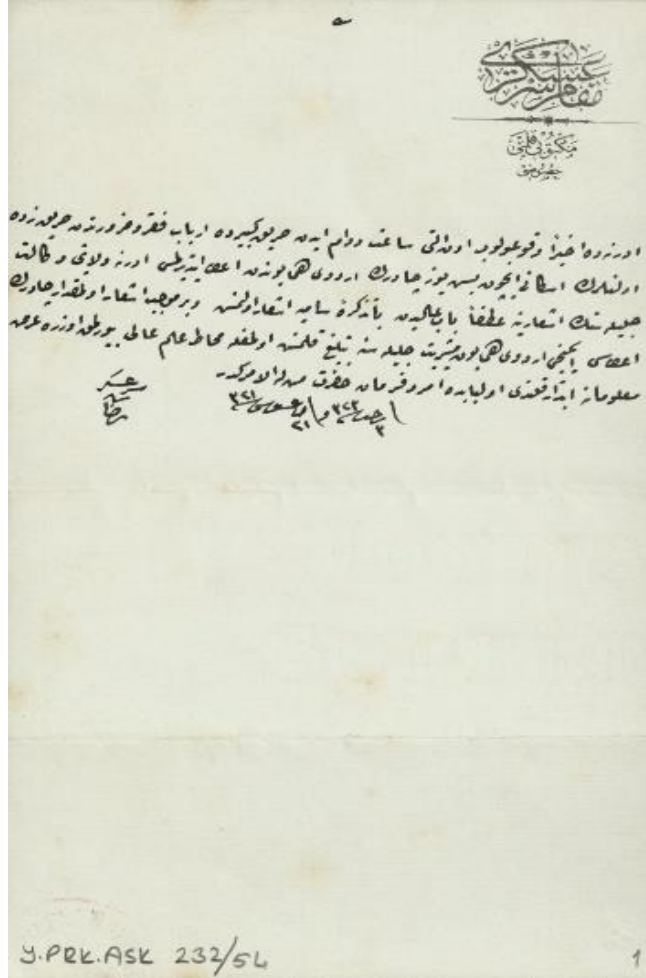
- Bayatlı, A. (2019). Kuşbakışı Edirne: 18. ve 19. Yüzyıla Ait Arşivlerden Edirne Haritaları ve Planları [Sergi Kataloğu]. Edirne: Edirne Kent Müzesi.
- BOA. Y.PRK. (*Yıldız Askeri Maruzat*), Kutu (Dosya): 232, Gömlek: 54, Sıra:1. *Edirne’de Çıkan Büyük Yangında Zarar Görenlerin İskanı ve Yapılan Yardımlara Dair Malumat*. Tarih (Hicri): 03.07(Recep).1323
- BOA. Y.PRK. (*Yıldız Askeri Maruzat*), Kutu (Dosya): 232, Gömlek: 54, Sıra:3. *Edirne’de Çıkan Büyük Yangında Zarar Görenlerin İskanı ve Yapılan Yardımlara Dair Malumat*. Tarih (Hicri): 03.07(Recep).1323
- Bülent Bankacı Dijital Arşivi, Kaleiçi Kartpostalları, (bbankaci@sabanciuniv.edu).
- Çırakyan, D. (1898, 8 Eylül). İkinci Ordu-yı Hümayun Müşiri ve Edirne Vali Vekili Aliyesi Devletlü Arif Paşa Hazretleri, *Servet-ü Fünun*, 391, 14. Ayrıca erişim: <http://www.servetifunundergisi.com/ikinci-ordu-yi-humayun-musiri-ve-edirne-vali-vekil-i-aliyesi-devletlu-arif-pasa-hazretleri/> Erişim Tarihi: 26.04.2022.
- Dağlı, Y. & Pehlivanlı, H. (1993). Açıklamalar. Gâzî Ahmed Muhtar Paşa (Ana Yazar), *Takvîmü’s-Sinin*. Ankara: T.C. Genelkurmay Başkanlığı, Genelkurmay Basımevi.
- Gâzî Ahmed Muhtar Paşa. (1993). *Takvîmü’s-Sinin*. Y. Dağlı & H. Pehlivanlı (Hazırlayanlar). Ankara: Genel Kurmay Başkanlığı, Genel Kurmay Basımevi.
- Güner, Y. (2013). Kaleiçi Dilaverbey Mahallesi Sivil Mimarlık Örnekleri Koruma Durumu Analizi / Situation Analysis for Protecting Civil Architecture Examples in Dilaverbey Mahallesi, Kaleiçi. In B. Özgüven (ed.), *Change and Transformation in Edirne Kaleiçi* (pp. 39-57). Edirne: Edirne Young Businessmen Association.
- Güngör, E. (1989). Ahmed Bâdî Efendi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*. (C. 2, s. 46-47), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kazancıgil, R. (1992). *Edirne Mahalleleri Tarihçesi 1529 – 1990*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği Edirne Şubesi Yayınları.
- Özsaray, M. (2019). Osmanlı Belgelerinde Kullanılan Tarih Türleri. *Hazine-i Evrak Arşiv ve Tarih Araştırmaları Dergisi*, I, 28-41. Ayrıca erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/910161> Erişim Tarihi: 26.04.2022.
- Rifat Osman (2015). *Milli Mecmua’daki Edirne Abideleri Yazıları (Evleri, Konakları, Bahçeleri, Nehirleri, Köprüleri)*. (Yay. Haz. R. Duymaz, & Y. Topal). İstanbul: Trakya Üniversitesi Yayınları.

- Rifat Osman. (1927). Edirne Abideleri: Edirne’de Türk Evleri. Milli Mecmua, 78. [Salt Araştırma- Feridun Fazıl Tülbentçi Arşivi]. Ayrıca Erişim: <https://archives.saltresearch.org/handle/123456789/16312> Erişim Tarihi: 26.04.2022.
- Rifat Osman. (2013). *Edirne Rehnüması (Edirne Şehir Kılavuzu)*. (Yay. Haz. R. Kazancıgil). İstanbul: Edirne Valiliği Kültür Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2007). Edirne Vilayeti. 20. Yüzyıl Başında Osmanlı Coğrafyası. (s. 54-61). İstanbul: Deniz Bank Finansal Hizmetler Grubu adına Creative Yayıncılık, Deniz Kültür Yayınları.
- Sarioğlu, T. (2021). Büyük Edirne Yangını (Harik-i Kebir) 2 Eylül 1905. (Ed. Y. Güner, E. Vatansever, H. Şallı) *Prof. Dr. İlker Alp’e Armağan Kitabı*. Çanakkale: Paradigma Yayınları. (ss. 897 - 919) Ayrıca Erişim: https://www.academia.edu/65889674/Tar%C4%B1k_SARIO%C4%9ELU_B%C3%BCy%C3%BCk_Edirne_Yang%C4%B1n%C4%B1_Harik_%C4%B1_Kebir_2_Eyl%C3%BCl_1905 Erişim Tarihi: 26.04.2022
- Sayar, A. G. (2008). Rifat Osman. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*. (35. cilt, ss. 105-106) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Shannon, K. (2012). Memory, Religion and History in Nero's Great Fire: Tacitus, ANNALS 15.41-7. *The Classical Quarterly*, 62, ss. 749-765. DOI:10.1017/S0009838812000298.
- Tarih Çevirme Kılavuzu (ty.), Türk Tarih Kurumu. <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/> Erişim Tarihi: 26.04.2022
- Tekdemir, A. (2015). 19. Yüzyılın İkinci Yarısında Meriç Nehri’nde Vapur İşletme İmtiyazı Ş. Batmaz & Ö. Tok (Ed.) *Osmanlı Devleti’nde Nehirler ve Göller I (02-03 Mayıs 2013)*. [Bildiri Kitabı – Tam Metin], (ss. 643-659). Kayseri: Not Yayınları Adına Ekspres Baskı.
- Tekdemir, A. (2019). *Edirne Tramvay Hattı Projeleri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Tezcan-Aksu, B. (2018). Sekizinci Yüzyıldan Günümüze Takvimlerimiz. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (Türklad)*, 1(2), 382-413.
- Türkmen, K. (2002). Kayseri Tarihi ile İlgili Bazı Yanlışların Giderilmesi. M. Denктаş, Y. Özbek, A. Sağiroğlu Arslan (Ed.), *VI. Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazı Sonuçları ve Sanat Tarihi Sempozyumu (08-10 Nisan 2002)* [Bildiri Kitabı–Tam Metin], 58. Sıra (Soyadı sırasına göre), (ss. 775-780). Kayseri: TC. Erciyes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü, Erciyes Üniversitesi Matbaası.

Valsamidis, P. (2008) *O Ellinismós Tis Adrianoúpolis Apó Ta Téli Tou 19ou Éos Tis Archés Tou 20ou Aióna*. [19. Yüzyılın sonundan 20. Yüzyılın başına kadar Edirne Yunanlılığı, Yönetmelikler-Tüzükler-Hesaplar-Resmî Belgeler]. Selanik: Ant. Stamouli Yayıncılık.

EKLER

Ek-1: Edirne'de çıkan büyük yangında zarar görenlerin iskani ve yapılan yardımlara dair malumat.



Kaynak: BOA, Y.PRK. 232-54/1

Ek-2: Edirne'de çıkan büyük yangında zarar görenlerin iskanı ve yapılan yardımlara dair malumat.

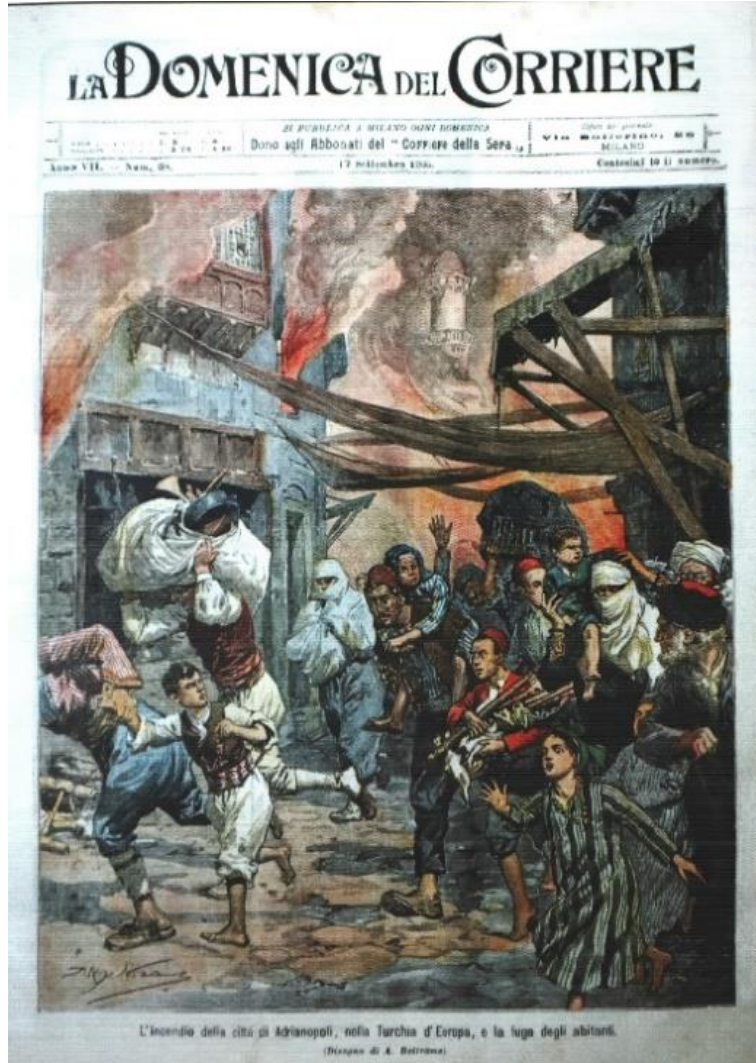
اورنه والى دولتند
سيف

بح باس كتاب جليله رضى الله عنه ايدى اولدى و جرح قلع ايجي جوارزه دونك ساعت
كز بچيشه طرور ايدى حربه حوقا قاراك غايت طا - اولمقله برابر خانه لرك قسم نكلى
اختاب و اكي بولمقله و درونك شمشه طوبدى متعده قولده انظم ايدى
عسكر شاهانه بولمقله و تا امد امرا و ضابطه و افرادى جرح مقله ليد برابر صباحه
اقتداره - بد ايام و قوجو بده اقدام و ملى و ندرين كوچ حال ايله اقسام ساعت
دور ايكى رورلرزه باصير مقله - اولمقله ساعت دوام ايدى حربه نكوره در بر
نك ايله جفا - تنوليك و اور توروس و ترانس - حوره شاره تكتلر و برتاج
روم و ايتى كلي ايزر موسوى حورالى و موميله روم و ايتى موسوى اولمقله اورنه
توقنا بكي شجانه خانه ايله اچوز قه - و ايدى بگزه اولمقله و روم متره بولمقله خانه سيل
روم نيماس و اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر
نقوس قور تالمه اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر
صوقه قور اكله نيلد مقله - ساير عناوين حضرت خلقنا صده حربه نكوره و اناك
تويبه احتياج ايله و ايوالى اسبابه توسل اولمقله و اناك مكليلر و اناك مكليلر
آلته آلير بولمقله و اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر و اناك مكليلر
حققات اجرا ايدمقله بولمقله معروضه اولمقله ()

يا و اكرم حضرت شويارى
اورنه والى و اناك مكليلر
تويبه شويارى
عارف

Y.PRK.ASK 232/54 2

Ek-3: İtalyan Gazetesi La Domenica del Corriere'nin 17 Eylül 1905 tarihli sayısı.



Kaynak: Arakelian, R. (2016). Edirne (Adrianupolis) ve Ermeni Toplumu – Andrinople (Edirne) et sa Communauté Armenienne. İstanbul: Paros Yayınları.

Ek-4: Yangın Öncesi Edirne Kaleiçi Senti ve Hamidiye Caddesini Gösteren Kartpostal



Kaynak: Bülent Bankacı Dijital Arşivi, Kaleiçi Kartpostalları, (bbankaci@sabanciuniv.edu).

Ek-5: Kaleiçi Semtinin 1905 Harik-i Kebir Sonrasındaki Durumu.



Kaynak: Bülent Bankacı Dijital Arşivi, Kaleiçi Kartpostalları, (bbankaci@sabanciuniv.edu).

SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI VE ZAMAN YÖNETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS AND TIME MANAGEMENT SKILLS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES

Tuğçe YARDIM*, Gizem ENGİN**

Geliş Tarihi: 06.04.2022
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Çalışmada sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile zaman yönetim beceri düzeylerinin tespit edilmesi ve akademik erteleme davranışı ile zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Türkiye'deki yedi coğrafi bölgenin her birini temsil eden yedi üniversite rastgele seçilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yedi devlet üniversitesinin sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 665 öğretmen adayı yer almaktadır. Britton ve Tesser (1991)' in geliştirdiği, Alay ve Koçak (2002)'ın Türkçe'ye uyarladığı "Zaman Yönetimi Ölçeği" ve "Akademik Erteleme Ölçeği" veri toplama araçlarıdır. Akademik Erteleme Ölçeği" Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışına orta düzeyde sahip olduğu belirlenmiştir. Akademik erteleme davranışını en yüksek seviyede gösteren sınıf düzeyi 1. sınıf öğretmen adayları, en düşük seviyede gösteren sınıf düzeyi ise 2. sınıf öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Akademik başarı düzeylerine göre incelendiğinde ise akademik erteleme davranışını en az düzeyde sergileyen grubun akademik başarısı en yüksek olan grup olduğu görülmüştür. Araştırmada sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetim becerileri orta seviyede bulunmuştur. Zaman yönetim becerilerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Yüksek seviyede akademik başarısı olan grubun zaman yönetim becerilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının artmasıyla zaman yönetim becerilerinin azaldığı ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Öğretmen Adayları, Zaman Yönetimi.

ABSTRACT: In the study, it was aimed to determine the academic procrastination behaviors and time management skill levels of classroom education teacher candidates and to determine the relationship between academic procrastination behavior and time management skills. To this aim, relational survey model is used as research model of the

¹Bu çalışma, yürütücülüğü Doç. Dr. Gizem ENGİN tarafından yapılan "Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ve Zaman Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı Tuğçe YARDIM'ın yüksek lisans tez çalışmasından uyarlanmıştır.

* Ege Üniversitesi, yardimtugce@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3339-9639

** Doç. Dr., Ege Üniversitesi, gizem.engin@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2532-8136

study. Stratified sampling is used as sampling model. Seven universities representing each of the seven geographical regions in Turkey were randomly selected. Sample group of the study consists of 665 teacher candidates studying at classroom teaching departments of seven state universities. "Time Management Scale" and Academic Procrastination Scale" were used as data collection tools in the study. Time Management Scale" was developed by Britton and Tesser (1991) and adapted to Turkish by Alay and Koçak (2002). Academic Procrastination Scale" was developed by Çakıcı (2003). In the study, it was determined that the classroom education teacher candidates have a medium level of academic procrastination behavior. Teacher candidates at first grade showed highest level of academic procrastination whereas teacher candidates at second grade showed lowest level of academic procrastination. Analysis of academic achievement levels indicated that the group with the lowest level of academic procrastination had the highest academic achievement level. The study also revealed that teacher candidates studying at classroom teaching departments had medium level of time management skills and there isn't a significant difference between different grade levels. The groups with high level of time management skill had high level of time management skills. Additionally, it was found that increase in academic procrastination caused a decrease in time management skills.

Keywords: Academic Procrastination, Preservice Teachers, Time Management

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Procrastination behavior which is one of the important problems of individuals is encountered in various parts of life as well as educational life. Academic procrastination which is a type of procrastination behavior defines hindering academic responsibilities, postponing them to a later time, and delaying completion of activities (Akbaş and Gizir, 2010; Albayrak, Yazıcı and Reisoğlu, 2016; Kağan, 2009; Senecal, Julien and Guay, 2003). Academic procrastination which is a common negative phenomena in every stage of education is also an important problem for university students (Berber Çelik and Odacı, 2015). In occupational and educational life individuals' ability to complete their responsibilities in given time is related to time management skills. Negative attitude towards the concept of time, insufficient skills of planning and managing time can cause procrastination behavior. Time management is an individual's ability to efficiently and productively manage resources allocated for completion of a certain task in a pre-specified time (Ensari, 1995; Özcanlı and İlgün, 2008).

Individuals with adequate time management skills can use their time effectively in their occupational lives as well. Considering that people with advanced time management skills will be able to use time effectively in their professional lives, it is a situation that pre-service teachers should have developed time management skills in order to be successful in their professional lives. This study aims to determine level of academic procrastination and time management skills of teacher candidates who are expected to be role models to their students and keep up with all developments in this age of rapid changes and technology to be qualified and successful teachers.

Research statement of the study is "What is the relationship between teacher candidates' academic procrastination behavior and time management skills?"
Sub problems of the study are:

1. "What is the level of academic procrastination of teacher candidates studying at classroom teaching department?"
2. "Are there differences between different grades in academic procrastination behavior among teacher candidates studying at classroom teaching department?"
3. "Are there differences in academic procrastination behaviors of teacher candidates studying at classroom teaching departments in terms of their academic achievement levels?"
4. "What is the level of time management skills of teacher candidates studying at classroom teaching department?"
5. "Are there differences between different grades in time management skills among teacher candidates studying at classroom teaching department?"
6. "Are there differences in time management skills of teacher candidates studying at classroom teaching department in terms of their academic achievement levels?"
7. "What is the level of relationship between academic procrastination behavior and time management skills of teacher candidates studying at classroom teaching department?"

Methods

Design of the Research

This study, aiming to analyze the relationship between academic procrastination behavior and time management skills of teacher candidates, uses a correlational research model.

Population and Sample

The research population of the study is bachelor's degree students studying at classroom teaching departments of universities in Turkey. Stratified sampling method was used to determine the research sample. 665 students from seven universities which represent seven regions constitute sample group of the study.

Data Collection

"Academic Procrastination Scale" developed by Çakıcı (2003) was used as a data collection tool to present academic procrastination behaviors of teacher candidates studying at classroom teaching departments. "Time Management Scale" was used to measure time management skills. "Time Management Scale" used was developed by Britton and Tesser (1991) and adapted by Alay and Koçak (2002).

Data Analysis

SPSS 21.0 program was used for qualitative analysis of collected data. Distribution of scores for grade levels and academic achievement levels gathered from Academic Procrastination Scale and Time management scale were found using descriptive analysis methods. One-Way ANOVA was used to determine whether academic procrastination behavior and time management skills differ significantly according to grade level and academic achievement. Pearson Correlation Analysis was applied to analyze the relation between academic procrastination behaviors and time management skills.

Conclusion and Discussion

Mean score of teacher candidates participating in the study for Academic Procrastination Scale was found as 3.12. This result indicates that teacher candidates

studying in classroom teaching departments have a medium level of academic procrastination behavior. When academic procrastination behaviors are considered according to grade levels, it was found that the 2nd grade teacher candidates who showed the lowest level of academic procrastination behavior, and the 1st grade teacher candidates who showed the highest level of academic procrastination behavior were found. The second highest level of academic procrastination was found among 4th grade teacher candidates. Analysis carried out on the data revealed that there is a significant difference in scores obtained from Academic Procrastination Scale in terms of academic achievement levels. The lowest level of academic procrastination was found among teacher candidates between 3.51 and 4.00 academic achievement levels whereas the highest level of academic procrastination was found among teacher candidates between 2.00 and 3.00 academic achievement levels. The results indicate a negative relationship between academic procrastination behavior and academic achievement. The score obtained from Time Management Scale for teacher candidates is 3.24. This result indicates that teacher candidates studying classroom teaching have medium level of time management skills. The results of the analysis indicate that there isn't a statistically significant difference for time management skills of teacher candidates in terms of different grade levels. Despite a slightly higher score in favor of 4th graders, statistical analysis of the data doesn't indicate a significant difference. Total scores obtained from Time Management Scale and its sub-categories time planning, attitude towards time and time consumers indicate that teacher candidates between 2.00 and 3.00 academic achievement levels have the lowest scores for time management whereas teacher candidates between 3.51 and 4.00 academic achievement levels have the highest scores. As a result of the analyzes show that there is a highly effective negative relationship between teacher candidates' academic procrastination behavior and time planning, attitude towards time, time consumers as well as overall time management skills. It was concluded that as the academic procrastination behaviors of teacher candidates increase, their time management skills decrease.

1. GİRİŞ

Gündelik hayat içerisinde kişilerin yerine getirmesi gereken çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi bazı nedenler etkisiyle geciktirilme durumunu oluşturmaktadır. Görev ve sorumlulukların tamamlanmaması durumunda oluşabilecek olumsuz durumlar düşünülmeden, işleri çeşitli nedenlerle geciktirme, farklı zamanlara öteleme durumu erteleme davranışıdır (Eerde, 2003; Solomon ve Rothblum, 1984). Bireylerin önemli sorunlarından biri olan erteleme davranışına çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitim hayatında da rastlanmaktadır. Erteleme türleri arasında yer alan akademik erteleme, akademik kökenli sorumlulukların farklı nedenlerden dolayı aksatılması, ileri zamana ötelenmesi, faaliyetin tamamlanmasını geciktirme durumudur (Akbaş ve Gizir, 2010; Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016; Ataş Akdemir, 2019; Aydemir, 2018; Bulut ve Ocak, 2017; Kağan, 2009; Kaya ve Odacı, 2019; Senecal, Julien ve Guay, 2003). Eğitimin her aşamasında varlığını hissettiren akademik erteleme davranışı üniversite öğrencilerinin de önemli bir sorunudur (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Üniversite döneminde öğrencilerde artan sorumluluklar göz önüne alındığında bu görevlerin nitelikli bir şekilde tamamlanması beklenen bir durum olmaktadır (Akbaş ve Gizir, 2010). Düşük sorumluluk bilinci ve motivasyon (Öztürk Başpınar, 2020), mükemmeliyetçilik duygusu (Solomon ve Rothblum, 1984), kaygı (Satıcı, 2020), tamamlanması gereken işin ilgi çekmemesi (Bulut ve Ocak, 2017), öz düzenleme becerilerindeki yetersizlik (Engin ve Genç, 2020), zamanı planlamada veya planlanan zamanın yürütülmesinde yaşanan sıkıntılar (Bulut ve Ocak, 2017; Vodanovich ve Seib, 1997; Yüksel, Sayın ve Dinç, 2020) akademik erteleme davranışının bazı nedenlerindedir.

Mesleki hayat ve eğitim hayatında bireylerin sorumluluğu altındaki faaliyetlerin verilen süre içerisinde bitirilmesi, zamanı verimli değerlendirme becerisiyle ilişkilidir. Zaman kavramına yönelik olumsuz tutum, zaman planlama ve zaman yönetim süreci becerisinin yetersizliği erteleme davranışına yol açabilmektedir. Zaman yönetimi, kişinin sınırlı olan zaman dilimi içerisinde tamamlaması gereken faaliyetlerini ve bu faaliyetler için kullanacağı kaynaklarını hedeflerine yönelik olarak etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmesidir (Ensari, 1995; Özcanlı ve İlgün, 2008). Kişinin zamanı etkili bir şekilde değerlendirmesi için önceliklerini belirleyip bu öncelikler doğrultusunda planlar oluşturması gerekmektedir (Eldeleklioğlu, 2008; Fidan, 2011). Doğru zaman diliminde öncelikli işi yapmak etkili bir zaman yönetimi sağlanmasında önemlidir (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005). Etkili bir zaman yönetimi için kişinin öncelikli olarak hedeflerini, hedefleri doğrultusunda zamanını ne şekilde değerlendirdiğini ve zaman kaybına yol açan faktörleri belirlemesi, zamanına yönelik farkındalığını geliştirmesi gerekmektedir (Eerde, 2003). Daha sonra belirlenen hedeflere önceliği vererek zaman planlanmalı ve kişi planladığı zamanını ne şekilde değerlendirdiğini

izlemelidir (Eerde, 2003). Mevcut zamanı etkili bir şekilde kullanma planlama ile mümkün olmaktadır (Yılmaz ve Aslan, 2002) Nitelikli bir zaman yönetiminin sağlanması akademik hayat üzerinde etkili olmaktadır (Baykut Öteleş, 2018; Dalı ve Pekel, 2017). Başarılı olmanın koşullarından birini de zamanın verimli bir şekilde kullanılması oluşturmaktadır (Alay ve Koçak, 2003). Bu doğrultuda öğrencilerin paha biçilemez bir kaynak olan zamanı planlayarak, verimli bir şekilde kullanarak hedeflerine ulaşmaları ve başarılı olmaları onlardan beklenen bir durum olmaktadır. Zaman yönetim becerileri gelişmiş kişilerin meslek hayatlarında da zamanı etkili bir şekilde değerlendirecekleri düşünüldüğünde öğretmen adaylarının da mesleki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için zaman yönetim becerilerinin gelişmiş olması gereken bir durumdur. Bu çalışmada nitelikli ve başarılı bir mesleki hayat geçirmeleri beklenen, bilimin ve teknolojinin hız kazandığı çağa ayak uydurabilen, öğrencilerine iyi bir rol model olması beklenen sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile zaman yönetim becerileri düzeylerinin ve akademik erteleme davranışı ile zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişki nedir?” olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın alt problemleri;

1. “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ne düzeydedir?”
2. “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarında sınıf seviyelerine göre fark var mıdır?”
3. “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarında akademik başarılarına göre fark var mıdır?”
4. “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetim becerileri ne düzeydedir?”
5. “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetim becerileri arasında sınıf seviyelerine göre fark var mıdır?”
6. “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetim becerileri arasında akademik başarılarına göre fark var mıdır?”
7. “Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. İki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ya da derecesini saptamayı hedefleyen araştırma modeli ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2018).

2.2. Evren ve Örneklem

Türkiye Cumhuriyeti'ndeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yedi bölgeyi temsil eden yedi üniversite rastgele belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini yedi bölgeyi temsil eden yedi devlet üniversitesinin sınıf eğitimi ana bilim dalında yer alan 665 öğretmen adayını oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını ortaya koyabilmek amacıyla "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Yararlanılan "Akademik Erteleme Ölçeği" ni Çakıcı (2003) geliştirmiştir. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetim becerilerini ölçebilmek için "Zaman Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen "Zaman Yönetimi Ölçeği" nin Türkçe'ye uyarlamasını Alay ve Koçak (2002) yapmıştır.

2.4. Veri Analizi

Verilerin nicel analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği'nin ve Zaman Yönetimi Ölçeği'nin sınıf düzeylerine ve akademik başarıya göre dağılımı betimsel analiz yöntemleri ile bulunmuştur. Akademik erteleme davranışının ve zaman yönetimi becerilerinin sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre anlamlı farklılık gösterme durumunu ortaya koyabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi uygulanarak akademik erteleme davranışları ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan bulgular %95 ($p < 0.05$) anlamlılık seviyesinde incelenmiştir. Uygulanan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında bulunması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Morgan ve diğerleri, 2004). Bu doğrultuda veri analizi sürecinde parametrik testler kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Düzeyleri

Tablo 1. Akademik Erteleme Ölçeği Betimsel Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Min.	Maks.	Basıklık	Çarpıklık
AEÖ	665	49.99	13.49	20	94	.21	-.44

Tablo 1' e göre çalışmada yer alan sınıf eğitimi öğretmen adaylarının AEÖ puan ortalaması 3.12 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre sınıf eğitimi öğretmen adaylarının orta düzeyde akademik erteleme davranışının olduğu ifade edilebilir.

3.2. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 2. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
1.Sınıf	200	51.33	13.37
2.Sınıf	187	48.49	13.70
3.Sınıf	146	49.83	13.45
4.Sınıf	132	50.28	13.52
Toplam	665	50.00	13.49

Tablo 2' de sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme ölçeği puanları sınıf düzeylerine göre ele alındığında akademik erteleme davranışını en düşük seviyede gösteren grup 2. sınıf öğretmen adayları, en yüksek seviyede gösteren grup ise 1. sınıf öğretmen adayları olarak bulunmuştur. Akademik erteleme davranışını en yüksek seviyede sergileyen ikinci grup ise 4. sınıf öğretmen adayları olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	sd	Kareler Toplamı	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	794	264.67	1.45	.22
Gruplar içi	661	120673.94	182.56		
Toplam	664	121467.95			

Tablo 3' te görüldüğü üzere sınıf eğitimi öğretmen adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği puanları sınıf düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır, $F(3,661)=1.45, p=.22$.

3.3. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 4. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Akademik Başarı Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
2.00-3.00	104	54.50	13.99
3.01-3.50	348	50.80	13.22
3.51-4.00	213	46.47	12.98
Toplam	665	50.00	13.53

Tablo 4' e göre en düşük seviyede akademik erteleme davranışını akademik ortalaması 3.51 – 4.00 aralığında olan öğretmen adaylarının sergilediği; akademik ortalaması 2.00-3.00 aralığında bulunan öğretmen adaylarının ise en yüksek seviyede akademik erteleme davranışında bulunduğu söylenebilir.

Tablo 5. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Akademik Başarı Düzeyi	sd	Kareler Toplamı	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2	4982.96	2491.49	14.16	.00*
Gruplar içi	662	116484.97	175.96		
Toplam	664	121467.95			

* $p < .01$

Tablo 5'e göre sınıf eğitimi öğretmen adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği puanları akademik başarı düzeyleri yönünden anlamlı farklılık göstermektedir $F(2,662)=14.16$, $p=.00$. Farklılığın nedenini ortaya koymak için yapılan Tukey HSD testi sonuçları doğrultusunda akademik başarı düzeyi 2.00-3.00 ($\bar{x}=54.50$) arasında olan öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi 3.01-3.50 ($\bar{x}=50.80$) ve 3.51-4.00 ($\bar{x}=46.47$) arasında olan öğretmen adaylarına kıyasla akademik erteleme davranışında anlamlı derecede daha fazla buldukları belirlenmiştir. Akademik başarı düzeyi 3.01-3.50 arasında olan öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi 3.51-4.00 aralığında bulunan öğretmen adaylarına göre akademik erteleme davranışını daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Akademik başarı düzeyi 3.51-4.00 aralığında yer alan öğretmen adaylarının en az düzeyde akademik erteleme davranışında buldukları söylenebilir.

3.4. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Beceri Düzeyleri

Tablo 6. Zaman Yönetimi Ölçeği Betimsel Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Min.	Maks.	Basıklık	Çarpıklık
Zaman Planlama	665	50.99	10.65	20	77	-.23	-.11
Zaman Tutumu	665	22.73	4.16	9	35	.23	-.05
Zaman	665	13.82	2.63	4	20	1.14	-.61
Harcattırıcılar							
ZYÖ	665	87.54	87.54	48	127	-.12	-.04

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ZYÖ puan ortalaması 3.24 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıf eğitimi öğretmen adaylarının orta düzeyde zaman yönetimi becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

3.5. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 7. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
Zaman Planlama	1.Sınıf	200	50.81	10.54
	2.Sınıf	187	50.42	10.85
	3.Sınıf	146	50.07	10.71
	4.Sınıf	132	53.10	10.28
	Toplam	665	51.00	10.65
Zaman Tutumu	1.Sınıf	200	22.52	4.23
	2.Sınıf	187	23.03	3.85
	3.Sınıf	146	22.76	4.07
	4.Sınıf	132	22.59	4.57
	Toplam	665	22.73	4.16
Zaman	1.Sınıf	200	13.73	2.39
	2.Sınıf	187	13.91	2.79
	3.Sınıf	146	13.88	2.59
	4.Sınıf	132	13.74	2.79
	Toplam	665	13.82	2.63
Harcattırıcılar	1.Sınıf	200	87.06	13.47
	2.Sınıf	187	87.37	14.12
	3.Sınıf	146	86.71	14.71
	4.Sınıf	132	89.43	15.12
	Toplam	665	87.54	14.27

Tablo 7'de görüldüğü üzere zaman planlama alt boyutunda en yüksek puana ulaşan grup 4. sınıf öğretmen adayları olarak belirlenirken, en düşük puana ulaşan grup ise 3. sınıf öğretmen adayları olarak bulunmuştur. Zamana karşı tutum alt boyutunda en yüksek puana sahip olan sınıf düzeyi 2. sınıf öğretmen adayları, en düşük puana ulaşan sınıf düzeyi ise 1. sınıf öğretmen adayları olarak belirlenmiştir.

Zaman harcattırıcılar alt boyutunda 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları yaklaşık aynı puana sahip olup en düşük puana ulaşan gruplardır. En yüksek puan ortalamasına ise 2. sınıf öğretmen adayları ulaşmıştır. Zaman yönetimi ölçeğinin genelinden elde edilen puanlar incelendiğinde en yüksek puana 4. sınıf, en düşük puana ise 2. sınıf öğretmen adayları ulaşmıştır.

Tablo 8. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	sd	Kareler Toplamı	Karelerin Ortalaması	F	p
Zaman Planlama	Gruplar arası	3	777.52	259.17	2.3	.07
	Gruplar içi	661	74469.44	112.66		
	Toplam	664	75246.96			
Zaman Tutumu	Gruplar arası	3	28.57	9.52	.55	.64
	Gruplar içi	661	11452.25	17.33		
	Toplam	664	11480.82			
Zaman Harcattırıcılar	Gruplar arası	3	4.67	1.57	.23	.87
	Gruplar içi	661	4572.31	6.92		
	Toplam	664	4576.98			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	3	623.99	208	1.02	.38
	Gruplar içi	661	134503.12	203.48		
	Toplam	664	135127.11			

Tablo 8'e göre uygulanan analizler sonucunda sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Zaman planlama ve zaman tutumu alt boyutları ile zaman yönetimi ölçeğinin genelinden 4. sınıf öğretmen adaylarının ulaştıkları puanlar diğer sınıf düzeylerine göre kısmen yüksek olmasına karşın uygulanan istatistik sonucunda farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

3.6. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 9. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Akademik Başarı Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
Zaman Planlama	2.00-3.00	104	47.61	10.86
	3.01-3.50	348	50.78	10.40
	3.51-4.00	213	52.98	10.53
	Toplam	665	50.99	10.65
Zaman Tutumu	2.00-3.00	104	22.52	4.91
	3.01-3.50	348	22.63	4.09
	3.51-4.00	213	23	3.86
	Toplam	665	22.73	4.16
Zaman Harcattırıcılar	2.00-3.00	104	13.18	2.62
	3.01-3.50	348	13.71	2.70
	3.51-4.00	213	14.30	2.43
	Toplam	665	13.82	2.63
Zaman Yönetimi	2.00-3.00	104	83.32	15.03
	3.01-3.50	348	87.13	13.93
	3.51-4.00	213	90.28	13.91
	Toplam	665	87.54	14.27

Tablo 9'da sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetimi ölçeği genelinden, zaman planlama, zaman tutumu ve zaman harcattırıcılar alt boyutlarından ulaştıkları sonuçlar ele alındığında akademik başarı düzeyi 2.00 ile 3.00 aralığında yer alan grubun en düşük puana sahip olduğu gözlenmektedir. Akademik başarı düzeyi 3.51 ile 4.00 aralığında yer alan öğretmen adayları ise en yüksek puana ulaşmıştır.

Tablo 10. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Akademik Başarı Düzeyi	sd	Kareler Toplamı	Karelerin Ortalaması	F	p
Zaman Planlama	Gruplar arası	2	2043.59	1021.79	9.24	.00 **
	Gruplar içi	662	73203.38	110.58		
	Toplam	664	75246.96			
Zaman Tutumu	Gruplar arası	2	22.94	11.47	.66	.51
	Gruplar içi	662	11457.60	17.31		
	Toplam	664	11480.82			
Zaman Harcattırıcılar	Gruplar arası	2	95.42	32.62	7.05	.00 *
	Gruplar içi	662	4481.56	6.77		
	Toplam	664	4576.98			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	2	3508.75	1754.37	8.82	.00 **
	Gruplar içi	662	131618.37	198.82		
	Toplam	664	135127.12			

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo 10'da da yer aldığı üzere Zaman Yönetimi Ölçeği'nin genelinde ve zaman planlama, zaman tutumu ve zaman harcattırıcılar alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Zaman planlama alt boyutuna yönelik uygulanan ilişkisiz örneklem tek faktörlü varyans analizi doğrultusunda sınıf eğitimi öğretmen adayları arasında akademik başarı yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır $F(2,662)=9.24$, $p=.00$. Tukey HSD testi sonuçlarına göre akademik başarı düzeyi 2.00 - 3.00 ($\bar{x}=104$) aralığında olan öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyi 3.01-3.50 ($\bar{x}= 50.78$) ve 3.51-4.00 ($\bar{x}=52.98$) aralığında olan öğretmen adaylarına göre zamanı planlayabilme becerilerine anlamlı derecede daha az sahip oldukları söylenebilir. Akademik başarı düzeyi 3.01-3.50 arasında olan öğretmen adayları da akademik başarı düzeyi 3.51-4.00 aralığındaki öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Akademik başarı düzeyi arttıkça zamanı planlama becerisi de artmaktadır.

Zaman harcattırıcılar alt boyutuna yönelik sonuçlar incelendiğinde de akademik başarı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır $F(2,662)=7.05$, $p=.00$. Tukey HSD testine göre akademik başarı düzeyi 3.51-4.00 ($\bar{x}=14.30$) aralığında yer alan öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri 2.00-3.00 ($\bar{x}=13.18$) ve 3.01-3.50 ($\bar{x}=13.71$) arasında olan öğretmen adaylarına

göre zaman harcattırıcılara anlamlı derecede daha az zaman ayırdıkları söylenebilir.

Zaman yönetimi ölçeğinin genelinden ulaşılan puanların akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Akademik başarı düzeyi 2.00-3.00 (\bar{x} =83.32) aralığında olan öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyi 3.01-3.50 (\bar{x} =87.13) ve 3.51-4.00 (\bar{x} =90.28) aralığındaki öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı derecede daha düşük zaman yönetimi becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Akademik başarı düzeyi 3.01-3.50 aralığında yer alan öğretmen adayları akademik başarı düzeyi 3.51-4.00 aralığında yer alan öğretmen adaylarına göre daha az zaman yönetimi becerilerine sahiptir.

3.7. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 11. Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	\bar{x}	SS
1. Akademik Erteleme	--	-.63**	-.51**	-.55**	-.72**	50	13.53
2. Zamanı Planlama	--	--	.45**	.31**	.93**	51	10.65
3. Zaman Tutumu	--	--	--	.36**	.70**	22.73	4.16
4. Zaman Harcattırıcılar	--	--	--	--	.52**	13.82	2.63
5. Zaman Yönetimi	--	--	--	--	--	87.54	14.27

** $p < .01$

Tablo 11'e göre sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile zaman planlama, zamana karşı tutumları, zaman harcattırıcılar alt boyutları ve zaman yönetimi becerileri arasında negatif yönlü büyük etki büyüklüğüne sahip bir ilişki gözlenmektedir. Elde edilen bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları arttıkça zaman yönetimi becerileri azalmaktadır.

Zaman yönetimi becerilerine ilişkin zaman planlama ile zamana karşı tutum ve zaman harcattırıcılar arasında orta seviyede olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Zaman planlama becerileri arttığında zamanı etkili bir şekilde kullanmaları da artmaktadır.

Zaman yönetimi ölçeğinin toplam puanı kendi alt boyutları ile olumlu yönde büyük bir etkiye sahiptir. Zaman yönetim becerileri arttığında zamanı planlama, zamanı verimli kullanma ve zaman harcattırıcılara karşı tutumu olumlu yönde artmaktadır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışma içerisinde yer alan sınıf eğitimi öğretmen adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği puan ortalamaları 3.12 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının sahip olduğu akademik erteleme davranışının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazında yer alan bazı araştırmalarda da öğretmen adaylarının orta düzeyde akademik erteleme davranışına sahip olduğu ifade edilmektedir (Engin ve Genç, 2020; Vural ve Gündüz, 2019).

Eğitimde önemli bir yeri olan sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının orta düzeyde bulunması önemli bir sonuç olarak görülmektedir. Öğrencileri akademik erteleme davranışına yönelten nedenler olarak; üniversite dönemiyle birlikte sorumluluklarının artması, ekonomik ve duygusal olarak yaşanan sıkıntılar, yeni bir sosyal çevreye alışma konusunda yaşanan zorluklar veya sosyalleşmenin artması, öğretmenlere ve derslere ilişkin tutum, düşük motivasyon ve ilgi söylenebilir.

Akademik erteleme davranışları sınıf düzeylerine göre ele alındığında akademik erteleme davranışını en düşük seviyede gösteren sınıf düzeyi 2. sınıf öğretmen adayları, en yüksek seviyede akademik erteleme davranışı gösteren sınıf düzeyi 1. sınıf öğretmen adayları olarak bulunmuştur. Akademik erteleme davranışını en yüksek seviyede sergileyen ikinci grup ise 4. sınıf öğretmen adayları olmuştur.

Demir ve Kösterelioğlu (2015), akademik erteleme davranışını en düşük seviyede 4. sınıf öğretmen adaylarının sergilediğini; Öztürk Başpınar (2020), akademik erteleme eğiliminin sınıf düzeyi arttıkça arttığını; Yeşil ve Şahan (2012), akademik erteleme eğilimine en yüksek seviyede 4. sınıf öğrencilerinin sahip olduğunu; Atamtürk, Çalık Var ve Gökler (2020), akademik erteleme davranışının sınıf düzeyi yönünden farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır.

Akademik erteleme davranışını en fazla sergileyen grubun üniversite 1. sınıf öğretmen adayları olarak bulunması, bu grubun pandemi nedeniyle üniversite dönemine uzaktan eğitim ile başlaması, derslere okul ve sınıf ortamında değil evde daha rahat koşullarda katılması, Covid-19 salgınının öğrencilerin ders çalışma rutinleri veya günlük alışkanlıkları üzerinde etkilerini düşündürmektedir. Salgın koşulları ve uzaktan eğitim süreciyle birlikte, öğretim elemanları ve sosyal çevresiyle etkileşimlerinin, derslerde aktif olarak yer aldıkları zamanın, yüz yüze eğitime kıyasla düşmesi öğretmen adaylarının ilgi, motivasyon seviyeleri ve akademik erteleme davranışları üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Akademik erteleme davranışını en yüksek seviyede gösteren ikinci grubun 4. sınıf öğretmen adayları olarak bulunması bu grubun, pandemi şartları nedeniyle öğretmen atamalarına yönelik olumsuz düşünceye girmelerinden, atanamama ve iş bulamama inançlarından, gelecek kaygısı yaşamalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Akademik erteleme davranışını en düşük seviyede gösteren grubun 2. sınıf öğretmen adayları olarak belirlenmesi, Hayat Bilgisi Öğretimi ve Türkçe Öğretimi gibi öğretim programında öğrenci performansının yüksek olduğu uygulamalı derslerin üniversite üçüncü sınıfta başlaması etkili olmuş olabilir.

Uygulanan analizler doğrultusunda sınıf eğitimi öğretmen adaylarının Akademik Erteleme Ölçeği puanlarının akademik başarı düzeyleri yönünden anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. En düşük akademik erteleme davranışını akademik ortalaması 3.51- 4.00 aralığında yer alan öğretmen adaylarının, en yüksek akademik erteleme davranışını ise akademik ortalaması 2.00- 3.00 aralığında bulunan öğretmen adaylarının gösterdiği bulunmuştur. Ulaşılan sonuç akademik erteleme davranışı ile akademik başarının zıt yönde işlediğini göstermektedir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Balkıs ve Duru, 2010; Bulut, 2014; Çakıcı, 2003; Çetin, 2009; Sarioğlu, 2011; Solomon ve Rothblum, 1984).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda akademik erteleme davranışı seviyelerindeki farklılığın nedeni olarak; düşük seviyede akademik başarısı olan öğrencilerin akademik yönden gerekli gayreti göstermemelerinin, yüksek seviyede akademik başarısı olan öğrencilerin ise akademik açıdan başarısız olmamak için daha fazla gayret içerisinde olmaları düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Zaman Yönetimi Ölçeği puan ortalaması 3.24 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuca göre sınıf eğitimi öğretmen adaylarının orta düzeyde zaman yönetimi becerilerinin olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin orta düzeyde zaman yönetimi becerileri olduğunu alanyazında yer alan bazı çalışmalar da ortaya koymuştur (Akyürek, 2021; Akyüz, Taşkın Yılmaz ve Aldemir, 2020; Aslan ve diğerleri, 2020; Dallı ve Pekel, 2017; Erdem, Pirinççi ve Dikmetaş, 2005; Karaoğlu, 2015; Tektaş ve Tektaş, 2010). Ekonomik olarak yaşanan zorlukların bazı öğrencileri ek işte çalışmaya yöneltmesi, salgın sürecinin ve sosyal izolasyonun bazı öğrencileri psikolojik yönde olumsuz olarak etkilemesi, uzaktan eğitim ile birlikte günlük rutinlerin değişmesi ve zamanı etkili bir şekilde yönetme çabasının düşmesinin araştırmadan elde edilen sonuçlar üzerinde etkisi olabilir.

Yapılan analizler doğrultusunda sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin sınıf düzeyleri yönünden anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. 4. sınıf öğretmen adaylarının zaman planlama ve zaman tutumu alt boyutları ile zaman yönetimi ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar diğer sınıf düzeylerine göre kısmen yüksek seviyede olmasına karşın uygulanan istatistikler doğrultusunda bu farkın anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Elde edilen sonucun nedeni olarak 4. sınıf öğrencilerinin dershaneye devam etme, KPSS'ye hazırlanma, okul derslerini ve sınavlarını yürütme gibi aynı anda pek çok sorumluluğunun olması olarak düşünülmektedir. Alanyazında zaman yönetimi becerilerinin sınıf düzeyinin artması ile arttığını ortaya koyan bazı çalışmalar yer almaktadır

(Çağlıyan ve Göral, 2009; Misra ve McKean, 2000; Sezen, 2013). Zaman yönetim becerilerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Bezci, 2018; Deniz, 2019; Erdem ve diğerleri, 2004; Küçüktop, 2018).

Zaman yönetimi ölçeğinin genelinde ve zaman planlama, zaman tutumu ve zaman harcattırıcılar alt boyutlarında, akademik ortalaması 2.00-3.00 arasında olan grup en düşük puana, akademik ortalaması 3.51 ile 4.00 aralığında yer alan grup ise en yüksek puana ulaşmıştır. En başarılı olan grup en yüksek puana ulaşan grup olmuştur.

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının zaman planlama, zaman tutumu ve zaman harcattırıcılar alt boyutlarından ve Zaman Yönetimi Ölçeği genelinden aldıkları puanlar akademik başarı düzeyleri yönünden anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Akademik ortalaması 2.00 - 3.00 aralığında olan, zaman yönetim becerileri düşük seviyede bulunan bu grubun işlerine gerekli süreyi ayırma konusunda yeterli olamadıkları düşünülmektedir. Akademik başarısı en üst düzeyde 3.51 - 4.00 aralığında bulunan öğrencilerin de Zaman Yönetimi Ölçeği genelinden en yüksek seviyede puanı almaları akademik olarak farkındalığa ve zaman yönetim becerilerine yüksek seviyede sahip olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında bu sonucu destekleyen bazı çalışmalar da yer almaktadır (Akyüz ve diğerleri, 2020; Britton ve Tesser, 1991; Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü, 2016; Hacıbalayeva, 2017; Tektaş ve Tektaş, 2010). Zaman Yönetimi Ölçeği bazı alt boyutlarında farklılaşma tespit edemeyen veya farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Alay ve Koçak, 2003; Andıç, 2009; İşcan, 2008).

Analizler doğrultusunda sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile zaman yönetimi becerileri, zamanı planlama, zamana karşı tutumları, zaman harcattırıcılar alt boyutları arasında negatif yönde büyük etkiye sahip ilişki varlığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları arttıkça zaman yönetimi becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçların alanyazında yer alan bazı çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği gözlenmektedir (Kağan, 2009; Sarıkaya Aydın ve Koçak 2016; Yeşil ve Şahan, 2012).

Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim sürecine başlanmasının, öğrenme sürecindeki kontrolün daha fazla öğrenciye ait olmasının, uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime kıyasla zaman ve mekan esnekliğine imkan vermesinin, öğrencilerin zaman planlama ve zaman yönetimi gayreti içerisine girmemesine ve buna ilişkin erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olabilir. Akademik görevlerin kısa sürede tamamlanmasına ilişkin sahip olunan inanç öğrencilerin bu görevlere başlama sürelerini öteleyebilmekte, zaman yönetiminin sağlanamaması nedeniyle gösterilen erteleme davranışı eğilimi artabilmektedir.

KAYNAKÇA

Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.

Akyürek, M. İ. (2021). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 139-147.

Akyüz, M., Taşkın Yılmaz, F. ve Aldemir, K. (2020). Zaman yönetim becerilerinin akademik başarı ile ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 414-424.

Alay, S. & Koçak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 9-13.

Alay, S. ve Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 326-335.

Albayrak, E., Yazıcı, H. ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 90-102.

Andıç, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Aslan, M., Ağiroğlu Bakır, A. ve Umur Erkuş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-14.

Atamtürk, E., Çalık Var, E. ve Gökler, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-20.

Ataş Akdemir, Ö. (2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context. *World Journal of Education*, 9(2), 13-21.

Aydemir, S. (2018). Çalışanlarda erteleme davranışı (işyeri prokrastinasyonu) gelişiminde zaman tuzaklarının etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1031-1040.

Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.

Baykut Öteleş, Ş. (2018). Üniversite öğrencilerinin zaman kullanma becerilerinin akademik performans üzerine etkisi: Sakarya üniversitesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 12-21.

Berber Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.

Bezci, H. (2018). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.

Bulut, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Bulut, R. ve Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.

Çağlıyan, V. ve Göral, R. (2009). Zaman yönetimi becerileri: Meslek yüksek okulu öğrencileri üzerine bir değerlendirme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(17), 174-189.

Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.

Dallı, M. ve Pekel, A. (2017). Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek zaman algı düzeyleri ile zaman yönetimi davranışlarının bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1420-1434.

Demir, F. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(39), 595-603.

Demirel, E. T. ve Ramazanoğlu, F. (2005). Yöneticiler açısından etkin zaman yönetimi tekniklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 30-35.

Deniz, D. (2019). *Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Durmaz, M., Hüseyinli, T. ve Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(7), 2291-2303.

Eerde, W. V. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology, 137*(5), 421-434.

Eldeleklioğlu, J. (2008). Ergenlerin zaman yönetimi becerilerinin kaygı, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Elementary Education Online, 7*(3), 656-663.

Engin, G. ve Genç, S. Z. (2020). Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 314-325.

Ensari, H. (1995). Zaman yönetimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(7), 97-103.

Erdem, R., Pirinççi, E., ve Dikmetaş, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışları ve bu davranışların akademik başarı ile ilişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(14), 167-177.

Fidan, Y. (2011). Özel sektör ve kamu yöneticilerinin zaman yönetimi davranışlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(6), 47-74.

Hacıbalayeva, A. (2017). *Lisansüstü öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi: Ondokuz mayıs üniversitesi ve azerbaycan devlet iktisat üniversitesi karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

İşcan, S. (2008). *Pamukkale üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 113-128.

Karaoğlu, B. (2015). *Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Ö. S. ve Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili? Bir değerlendirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9*(53), 261-295.

Küçüktop, C. (2018). *Spor yapan üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*(1), 41-51.

Morgan, A. G., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Özcanlı, D. ve İlgün, S. (2008). Yoğun bakım hemşireliği ve zaman yönetimi. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 12(1), 23-25.

Öztürk Başpınar, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki, *Turkish Studies*, 15(2), 1197-1219.

Sarıkaya Aydın, K. ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.

Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Satıcı, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul doyumunu ilişkisinde akademik mükemmeliyetçilik ve ertelemenin sıralı aracılığı. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 28-41.

Senecal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.

Sezen, A. (2013). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-18.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.

Tektaş, M. ve Tektaş, N. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 221-229.

Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 40-55.

Vodanovich, S. J. & Seib, H. M. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports*, 80(1), 211-215.

Vural, L. ve Gündüz, G. F. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 18(1), 307-330.

Yeşil, R. ve Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 218-236.

Yılmaz, A. ve Aslan, S. (2002). Örgütsel zaman yönetimi. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 25-46.

Yüksel, M. Y., Sayın, M. ve Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 202-218.

DİJİTAL KANAAT ÖNDERLERİNİN DİL KULLANIMI

LINGUISTIC PERFORMANCE OF DIGITAL OPINION LEADERS

Pelin SEÇKİN*

Geliş Tarihi: 23.03.2022
(Received)

Kabul Tarihi: 01.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Dilin ilk işlevi bilgiyi doğrudan aktarmaktır. Aktarım sırasında konuşma edimlerinin gerçekleşmesiyle iletişim ortamı oluşur. İnsanın sosyal bir varlık olmasının gereği olan iletişim, çeşitli araç ve tekniklerle gerçekleştirilip insan topluluklarına sunulduğunda kitle iletişimi hâline gelir. Bilgilendirme, haber verme, etkileme, kamuoyu oluşturma gibi işlevlerle kullanılan kitle iletişimi, sosyal medyada ürün pazarlamasında da kullanılmaktadır. Bu durum sosyal medyadaki markaların pazarlama yöntemlerinin değişmesini gerektirmiştir. Pazardaki paylarını arttırmak ve meta tüketimini sağlamak amacıyla markalar; sosyal medyada tanınmış, takipçi sayısı çok olan ve kendilerini “dijital içerik üreticisi” olarak tanımlayan kişilerle ürün tanıtımı için iş birliği yapmaktadır.

Bu çalışmada dijital içerik üreticilerinin ürün tanıtımı yaparken kanaat ürettikleri ve hitap ettikleri kitleyi etkileyerek satın alma davranışına yönlendirdiği varsayılmıştır. Bundan hareketle içerik üreticisinin gerçekleştirdiği iletişim, iki aşamalı akış kuramına göre değerlendirilmiş; kullanılan dilsel yapıların bu kurama hizmet edip etmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Instagram adı verilen sosyal ağ sitesinde; profil sayfası diğer kullanıcılara açık, yüksek takipçi sayısı olan on kişinin sayfası incelenmiştir. Oluşturulan örneklem anlam ve kullanım bilimi bakış açılarıyla yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil, İletişim, Sosyal Medya

ABSTRACT: The first function of language is to convey information directly. The communication atmosphere is formed by the realization of speech acts during the convey. Communication, which is a necessity of human being as a social being, becomes mass communication when it is carried out with various tools and techniques and presented to human communities. Mass communication, which is used with functions such as informing, announcement, influencing, forming public opinion, is also used in product marketing in social media. This situation necessitated a change in the marketing methods of brands in social media. In order to increase their market share and to ensure commodity consumption, brands; collaborates with people who are well-known on social media, have a large number of followers and define themselves as “digital content producers” for product promotion.

In this study, it is assumed that digital content producers create opinions while promoting their products and influence the audience they address and lead them to purchasing behavior. Based on this, the communication made by the content producer was evaluated according to the two-stage flow theory; it is aimed to determine whether the linguistic structures used serve this theory or not. For this purpose, on the social networking

* Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, pelinseckin@ktu.edu.tr., ORCID: 0000-0002-2168-5147.

site called Instagram; the profil pages of ten people with a high number of followers, whose profile page is open to other users, were examined. The sample created was interpreted from the perspectives of semantics and pragmatics.

Key Words: Language, Communication, Social media

EXTENDED ABSTRACT

Communication becomes mass communication when it is carried out with various tools and techniques and presented to human communities. The memory of the society is exposed to warnings through mass media, and the perceived/perceived facts and events diversify the memory. Communication tools facilitate the emergence of the exposed person in the life of the individual, and in this way, certain thought and behavior patterns are formed in individuals. Therefore, mass media direct the society in line with their own purposes.

Today, social networking sites are one of the mass media tools that affect mass psychology and pave the way for the formation of standard ways of thinking and behavior. These sites have turned into a social movement and have also affected the culture. The economy, which is one of the dynamics that determines culture, directs individual and therefore social behavior. The individual, who acts with the urge to complete his own deficiency or to escape from social realities, takes his place in the system as the object of the economy.

Social media as a mass communication tool; It is used functionally at the point of promotion, marketing and dissemination of the produced commodities. Brands that want to increase their market share perform mass distribution using visual, audial and written data. This marketing in social media affects the purchasing behavior of the individual. Brands promote their products in order to enlighten target groups and direct them to certain attitudes and behaviors. Promotions are made through people defined as “digital content producers” who create the visual, audial and/or written data to be conveyed, and mass distribution is realized. Brands prefer digital content producers who have more followers in their user profiles and can interact with more people, and cooperate by sending them their products.

In this study, it is assumed that digital content producers create opinions while promoting their products and influence the audience they address and lead them to purchasing behavior. Based on this, the communication made by the content producer was evaluated according to the two-stage flow theory. It is aimed to determine whether the linguistic structures used serve this theory. For this purpose, on the social networking site called Instagram; The profile pages of ten people with a high number of followers, whose profile page is open to other users, were examined. The sample created was interpreted from the perspectives of semantics and pragmatics.

Content producers suggest that they are actually a member of the audience they are addressing, based on examples from their own life in product promotion and by using first person singular and sometimes first-person plural suffixes in the narration. Therefore, content producers give confidence that Grice will say what he believes to be true by creating a relevant context and framework of meaning that identifies with the “Cooperation Principle” in communication.

Digital content producers both engage intertextuality and emphasize that they are a part of the society by referring to formulaic expression and current events. Therefore, it creates the feeling of "I am like you, you can believe me, you can trust my words" in the sub-discourse.

The intention of the content producer is to direct the addressee to purchasing behavior and to develop an attitude in this direction. According to this pragmatics, the content producer determines a strategy and uses the question structure that serves it. The content producer uses the structure in question for the purpose of creating certain feelings and making them think, rather than a sense of curiosity.

The content producer takes advantage of the performative power of the language in support of Austin's speech act theory and tries to activate the addressee. While doing this, it chooses directive and certitude linguistic wording by making requests according to the context it has created.

In addition, it is seen that the content producer writes the thought he wants to emphasize in capital letters and uses emoji at the end of almost every sentence to create an impact on the addressee. It is also possible to associate this situation with the transition of the word to the technology stage.

1. GİRİŞ

İnsanın algılama biçimini bir yandan biçimlendirirken bir yandan da yansıtan dil, evrensel ve özgül nitelik taşımasının yanında sürekli değişim içinde olan bir dizgedir. Değişimin sebebi, toplumsal yapıdaki gelişmelerdir. Söz konusu bu hareketliliğin yanı sıra dilin sabit olan işlevi ise iletişimi sağlamaktır. "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim" anlamına gelen iletişim, insanın sosyal bir varlık olmasının gereğidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011: 1173). Aktarımı gerçekleştirmenin yollarından biri olan dil, ortak bir kod olarak toplum hayatında kendine yer bulur. Aynı zamanda dil, "konuşucu veya dinleyici ile ilintili zaman, yer, durum gibi olgulara bağlı" olarak anlam kazanmakta ve toplumsallığı sağlamaktadır (Dağabakan Öztürk, 2019: 28).

Dil her ne kadar bütünleştirici bir vafa sahip ve iletişimin önemli bir unsuru olsa da günümüzde iletişim, sadece insanlar arasında gerçekleşen bir edim değildir. "Bugün iletişim kavramı insanlarla insanların, insanlarla makinelerin, makinelerle makinelerin arasındaki tüm ilişkileri, etkileşimleri ve bu süreçlerdeki denge kontrol ve yönetim sistemlerini tasvir edebilen bir anlam zenginliği kazanmıştır" (Evliyaoğlu, 1987: 133). İletişim kavramının anlamının genişlemesiyle birlikte iletişimin araçlarla da sağlanabileceği ortaya çıkmış ve kitle iletişimi, yaşanan teknolojik gelişmelerle ivme kazanmıştır. Kitle iletişimi "dağınık insan topluluklarının örgütlenmiş bir kaynaktan iletilen haberlere ve uyarılara aynı anda maruz kalması, bir takım kaynaklardan elde edilen bilgi ve haberlerin değişik araçlarla geniş halk topluluklarına yaygın olarak duyurulması" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 1451).

Esasen belirli bir kaynaktan hedef kitleye mesajların tek yönlü olarak gönderilmesiyle oluşan kitle iletişimi, “sanayi toplumlarında kamusal mesajların en geniş biçimde paylaşılan, teknolojik ve kurumsal temelli üretim ve dağıtım” mekanizmasıdır (Mutlu, 2005: 93). Bu mekanizmada kullanılan kitle iletişim araçları, “20. yüzyılda popüler kültürün hâkimiyet kazanmasıyla insani meselelerde önemli bir süregelen dönüşümü temsil ederek sanayi devriminin etkisini kültürel alana yaymaya” başlamıştır. Bugün gelinen noktada ise kitle iletişimi “tarihsel olarak simgesel biçimlerin sabitlenmesi ve yeniden üretimin yeni olanaklarını kullanmaya çalışan kurumların gelişmesi aracılığıyla ortaya çıkmış bir fenomenler ve süreçler alanı” olarak tanımlanmaktadır (Mutlu, 2005: 93). Yeninin üretimi ya da yeniden üretim için kullanılan kitle iletişim araçları, bireylerin zihin dünyasını, toplumun kültürel dinamiklerini değiştirebilecek ve etkileyebilecek güce sahiptir. İletişim araçlarını bireylerin duyu organlarıyla eş değer gören Evliyaoğlu durumu şu şekilde açıklamaktadır (1987: 201):

“İnsan toplumu canlı bir organizma olarak düşünüldüğünde kitlesel iletişim araçları toplumun beyin ve sinir sisteminin önemli bir şemasını ortaya koyar. İletişim araçları aynı zamanda insanın duyu organlarının uzantıları sayılabilir. Biyofizyolojik plandaki bu benzerlik insanın ve toplumun ruhî faaliyetlerindeki bazı benzerlikleri de açıklayabilir. Sağlıklı bir fert gibi sağlıklı bir toplum da biyolojik, sosyal, ekonomik, politik fonksiyonları kadar psikolojik fonksiyonları da dengede olan organizmalardır. Bu organizmaları ve onlardaki psikolojik prosesleri tanımlamakta iletişim psikolojisi araştırmaları ve bilgileri yarar sağlayacaktır.”

Toplumun belleği, kitle iletişim araçları kanalıyla uyarılara maruz kalmakta, algılanan/algılanılan olgu ve olaylar belleği çeşitlendirmektedir. İletişim araçları maruz kalınanın bireyin hayatında zuhur etmesini kolaylaştırmakta, bu yolla bireylerde belli düşünce ve davranış kalıpları oluşmaktadır. Başka bir deyişle “bu araçlarla algıladığımız görüntüler birer illüzyona dönüşmekte, duyularımız ne denli yoğunlaşırsa yaptığımız algılamalar o denli bütünlük ve tutarlılıktan yoksunlaşmaktadır.” (Oskay, 2000: 182). Dolayısıyla kitle iletişim araçları toplumu kendi amaçları doğrultusunda yönlendirebilmekte, sunulan kaba göre toplumun şekil almasına uygun zemin hazırlamaktadır. Bu durum “herkesin aynı görüşleri, davranışları, bilgileri taşımasına; görüş ve davranış ayrımlarının ortadan kalkmasına yol açabilmektedir” (Şenyapılı 1981: 51-52). Söz konusu benzeşme ve standartlaşmayı yeni bir varlık oluşumuna benzeten Le Bohn, durumu kitle psikolojisi üzerinden açıklamaktadır (2014: 18):

“Kitleyi meydana getiren fertler kimler olursa olsun yaşama tarzları, iş güçleri karakterleri yahut zekâları ister benzer ister ayrı olsun, kalabalık duruma gelmiş olmaları onlara bir nevi kollektif ruh aşular. Bu ruh onları her biri tek başına ayrı ayrı buldukları h[â]lde duyacaklarından,

düşüneceklerinden ve yapacaklarından tamamıyla başka hissettirir, düşündürür ve yaptırır. Bazı fikirler, bazı hisler ancak kitle h[â]linde bulunan fertlerde zuhur eder veya fiil sahasına çıkar. Psikolojik kitle bir an birbiriyle kaynaşmış, farklı unsurlardan toplama geçici bir mahlûk gibidir. Tıpkı canlı bir vücudun hücrelerinin bir araya gelerek bu hücrelerden her birinin sahip olduğu niteliklerden oldukça farklı nitelikler kazanmış bir varlık oluşturması gibi.”

2. SOSYAL MEDYA VE KİTLE İLETİŞİMİ

Günümüzde kitle psikolojisini etkileyen, standart düşünüş ve davranış biçimlerinin oluşmasına zemin hazırlayan kitle iletişim araçlarından biri desosyal ağ siteleridir. Bu siteler kullanıcıların başka kullanıcılarla iletişim kurmasını ve kişisel içeriklerin paylaşılmasını mümkün kılmaktadır. “Sosyal ağ siteleri, çevrimiçi platformlarda sosyal etkileşime yönelerek topluluk için yeni bir temel yaratmaktadır.” (Akar, 2010: 110). Kendini gerçekleştirme dürtüsünden beslenen sosyal ağ siteleri, “kişilerin yüz yüze gelerek ilişki kurmadıkları toplumlarda, üyesi gözükmek istedikleri toplumsal katmanın normlarını benimsemesiyle” toplumsal bir harekete dönüşmüş ve kültürü de etkilemiştir (Şenyapılı, 1981: 15).

Kültürü belirleyen dinamiklerden biri olan ekonomi, bireysel dolayısıyla toplumsal davranış biçimlerini yönlendirmektedir. Ekonomik düzen ile bu düzenin öngördüğü ya da zorunlu kıldığı üretim ilişkileri, toplumsal normların temel belirleyicisi hâline gelmiş; bireylerin günlük iletişimsel eylemleri değişmiştir. Yaşanan değişimle sosyal ağ sitelerinde “kişiler bir yandan yaptıklarını, seyrettiklerini, izlediklerini kendileri yapıyor, izliyor ve seyrediyormuş gibi hissetmekte bir yandan da toplumsal formasyon tarafından uzak denetimler aracılığıyla işleyişi dalgınlaştırılmış, görülgenliği azaltılmış bir denetim altına alınmış olmaktadır.” (Oskay, 2000: 171). Kendi rızasıyla denetim altına giren birey, aslında gerçekle hayali yakınlaştırmakta, Bali (2002: 345) de bu durumu Türk toplumunun 1980’lerde piyasaların serbestleşmesi sonucunda tam anlamıyla gerçekleştiremediği “Batılı olmak, Batılı gibi yaşamak” düşüncesiyle özdeşleştirmektedir. Başka bir deyişle (Sennet’den akt. Oskay 2000: 344):

“Kendi içsel toplumsal kimliğini değiştirmeye çalışan bir yandan da toplumsal yaşamının biçimlendirilmesindeki edilgin konumunun yol açtığı yenikliğini yaşayan çağdaş insan; güç yetiremediği, değiştiremediği reel-toplum karşısında dünyasızlaştırdığı kendi eksik bireyliğini kendisi için bir idole dönüştürerek narsizme çekilmektedir.”

Kendi eksikliğini tamamlama ya da toplumsal gerçekliklerden kaçma dürtüsüyle hareket eden birey, ekonominin nesnesi olarak sistemdeki yerini alır. Böylece sistem, tüketmenin verdiği hazdan faydalanarak “çağdaş insanı yarışmacı ve gösterişçi kültürel düzenlemelerin etkisiyle başkalarından geri kalmayacak şekilde tüketimin nimetlerinden yararlanmaya” yöneltir (Oskay, 2000: 180). Sistemdeki amaç, “refahı çok tüketebilmekle özleştirmek ve mümkün olan en fazla

hem maddi hem maddi olmayan metayı pazara sürebilmek ve [metanın] tüketilmesini sağlamaktır” (Şenyapılı, 1981: 22). Bu döngü, ekonominin bir unsuru olan pazarlama stratejilerinin de yön değiştirmesini gerekli kılmış; kitle iletişim araçları üzerinden meta tüketimi yaygın hâle gelmiştir.

3. SOSYAL MEDYA VE DİJİTAL İÇERİK ÜRETİCİSİ

Kitle iletişim aracı olarak sosyal medya; üretilen metanın tanıtılması, pazarlanması ve yaygınlaştırılması noktasında işlevsel olarak kullanılmaktadır. Sosyal medyada kitle iletişiminin¹ “zaman ve mekânda elde edilebilirlik” özelliğinden yararlanan markalar, bireyleri tüketime teşvik etmektedir (Mutlu, 2005: 212). Pazardaki payını arttırmak isteyen markalar görsel, işitsel ve yazılı veriler kullanarak kitlesel bir dağıtım gerçekleştirmektedir. “Sosyal medya pazarlaması” olarak adlandırılan bu durum, bireyin satın alma davranışını etkilemektedir (Şahin vd., 2017: 84). Başka bir deyişle “bireyi; eylem yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış uyarıcının etkisiyle harekete geçirmekte”, birey güdülenmektedir (İnceoğlu, 1985:2). Bu pazarlama yolunun kişinin zamandan tasarruf etme, istediği anda bilgi edinme hakkına sahip olma ve görüş bildirme noktalarında işlevsel olması, bireylerin harekete geçmesini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla birey, rızasıyla sürece dâhil olmakta ve belli sosyal tutumlar geliştirmektedir.

Tutumların şekillenmesini sağlayan sosyal medya pazarlaması, sunulan metalara karşı toplumdaki pek çok bireyde tutarlı davranış kalıplarının oluşmasını hedeflemektedir. Böylece “kitlesel üretim ve kitlesel dağıtımın ardından meta tüketimine ilişkin beğeniler de standartlaşmış ve mekanikleşmiş olmaktadır” (Oskay, 2000: 182). Freud (2021: 92), bu mekanikleşmenin “bireylerde bilinçli kişiliğin yitimi, duygu ve düşüncelerin aynı yöne yönelişi, duygusallığın ve bilinçsiz ruhsallığın ön plana çıkışının istek ve niyetleri geciktirmeksizin yerine getirme eğilimini” tetiklediğini; oluşan kitle psikolojisinin de “ilk insan topluluğuna mal edilmek istenen ilkel ruh yaşamına dönüşü” yansıttığını belirtmektedir. Le Bovn da (2014: 30) “kitlelerin daima bilinçaltı sınırı üzerinde dolaşarak bütün telkinlerin etkisinde kaldıklarını; aklı muhakeme yeteneğinden yoksun bulunan kitlelerin fazlaca bir saflık gösterip her şeye kolay inandıklarını” ifade ederek Freud’un görüşüne destek vermektedir.

Oluşan kitle psikolojisini yönlendirmek adına sosyal medya pazarlamasında markalar, hedef grupları aydınlatmak, belli tutum ve davranışa yöneltmek amacıyla ürün tanıtımı yaptırmaktadırlar. Tanıtımlar aktarılmak istenilen görsel, işitsel ve/ya yazılı verileri oluşturan “dijital içerik üreticisi” olarak tanımlanan kişiler aracılığıyla yapılmakta, kitlesel bir dağıtım gerçekleştirilmektedir (“Nenvar”, t.y.). Markalar, kullanıcı profillerinde fazla takipçisi olan ve daha çok kişiyle etkileşim

¹ Kitle iletişiminin özellikleri için bk. (Mutlu, 2005).

kurabilecek dijital içerik üreticilerini tercih etmekte, onlara ürünlerini göndererek iş birliği yapmaktadırlar.

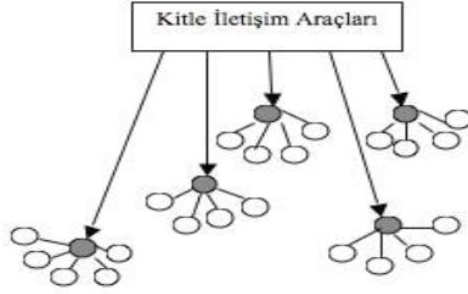
Dijital içerik üreticilerinin profil sayfası, “bir nevi kendi vitrinidir ve nasıl ki iyi tasarlanmış bir vitrin, müşteriyi mağazadan içeriye sokabiliyorsa iyi inşa edilmiş bir profil sayfası da diğer kişileri kendi kişisel sayfasına getirebilir” (Uluç ve Yarcı, 2017: 95). Aynı zamanda buradaki temsilcinin mesaj içeriğini nasıl ve ne kadar özümsemiği, içeriği direkt olarak etkilemektedir (Kabasakal ve Öztürk, 2019: 73). “Sağlam bir kurgusu olan ve uygun yöntemlerle anlatılan hikâye, dinleyicide empati kapasitesini artırarak iknaya giden yolları açmakta; marka ve hedef kitle ilişkisinde arzu edilen iletişim ikliminin oluşmasında önemli rol oynamaktadır” (Akbaşır, 2016: 81). Dolayısıyla dijital içerik üreticisinin oluşturduğu sanal kimlik, sunduğu metinler ve kullandığı dil, hedeflenen tutumun gerçekleşmesinde temel unsurdur.

Dijital içerik üreticisi ile hedef kitle arasında güvene dayalı, olumlu bir ilişkinin kurulması, hedef kitlenin ikna edilmesi ile markanın pazar payını artırması doğru orantılıdır. Bu nedenle ürün tanıtımındaki “hikâyelerin temelini öncelikle başarılı iletişim anlayışı oluşturur” (Akbaşır, 2016: 78). Başarılı bir iletişim anlayışının oluşturulmasından sonra hedef kitle, tanıtılan ürünü satın alma yönünde iletişimsel eylem gerçekleştirir. Bu durum aynı zamanda içerik üreticilerinin kanaat önderi gibi bir misyon edindiklerini göstermektedir. Geleneksel anlamda kanaat önderi, “toplumsal algı ve kurgulardan yaşam tecrübelerinden kültürel ve tarihsel hafızadan beslenen, toplumsal yaşamın odağında yer alan ve oradan konuşan bir üretim süreci neticesinde varlığını toplumun her alanında hissettirebilen” kültürel aktörlerdir (Ulutaş, 2015). Günümüzde ise kanaat önderi; kitle iletişim araçlarından olan sosyal medyada, kanaat oluşumuna etki etmekte ve özellikle tüketim alanında ön plana çıkmaktadır. Bu kişiler çalışmalarda, “fenomen, fikir lideri, dijital fikir lideri, kanaat önderi, kanaat lideri, etkileyen (influencer), kamuoyu önderi” vb. isimlerle de anılmaktadırlar” (Aytekin, 2020: 30).

4. YÖNTEM

Bu çalışmada sosyal medyadaki içerik üreticilerinin fikir beyan edip muhatabı satın almaya yönlendirmeleri sebebiyle tüketimde kanaat ürettiği ve önderlik yaptığı varsayılmıştır. Gerçekleştirilen iletişim, iki aşamalı akış kuramı açısından değerlendirilmiş ve kullanılan dilsel yapıların iletişime nasıl hizmet ettiğini belirlemek amaçlanmıştır. İlk olarak Lazarsfeld tarafından kullanılan iki aşamalı akış kuramında iletişim sürecinde bireyler doğrudan doğruya iletinin hedefi olmamakta, toplumdaki kanaat önderleri aracılığıyla ileti akışı gerçekleşmektedir. Buna göre kitle iletişim araçlarından yayılan bilgi önce iletişime geçen bireylere ulaşmakta, ikinci aşamada iletişim kanalları devreye girmekte ve toplumun diğer bireyelerine aktarılmaktadır (Oskay, 2000: 185).

Dolayısıyla kanaat önderi, grubun dünya görüşüne göre iletişimi biçimlendirmekte ve iletişimde en önemli rol oynayan grup üyesi olarak nitelendirilmektedir (Erdoğan & Korkmaz, 2005: 75). Başka bir bakış açısına göre de “kişiler medya için toplumsal olarak önem atfettikleri ya da toplumun önemli gördüğü kişilere başvurmaktadırlar” (Bulduklu ve Karaçor, 2019: 117). Sosyal medyada pazarlanmasında yer alan ve ürün hakkında fikir beyan eden dijital içerik üreticileri, bilgi aktarımıyla kendi takipçilerini etkileyerek satın alma davranışının gerçekleşmesini hedeflemektedir. Tüketici ürünü satın alıp memnun kaldığında dijital içerik üreticisi ile arasında tek taraflı bir güven tesis edecek ve fikirlerini önemseyecek hatta memnuniyetini kendi çevresine de anlatırsa iki aşamalı ileti akışı çok aşamalı ileti akışına evrilecektir.²



Şekil 1: İki Aşamalı Akış Modeli. McQuail, D. ve Windahl, S. (2005). *İletişim Modelleri*. (K. Yumlu, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.

Bu çalışmadaki örneklem; dijital içerik üreticilerinin kanaat önderi gibi konumlandırıldığı ve “insanlara topluluk oluşturma, dünyayı birbirine yaklaştırma gücü verme, insanlarla daha fazla bağlantı kurma, etki yaratma, ilgi çekici içerikler oluşturma, küresel topluluğu paylaşma ve büyütme” düşüncesiyle oluşturulan, Instagram adı verilen sosyal ağ sitesindeki verilerle oluşturulmuştur (“Instagram”, t.y.). Instagram’da profil sayfası diğer kullanıcılara açık, yüksek takipçi sayısı olan ve kendini “dijital içerik üreticisi” olarak tanımlayan on kişinin profil sayfası incelenmiştir. İçerik üreticilerinin isimlerine yer verilmeyip her içerik üreticisinden on beş tane ürün tanıtımı örneği alınmıştır. Çalışmadaki bakış açısı; dilin hem birbirinden ayrı hem de birbirini belirleyen bileşenleri olması sebebiyle dil çalışmalarının çok yönlülüğünden etkilenmiştir. Bu sebeple yaklaşım; dil bilgisi, dil bilimi ve onun içinde anlam bilimi, kullanım bilimi gibi alanlarca belirlenmiştir.

² Bayındır (2017: 610), kitle iletişim aracına dâhil olan ve kanaat önderi konumundaki kişilerin etkin olduğu iletişimi açıklamak için kullanılan iki aşamalı akış kuramını “Güçlendirilmiş İki Aşamalı Akış” olarak adlandırmıştır.

5. BULGULAR

Dilin bildirim ve haber verme dışında da işlevleri vardır. Uyarma, tehdit etme, isteme, özür dileme vb. iletişimsel eylemler kullanımla ve uygun bağlamların yaratılmasıyla anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla anlamın belirlenmesinde sadece yapıda yer alan kelimelerin anlamlarını bilmek göndericinin ifadesinin anlaşılması için yeterli değildir. İfade edilenin ötesinde göndericinin niyeti, iletişimi gerçekleştiren bireylerin daha önce bildiği varsayılan durumlar, dil-dışı göndermeler hatta vurgu ve tonlama dahi anlamın belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim dilsel ifadeleri, kullanımdan ve bağlamdan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu sebeple çalışmadaki örneklem, bağlamlarıyla birlikte sunulmuş; ifadelere yazım ve noktalama hususunda müdahil olunmamıştır.

5.1. Edimsöz Kullanma

Dijital içerik üreticisi, muhatabını satın alma davranışına yönlendirmek yani eylemde bulunmasını sağlamak amacıyla belli dilsel ifadeleri seçerek kullanmaktadır. Seçilen bu ifadeler, betimlemede bulunmaktan ziyade “bir şey söylemek bir şey yapmaktır” prensibine dayanan söz edimine hizmet etmektedir. Austin (2017: 20) tarafından oluşturulan söz edim kuramına göre bu durum “dilin bir şey anlatma ve gönderme yapma işlevine” dayanmakta; bu işlevi gerçekleştiren ifadeler de “edimsöz olarak” adlandırılmaktadır. Austin (2017) edimsözleri; düzsöz, edimsöz, etkisöz olarak ayırmaktadır. Bu ayrıma göre düzsöz edimi anlam taşıyan ve dil bilgisi kurallarına uygun bir cümle üretimidir (Ayşe okula geldi). Edimsöz edimi, ifadenin içerdiği eylem ile oluşan anlamda eylemin aynı anda gerçekleşmesini kapsamaktadır (Bu işi bitireceğime söz veriyorum). Etkisöz edimi ise konuşurun niyetine bağlı olarak muhatabını etkilediği ve harekete geçirdiği ifadelerdir (Arabaya dikkat etmelisin.) (Searle, 2000: 18-23). Austin’in dışında Searle de edimsözleri beşe ayırmaktadır (2006, 171-172). Bunlardan İlki, iddia edici türdür. Bu edimsözlerin amacı, dinleyeni önermenin doğruluğuna mecbur bırakmaktır. İkincisi, yönlendirici edimsözlerdir. Amacı, dinleyeni davranışının yönlendiricinin yapmış olduğu önerme niteliğindeki içeriğine uymasını sağlayacak bir tarzda davrandırtmaya çalışmaktır. Üçüncüsü, taahhüt edici edimsözlerdir. Her taahhüt edici tür, konuşan kişinin önerme niteliğindeki içeriğinde temsil edilen eylemin seyrini üstlenmek için yapılır. Söz vermeler, yalvarmalar, sözleşmeler ve garanti etmeler birer taahhüt edici tür örnekleridir. Dördüncü tür, ifade edici türdür. Amacı ise, söz ediminin içtenlik şartını ifade etmektir. Sonuncusu ise, bildirim türüdür.

Dijital içerik üreticilerinin metinlerine bakıldığında “icabına bakarsınız”, “devamı mı? devamı sizde”, “gittiğinizde çikolatalara da bakmayı unutmayın”, “sizi yavaştan oraya alalım”, “mutlaka deneyin” gibi ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla burada içerik üreticisinin etkisöz edimini yaratmayı

amaçladığı, bunu yaparken de oluşturduğu bağlama göre istekte bulunarak yöneltici, kesinleyici vb. yönlendirici edimsözler kullandığı görülmektedir.

- Trendyolcom’da yılın son fırsatları devam ediyor, ben söyleyeyim de siz (güneş gözlüğü ile gülen yüz emoji)
- Muhteşem, olağanüstü, göz alıcı, şaşırtıcı, büyüleyici, macera ve heyecan dolu İtalyan zarafeti.. Bulgari diyince aklıma gelenlerden sadece birkaçı. Devamı mı? Devamı sizde (kadın ve kalp emoji)
- Her sene olduğu gibi bu yılbaşı da IKEA evimizin her şeyi (sırıtan yüz emoji) Nasıl da beynime yerleşmiş. Ne kadar sık gitmişsem (sırıtan yüz emoji) Geçtiğimiz gün küçük bir alışveriş yapmışım. Yılbaşı konseptli yastıklar, dekorlar, süsler aldım. Öyle güzel şeyler var ki fiyatları da çok uygun. Ben cupcake sunum tabağını mumluk yaptım, çılgın güzel oldu. Işıklı cam aksesuarlardan çam ağacı olanı aklımda. Onu da alacağım (sırıtan yüz emoji) Gittiğinizde çikolatalara da bakmayı unutmayın (dudak emoji)
- Yaz bitiyor ve buna üzülecek değilim (sallanan el emoji) ama bu yine de son günlerin tadını çıkarmama engel değil bu arada [chupachupstr](#) sayfasında bu gördüğünüz havlu için çok güzel bir çekiliş var sizi yavaştan oraya alalım
- İçinden ne çıkacağını bilemezsin dediler, haklı çıktılar. Ama içinden daha iyisi çıkamazdı. (lezzetli yemeği anlatan emoji) Lezita İçli tavuk, ıspanaklı ve lezzetli sucuklarıyla Bilal’le beni birbirimize düşürdü. (göz kırpan yüz emoji) E hadi tarafınızı seçin; Ispanaklı mı? Sucuklu mu?
- Benim de ojelerini severek kullandığım, oje denince akla gelen ilk markalardan olan Flormar’ın yeni oje koleksiyonu Breathing Color’ı denedim (oje ve takvim emoji) bu serinin özelliği gelişmiş oksijen teknolojisi ile tırnakların nefes almasını sağlaması. e renkleri de çok güzel mutlaka deneyin

5.2. “Ben ve Biz” Dili Kullanma

Dijital içerik üreticilerinin ürün tanıtımı yaparken oluşturduğu bağlamda ürünü kendi hayatının bir parçası olarak sunduğunu söylemek mümkündür. Bu seçimle, aslında muhatabına “bana güvenebilirsin; hayatımda olmayan, kullanmadığım bir şeyi tavsiye etmem” imajını vermektedir. Buradaki dilsel belirleyicilik Grice’in (1975) iş birliği ilkesini hatırlatmaktadır. Bu ilke, iletişim esnasında alıcı ve verici arasındaki anlamlandırma sürecini düzenlemekte; nicelik, nitelik, bağıntı ve üslup kurallarına bağlı olarak işlemektedir. Nitelik ilkesine göre

“yanlış veya eksik olan bir bilgi” alıcıya iletilmemelidir (Grice 1975: 46). Dolayısıyla dijital içerik üreticilerinin kullandıkları dilsel ifadelerle amaçları doğrultusunda uygun bir iletişim ortamı oluşturduklarını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra içerik üretirken anlatımda ben’den biz’e geçiş yapıldığı da görülmüş; toplumsallık ve bir olma vurgusu ön plana çıkartılmış, aidiyet duygusu canlandırılmaya çalışılmıştır. Özetle dijital içerik üreticisinin kanaat önderi olarak hem güven hem de samimiyet kurmak amacıyla belli dilsel ifadeler seçtiği ve bu doğrultuda muhatabında satın alma davranışını uyandırmak istediği söylenebilir.

- Hayallerimi, tutkularımı, duygularımı ve beni ben yapan tüm renklerimi paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmedim. O günkü ruh halim ne ise ve nasıl iyi hissediyorsam öyle davrandım! Peki ya siz? Kendi yolunuzda, sizi siz yapan tüm renklerinizi göstermekten asla çekinmeyin, içinizden geldiği gibi (gökkuşağı emoji)

- Zeynep ablanız yetişti imdadınıza (göz kırpan yüz emoji)
Yepyeni bir önerim var! Omo çamaşır makinesi temizleyicisi kir ve kalıntıları yok ederek makinenizde derinlemesine hijyen sağlıyor. Hoş kokusuyla yarattığı ferahlık hissine de bayılacaksınız. Dilediğiniz program ve sıcaklıkta kullanabilirsiniz. Teşekkür mesajlarınızı sonra dm’den atarsınız, hadi lafa tutmayın beni, öptüm (dudak emoji)

- Bugün kahvaltı hazırlama sürecini hızlandırdım.. hiç öyle pişi, ekmek falan yapmadım. El değmeden üretilmiş, hijyenik ve her yerden kolayca sipariş verebildiğim Uno tam çavdarlı ile lezzetli ve sağlıklı ekmek üstü bi kahvaltı hazırladım (sofrayı kur-kaldır derdi de olmıcağ böylece çaktırmayın) Aşırı lezzetli oldular!

- Anka ufak kaşifim Bildiğiniz gibi uyanık olduğu süre boyunca o hep büyük bir heyecanla sağa sola koşturur ve keşfetmeye bayılır! Onun merakı dünya! Elbette bu keşif sürecinde bazı aksilikler de yaşıyor :) Düşüyor, çarpıyor zaman zaman “acı” oluyor.. Böyle durumlarda ilk önce acil yardım anne öpücüğü sonra Mustela’nın Arnica jel’i uyguluyoruz □ Organik Kalendula içeren Arnica jel ile oluşabilecek şişliklere ve morluklara müdahale edebilir ve bebeğinize anında rahatlama sağlayabilirsiniz (onaylayan el emoji) Benim sürekli elimin altında olan, formülü vegan çok sevdiğim bir ürün :)

- Tek başına güçlüyüz ama birlikte daha güçlüyüz (görselde bir kadın daha var ve onun ismi etiketlenmiş, yan yana iki insan emoji var), Diorbeauty de kadınların güçlenmesini ve kardeşliğini kutlayan yeni fondöteniyle gücümüze güç katıyor, çünkü bu fondöten oyunun kurallarını değiştiriyor. Işıltı ve mat seçeneği ile 22

renk tonuyla TÜM gün boyunca cildinizde kalıyor bir de cilt bakımı yapıyor (kum saati var). Ne diyebilirim ki.... KIZ KARDEŞLİK KAZANACAK (kalp konmuş)”

- Şubat'ta kimselere söz vermeyin çünkü Dünya Nutella Günü'nü kutlıcazzz! Ama nasıl kutlicaz? (gülen yüz emoji) Siz olsanız Dünya Nutella Günü'nü nasıl kutlardınız? Hadi benimle en yaratıcı fikirlerinizi paylaşın! Kim bilir belki de Nutella bu güzel günü sizin fikrinizle kutlar! 3 Şubat'a kadar, en yaratıcı yorumlar bu postun altına lütfen! :) Hem bazı şanslı takipçilerime de Nutella'dan çok güzel sürprizler gelecek

5.3. Gönderme Yapma

Örneklem incelendiğinde ürünleri tanıtmak için oluşturulan hikâyelerde topluluk tarafından anlaşılacağı varsayılan söz kalıplarına (yemeğin salçalısı kadının kalçalısı, dönerse bizim mutfağındır, ağzından düşürme-, ekmeği paylaş-), dizi kahramanlarına ve kurgularına (Aşk-ı Memnu ve La Casa de Papel dizileri) gönderme yapıldığı anlaşılmaktadır. Söz kalıplarına yapılan göndermenin toplumsal belleği canlandırdığını ve alt anlamda içerik üreticisinin toplumun bir parçası olduğu ve güven duygusunun sezdirildiğini söylemek mümkündür. Dizilere yapılan göndermeler ise dilin edimsel işlevi olarak değerlendirilebilir. Bu işlev, “göndergesel edim” olarak adlandırılmakta; dil göstergeleri ile dil-dışı gerçeklikteki nesnelere ya da durumlar arasında bağlantı kurulmasını sağlamaktadır (Kıran ve Eziler Kıran, 2012: 226).

- Yemeğin salçalısı, saçların dalgalısı (göz kırpan yüz emoji) Sizler de benim gibi uzun saçlarınızdan vazgeçemiyorsanız Dyson Airwrap'ın uzun bukle başlıklı seti tam size göre (pembe kalp emoji) Senelerdir yaşanan gerçek hikayedir ”

- Dönerse bizim mutfağındır! (marka etiketi), Mastermaid Chef Stand Mikserle ideal çırpma, karıştırma ve yoğurma işlemleri artık çok kolay Tek zor kısmı 17 renk arasından seçim yapabilmek (gözlüklü yüz emoji) Siz olsanız hangi rengi seçerdiniz? (gökkuşağı e.)”

- Hep anneler mi vericek tavsiyeleri? Biraz da biz paylaşalım tatlı tecrübelerimizi (gülen yüz emoji) Hazır annem evdeyken ona bi cilt bakımı yaptım. İlk kez FOREO LUNA 3 ve UFO'yu denedi Kendini ışıltılı hissetti. Biz artık ona aile arasında Firdevs Yöreoğlu diyoruz dfdsjsfs (diş gösteren yüz ve siyah kalp emoji)

- Büyük soygun başladı! Gizli adım İstanbul! Sokakta görürseniz Sebi diye ele vermeyin. Profesör beni de ekibe aldı. Ne

de olsa ışıltıyı her yerde yakalarım (kalp emoji) NYX Cosmetics La Casa de Papel koleksiyonunu keşfetmek için Watsons mağazaları, watsons.com.tr ve watsons mobil uygulamasını ziyaret edebilirsiniz. Koleksiyonun renkleri pigmentleri inanılmaz güzel. Dokunduğunuz an incecik çizim yapmanızı sağlayan eyeliner favorim oldu şimdiden (kalp emoji)

- Danette Selection'ın yeni çıkan içeceklerini elimden “pardon” agzimdan dusuremiyorum Özellikle hindistan cevizlisi favorim. Tatlı ihtiyacımı bire bir karşılıyor ve kendimi biraz şımartıyorum ;) Biraz degil bayağı şımartıyorum. Her gun bi 5 tanecik falan Bu benim Danette halim. Sizininki nasıl?

- Ekmeğimizi paylaşıyoruz 1989'dan beri vero ekmo Kendi mağazamız güvenle alışverişinizi yapabilirsiniz (gülen yüz ve takvim emoji)

5.4. Soru İfadesi Kullanma

Dijital içerik üreticilerinin ürün tanıtımında metni kurgularken başvurdukları anlatım yollarından biri soru sormadır. Bu sorulardan bir kısmı metnin kurgusunun işlemesine hizmet eden, cevap beklenen sorulardır. Üretici aslında soruda konu edinen eylemin gerçekleştiğini bilmekte ya da muhatabının bunu gerçekleştirdiğini var saymaktadır. Metinde bir ön gönderim olarak sunulan bu sorular, muhatabın zihnini şekillendirmekte ve üreticinin kendi sorusuna verdiği cevap da muhatap için alternatif sunmaktadır. Örneğin “Pandemi sürecinde bağışıklığınızı güçlendirmek için neler yapıyorsunuz?”, “Başladı mı kışlık hazırlıkları?” sorularıyla içerik üreticisi muhatabının zihnini odak noktasına çekecek ve alternatif sunarak tanıttığı ürüne meyil etmesini, düşünmesini sağlayacaktır.

Örnekleme ön gönderim olarak yer alan soruların dışında cevap beklenmeyen sorular da bulunmaktadır. Edim biliminde retorik soru olarak adlandırılan bu ifadeler; “soru cümlesi olup da soru sormayan, duygu ve düşünceleri daha açık, daha güçlü, daha etkili bir şekilde ifade etmek, muhatabı heyecanlandırmak, ikna etmek gibi amaçlarla” kullanılmaktadır (Günay, 2020: 517). Örnekleme bakıldığında da “Bir insanın hayatı daha nasıl kolaylaştırılabilir ki? “Siz denediniz mi?” gibi soruların cevaplanması beklenen, merak duygusuyla oluşturulmadıkları, muhatabı amaçlanan noktada yönlendirmenin esas olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla soru ifadelerinin sözcemele anında farklı anlamlar kazandığı ve amaca bağlı ve sorudan bağımsız olarak başka işlevler gerçekleştirdiği söylenebilir.

- Bir insanın hayatı daha nasıl kolaylaştırılabilir başka? Ben oldum olası markete gidip alışveriş yapmayı pek sevmedim. Pandemi dönemiyle bu sevmeme durumum elbette daha da katlandı İşte bu yüzden istegelsin 'e olan sevgim de memnuniyetim de

kullanımım da çok yüksek. Uzun süredir hayatımı ciddi şekilde kolaylaştırıyor (takvim emoji) oturduğum yerden tüm ihtiyaçlarımı pratik bir şekilde karşılıyorum. Ürünleri özellikle de sebze ve meyveleri hep çok taze, paketli hijyenik :) Olmasaydın aç kalırdım

- Pandemi sürecinde bağışıklığımızı güçlendirmek için neler yapıyorsunuz?

Bağışıklık hücrelerimizin %70'i bağırsaklarımızda bulunuyor. Bu yüzden, özellikle bu süreçte bağışıklığımızı desteklemek için probiyotik kullanımının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Gece bu sene 1. Sınıf ve okula gidiyor bu sebeple mutlaka probiyotik takviyesi almasına önem veriyorum Ayrıca kullanıma hazır flakonlarda olduğu için hazırlık gerektirmiyor. Çalkala-aç-iç. Tamamsın. Bizler de yetişkin için olanını kullanıyoruz

- Başladı mı kışlık hazırlıkları? Mevsiminde alıp derindondurucuya uğursoğutma attığım bezelyelerle Anka için (Hatta bezelye yemeği reddeden Gece için) yaptığım nefis ve çok besleyici bir tarif var sizinle de paylaşmak istedim (görselde bebek dondurucunun üzerinde oturuyor)

- Anlık mutluluğun en kolay yolu gün içinde matlaşan cilde bir güzel bakım yaptıktan sonra gördüklerimizdir. Bugün neutrogenaturkiye 'nin Soothing Clear ile hassas ciltlerin de severek uygulayabileceği seriyi denedim Doğanın bize sunduğu mucizeleri harmanlayan bu süper seride, zengin antioksidan özelliğine sahip zerdeçal ile cildi mis gibi arındırıyor ve nemlendiriyor. Siz denediniz mi?

- Nescafé ile BMW 118i mi, iPhone 11 mi yoksa AirPods mu istersin? Kazanma şansı için paketlerdeki kodu nescafe.com.tr ye göndermen yeterli

5.5. Yabancı Dil Kullanma

Dijital içerik üreticilerinin amacı “dili başkalarını ikna etmek ya da etkilemek için kullanmaktır”, retorik olarak nitelendirilen bu durum başka bir bakış açısına göre de belâgat olarak adlandırılmaktadır (Güçlü vd, 2008: 1211). Belâgat; “sözün fasih (açık, anlaşılır ve akıcı), olmak şartıyla muktaza-yı hâl ve makam denilen söyleyenin, söze muhatap olanın ve dile getirilecek düşünce, duygu ve hayalin durumuna uygun şekilde söylenilmesidir.” (Saraç, 2013: 35).

Örnekleme bakıldığında içerik üreticilerinin tanıttıkları bazı ürünleri sadece İngilizce veya İngilizce ve Türkçe olarak iki dille anlattıkları görülmektedir. Başka bir dille ya da ikili anlatımın seçildiği ürünlerin ortak özelliği meta değerlerinin yüksek olmasıdır. Olası alıcı kitlenin İngilizce bildiğin düşünülerek seçilen bu anlatım, retorik ya da belâgat sanatının muhatabına uygun söz söyleme ilkesiyle

örtüşmektedir. İkili anlatım dışında Türkçe anlatım içinde İngilizce ibareler kullanıldığı da (Bıg no, Omg) görülmektedir. Bu durum kişisel bir tercih olabileceği gibi ifadeyi abartma, kitleyi etkileyen sözler üzerinde durma olarak da değerlendirilebilir.

- I love you + Do you have evidence to support your statement? “Seni seviyorum ifadesini kanıtlayacak kanıtın var mı”
- “CHANEL Spring- Summer 2022 Haute Couture collection wil be revealed today, 4pm İstanbul time (siyah kalp)”
- *Eğlenceli bir yılbaşı kazağı olmadan yeni yıla girmek mi BIG NO (dış gösteren emoji) Bu sıcacık Nutella kazaklarından kazanmak isterseniz Nutella uygulamasını indirip, 2022'ye kırmızılar içinde girebilirsiniz. Tüm dileklerinizin gerçek olması umuduyla, mutlu yıllaaar!”
- OMG! Yapay zekalı ütü mü? (şaşıran yüz ifadesi) Evet bir ütünün gelebileceği en son teknoloji bu; Philips Perfect Care 9000! Yapay zekasına 24.000'den fazla kumaş kayıtlı. Siz ütü yaparken tabanındaki kamera ile çektiği fotoğrafı hafızasına kayıtlı kumaşlarla eşleştirip hangi kumaşı ütülediğini tanıyor ve o kumaş türüne göre sıcaklık ve buhar ayarı yapıyor En hassas kumaşlarda bile manuel ayar yapmanıza gerek yok. Ütülenebilir her kumaşta sıfır yanık garantisi veren ömürlük bir ütü. E daha ne yapsın

5.6. Büyük Harf Kullanımı

Örnekleme bakıldığında ölçünlü dilde vurgulanmak istenen yerler için "tırnak işareti" kullanmak gerekirken sosyal medyada büyük harf tercih edildiği görülmektedir(Yazım Kılavuzu [YK], 2012: 36). Ong'a göre (2010: 46) elektronik iletişim araçlarının etkili olduğu elektronik çağ “ikincil sözlü kültür çağıdır” ve bu çağda iletişim araçlarıyla sunulan metinlerde “sesli olan sözün gücünü ve etkisini” korumak maksadıyla yazımda büyük harfin tercih edildiği, bunun yanı sıra iletişimi görsel olarak desteklemek ve duyguyu yansıtabilmek amacıyla emoji kullanıldığı söylenebilir.

- Tek başına güçlüyüz ama birlikte daha güçlüyüz (yan yana iki insan emoji), Diorbeauty de kadınların güçlenmesini ve kardeşliğini kutlayan yeni fondöteniyle gücümüze güç katıyor, çünkü bu fondöten oyunun kurallarını değiştiriyor. Işıltı ve mat seçeneği ile 22 renk tonuyla TÜM gün boyunca cildinizde kalıyor bir de cilt bakımı yapıyor (kum saati emoji). Ne diyebilirim ki.... KIZ KARDEŞLİK KAZANACAK (kalp emoji)”
- YILIN EN SEVDİĞİM ZAMANI GELDİ! (çam ağacı emoji) Yeni yıl, yeni şanslar, yeni umutlar, yeni kararlar, bünyeye

müthiş bir reset ve tabi ki sevdiklerimizle beraber tüm bunları kucaklayıp kutlamak. Bu sene kime ne hediye alıcam diye uzun uzun düşünmenize gerek yok çünkü loccitane tr cıvıl cıvıl şahane bir koleksiyon çıkarmış (hediye kutu emoji). Birbirinden farklı ürünleri özel tasarım kutularda, hem de ulaşılabilir fiyatlarla hediyelik formatına getirmişler. Müthiş bir hediye alternatifi bence, gerçekten bayıldım. mutlu etmeye Ceyhun'dan başlıyorum, hiç çaktırmasa da kendine çok iyi bakar ahjsdk

6. SONUÇ

Çalışmada sosyal medyadaki iletişim ortamında, dijital içerik üreticileri tarafından hangi dilsel ifadelerin seçildiği ve bunların nasıl bir işlevi olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre:

1. İçerik üreticileri, ürün tanıtımında kendi yaşamındaki örneklerden yola çıkarak ve anlatımda birinci tekil ve kimi zaman da birinci çoğul şahıs kullanarak aslında hitap ettiği kitlenin bir üyesi olduğunu sezdirmektedir. Dolayısıyla Grice'ın iletişimdeki "İş Birliği İlkesiyle" özdeşleşen, amaca uygun bir bağlam ve anlam çerçevesi yaratarak doğru olduğuna inandığı şeyi söyleyeceğine dair güven vermektedir.

2. Kalıp sözlere, güncel olaylara gönderme yaparak hem metinler arasılığı devreye sokmakta hem de toplumun bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla alt söylemde "ben de sizin gibiyim, bana inanabilir, sözlerime güvenebilirsiniz" duygusunu yaratmaktadır.

3. İçerik üreticisinin niyeti muhatabını satın alma davranışına yönlentmek ve bu yönde bir tutum geliştirmesini sağlamaktır. Bu pragmatige göre içerik üreticisi bir strateji belirlemekte ve buna hizmet eden soru yapısını kullanmaktadır. İçerik üreticisi söz konusu yapıyı merak duygusundan ziyade karşıda belli duygular yaratma ve düşünmesini sağlama amacıyla kullanmaktadır.

4. İçerik üreticisi, Austin'in söz edim kuramını destekler nitelikte dilin edimsel gücünden yararlanmakta; muhatabını harekete geçirmeye çalışmaktadır. Bunu yaparken de oluşturduğu bağlama göre istekte bulunarak yöneltici ve kesinlik bildiren dilsel ifadeler seçmektedir.

5. Ayrıca içerik üreticisinin vurgulamak istediği düşünceyi büyük harflerle yazdığı, muhatabında etki yaratmak için nerdeyse her cümlede emoji kullandığı görülmektedir. Bu durumu, sözün teknoloji aşamasına geçmesiyle de ilişkilendirmek mümkündür.

Sosyal medyadaki iletişimsel eylemleri biçimlendiren dil, seçilen dilsel birliklerin dijital içerik üreticisinin kanaat önderi gibi konumlandırılmasına hizmet etmek üzere biçimlendirilmektedir. İçerik üreticisi, kanaat üreticisi olabilmek için sunduğu metinlerde mesafeli olma yerine kendi hayatını yansıtmış, güven tesis edip sözü kabul edilen kişi olarak meta tüketiminin artmasına zemin hazırlamıştır.

Tüketimin artması için dilin harekete geçiren anlatım yolları ve dil bilgisel yapıları strateji olarak belirlemiş, sözün yazıdaki etkisini korumak için yazıya müdahil olmuştur. Dolayısıyla tanıtılan ürünle ilgili ileti akışı, belli dilsel seçimlerle kitleye sunulmuş, söz konusu seçimler dijital içerik üreticisinin kanaat önderi gibi konumlanmasını sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Akar, E (2010). Sanal toplulukların bir türü olarak sosyal ağ siteleri – bir pazarlama iletişimi kanalı olarak işleyişi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 107-122.
- Akbayır, Z. (2016). Bana bir hikâye anlat: marka iletişiminde hikâyeleştirme ve internet. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(12), 67-84.
- Austin, J. L. (2017). *Söylemek ve Yapmak*, (Çev.: R. Levent Aysever), İstanbul: Metis Yayınları.
- Aytekin, Ç. (2020). İki aşamalı akış kuramı bağlamında instagram'daki ünlü destekçiler üzerine bir örnek olay çalışması. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 23-46.
- Bali, R. (2002). *Tarz-ı Hayattan Life Style'a: Yeni Seçkinler, Yeni Mekanlar, Yeni Yaşamlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bayındır, B. (2017). İletişimin iki aşamalı akış modelinin yeniden yorumlanması. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7(4), 599-610.
- Bulduklı, Y. ve Karaçor, S. (2019). *Kitle İletişim Kuramları*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Erdoğan, İ. ve Korkmaz, A. (2005). *Öteki Kuram*. Ankara: Erk Yayınları.
- Evlıyaoğlu, G. (1987). *İletişim Psikolojisi ve Psikolojik İletişim*. Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Freud, S. (2021). *Kitle Psikolojisi*, (Çev. Kâmuran Şipal), İstanbul: Say Yayınları.
- Grice, H. P. (1975). logic and conversatio. Cole, P (Ed.). *Syntax And Semantics* 3 içinde (s. 41-58). New York: Academic Press.
- Güçlü, A. vd. (2008). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Günay, N. (2020). Türk dilinde retorik soru. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4, 512-533.
- Instagram. (t.y.). Instagram hakkında. Erişim adresi: <https://about.instagram.com/>
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi BYYO Yayınları.
- Kabasakal, M. ve Öztürk, İ. (2019). Sosyal medya marka algısına etkisi: ilaç sektöründe bir uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 56-76.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2012). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Le Bovn, G. (2014). *Kitleler Psikolojisi* (çev. Hasan İlhan). İstanbul: Sayfa Yayınları.
- McQuail, D. ve Windahl, S. (2005). *İletişim Modelleri*. (K. Yumlu, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Mutlu, E. (2005). *Kitle İletişim Kuramları*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Nenvar. t.y. Dijital içerik üreticisi nedir?. Erişim adresi: <https://nenvar.com/dijital-icerik-ureticisi-nedir/>
- Ong, J. W. (2010). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Oskay, Ü. (2000). *XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri (Kuramsal Bir Yaklaşım)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Öztürk Dağbakan, F. (2019). *Toplumdilbili*. Anlara: Çizgi Kitabevi.
- Saraç, Y. (2013). *Klâsik Edebiyat Bilgisi Belâgat*. İstanbul: Gökkuşbu Yayınları.
- Searle, J. R. (2000). *Söz Edimleri*. (Çev.: R. Levent Aysever). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Searle, J. R. (2006). *Zihin-Dil-Toplum*. (Çev.: Alaattin Tural). İstanbul: Litera Yayınları.
- Şahin, E. vd. (2017). Sosyal medya pazarlamasının tüketici satınalma davranışına etkisi: Selçuk Üniversitesi: İİBF örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(4), 67-86.
- Şenyapılı, Ö. (1981). *Toplum ve İletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uluç, G.ve Yarcı, A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 88-102.
- Ulutaş, E. (2015). *Toplumsal bir tip: kanaat önderi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YK (2012), *Yazım Klavuzu*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TRAFİK GÜVENLİĞİ KONUSUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

ANALYSIS OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS OPINIONS RELATED TO TRAFFIC SAFETY

Ceyhun SARI*, Gülay EKİCİ**

Geliş Tarihi: 17.01.2022
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Trafik Güvenliği konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada öğrencilerin trafik kavramına yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymak için bağımsız kelime ilişkilendirme testi ile çizme yazma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 10 farklı ilkokulda öğrenim gören toplam 250 (112 erkek ve 138 kız), 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Testi oluşturmak amacıyla trafik kelimesi anahtar kavram olarak seçilmiştir. Test sonucunda güvenilirlik katsayısı bağımsız kelime ilişkilendirme testinde %90,36, çizme yazma tekniğinde %90,58 olarak tespit edilmiş ve elde edilen verilerden hareketle bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre; öğrenciler hem bağımsız kelime ilişkilendirme testinde hem de çizme yazma tekniğinde trafik kavramını çeşitli kelimelerle ilişkilendirmişlerdir. Üretilen kelimeler incelendiğinde genellikle yol, insan, uyarıcı kategorisinde toplanan kelimeler ortak cevap olmuştur. Bu da öğrencilerin trafikle ilgili güncel olayları takip ettiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin yapılan bu çalışma sonucunda trafik ve güvenlik kelimelerini birbiri ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Belirlenen bu sonuç öğrencilerin trafik kavramına yönelik önemli bir bilinç elde ettiklerini göstermektedir. Sonuç olarak, bağımsız kelime ilişkilendirme testinin ve çizme yazma tekniğinin öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini, düşüncelerini, kavramlar arasında kurdukları ilişkileri ve kavram yanılıklarını anlamakta rahatlıkla kullanılabilir bir teknik olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler :Trafik, Güvenlik, Eğitim, Bağımsız kelime ilişkilendirme testi, çizme yazma tekniği

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the opinions of primary school 4th grade students on the subject of Traffic Safety. In the study, independent word association test and drawing and writing technique were used to reveal the cognitive structures of the students towards the concept of traffic. Qualitative research model and case study design were used in the research, and the study group consisted of 250 (112 boys and 138 girls), 4th grade students studying in 10 different primary schools affiliated to the Directorate of National Education in Yenimahalle district of Ankara province. In order to create the test, the word traffic was chosen

¹ Prof. Dr. Gülay EKİCİ danışmanlığında Ceyhun SARI'nın hazırladığı "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Trafik Güvenliği Konusuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

* Milli Eğitim Bakanlığı, ceyhunsari.1975@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1336-8042.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, gulayekici@yahoo.com, gekici@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2418-1929.

as a key concept. As a result of the test, the reliability coefficient was determined as %90.36 in the independent word association test and %90.58 in the drawing and writing method, and a frequency table was created based on the data obtained. According to the results of the study, the students associated the concept of traffic with various words both in the independent word association test and in the drawing and writing technique. When the words produced were examined, the words collected in the categories of road, human, stimulant were the common answer. This shows that students follow current events related to traffic. In addition, as a result of this study, it was seen that the students associated the words traffic and safety with each other. This shows that students have gained an important awareness about the concept of traffic. As a result, it can be said that the independent word association test and the drawing and writing technique are techniques that can be easily used to understand students' knowledge levels, thoughts, relationships between concepts and misconceptions.

Keywords :Traffic, Safety, Education, Independent, word association test, drawing writing method

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: One of the most important problems in our country is undoubtedly the deaths as a result of traffic accidents. Therefore, great attention should be paid to safety in traffic. Safe traffic is a comprehensive subject that includes problems, solutions, methods and techniques that may occur during the interaction of roads, vehicles and people (Payam, 2012). In order to create a safe traffic system, roads, vehicles, rules and controls in traffic should be constantly renewed and adapted to the environment, and drivers, pedestrians and passengers, who are the main elements of traffic, should be continuously trained (Payam, 2012).

Purpose: This study aims to determine the views of 4th grade primary school students on the concept of traffic within the scope of traffic safety course. In this context, it is thought that it is important to determine the opinions of the 4th grade students in the traffic safety course on the concept of traffic in general, traffic safety, traffic signs and plates, traffic accidents and their causes, etc.

Importance: It is seen that the group most affected by traffic accidents in our country is children. The fact that children in the 6-14 age group are the ones who suffer the most in traffic accidents involving pedestrians, shows how important traffic safety education is at primary school level (Çelik, 2007). Traffic safety education given to children at school determines their behavior in traffic, such as learning the rules and regulations, being careful in the traffic and acting in accordance with the traffic rules. Therefore, the Traffic Safety Education given especially from an early age is extremely important for children to form healthy habits throughout their lives (Ulutaş & Dinçer, 2006). When the studies on traffic safety education in Turkey are examined, it has been revealed that individuals who make up the society should be educated on traffic safety issues from an early age, children should be given practical traffic lessons to increase their awareness about traffic, and importance should be given to the education of drivers, passengers and pedestrians (Balkız, 1999; Dindar, 2009; Doğan, 1996; Payam, 2011; Tütüncü, 2001)

Method: In this research, it was tried to determine the opinions of 4th grade primary school students on the concept of traffic by using the Independent word association test and the drawing and writing method, which is one of the most effective and important ways of communication for students. In the research, the case study design was used within the scope of the qualitative

research model, and the study group consisted of 250 (112 boys and 138 girls) 4th grade students studying in 10 different primary schools affiliated to the Directorate of National Education in Ankara province Yenimahalle district. Qualitative research is one of the research models that evaluates a phenomenon in line with the opinions of the participants and interprets collected detailed data (Creswell, 1994; Patton, 1990). A case study, on the other hand, is a research design that systematically and in detail examines and evaluates a phenomenon from different aspects within the framework of its natural life (Cohen & Manion, 1997; Yıldırım & Şimşek, 2011). In the research, independent word association test and writing and drawing technique were used. In order to create the test, the word traffic was chosen as a key concept. Independent word association test is one of the most used techniques to determine the relationship between the words in their long-term memories by analyzing the knowledge level of students about any concept and the relationships and similarities between these concepts (Atasoy, 2004; Bahar, 2003). Drawing and writing technique is one of the techniques applied to determine the students' ideas about a subject in detail (Atasoy, 2004; Çetin et al., 2012; Dikmenli, 2010). It is noteworthy that this technique is frequently used in academic studies conducted in our country and around the world (Şimşek, 2013; Yayla & Eyceyurt, 2011; Yorek et al., 2010). In this study, content analysis, one of the data evaluation methods preferred in qualitative research, was used. The main reason for using content analysis is the analysis of the evaluated data under appropriate categories by the researcher, since the data do not have predetermined conceptual dimensions (categories) (Ekici, 2016).

As a result of the test, the reliability coefficient was determined as 90.36 in the independent word association test and 90.58 in the drawing and writing method, and a frequency table was created based on the data obtained.

Findings: Primary school 4th grade traffic safety course is a course that includes all kinds of events that individuals may encounter in traffic in their daily lives and can offer solutions to problems. For this reason, it is important that the behaviors and gains to be gained in the traffic safety course are related to our daily life. In the traffic safety course, in the units such as "Traffic Safety", "Traffic Information" and "First Aid", in which the students obtain the necessary information for their daily lives, it is very important to learn about the traffic rules, traffic signs and plates, the causes of traffic accidents and the first aid activities that can be done after the accident. It was determined in the data obtained by the Independent Word Association test and the Drawing-Write technique. In this study, which was conducted to examine the cognitive structures and knowledge levels of primary school 4th grade students in the "traffic safety" lesson by using the independent word association test and the drawing-writing technique, extremely detailed and powerful data supporting each other were collected.

In the study, a total of 9 categories were created with the data obtained from the independent word association test (*Road, Stimulants, Human factor, Vehicle Types, Safety, First Aid/Health, Place/Space, Transportation and Car parts*), while a total of 7 categories were determined by the drawing technique (*Road, Stimulants, Human factor, Vehicle Types, Safety, First Aid/Health and Place/Space*), a total of 8 categories (*Road, Stimulants, Human factor, Vehicle Types, Safety, First Aid/Health, Place/Space and Transportation*) were determined by writing technique. The categories identified in common with all data collection tools are in the form of *Road, Stimulants, Human factor, Vehicle Types, Safety, First Aid/Health and Place/Space*.

Results: According to the results of the study, students associated the concept of traffic with various words both in the independent word association test and in the drawing and writing technique. When the produced words were examined, the words collected in the categories of road, human and stimulant were the common answers. This shows that students follow current events related to traffic. In addition, as a result of this study, it was seen that the students associated the words traffic and safety with each other. This shows that students have gained an important awareness of the concept of traffic. On the other hand, it can be said that the independent word association test and the drawing and writing technique are techniques that can be easily used to understand students' knowledge levels, thoughts, relationships between concepts and misconceptions.

1.GİRİŞ

Ülkemizde yaşanan en önemli problemlerden biri, hiç kuşkusuz trafik kazaları sonucu yaşanan ölümlerdir. Bu nedenle, trafikte güvenliğe çok dikkat edilmelidir. Güvenli trafik; yol, araç ve insanların birlikte etkileşimleri esnasında oluşabilecek problemleri, çözüm yollarını, yöntem ve teknikleri içine alan kapsamlı bir konudur (Payam, 2012).

Güvenli bir trafik sistemi oluşturabilmek için yolların, taşıtların, trafikte konulan kuralların ve denetimlerin devamlı yenilenmesi ve ortama uyarlanması ve trafiğin ana unsurları olan sürücülerin, yaya ve yolcuların sürekli olarak eğitilmesi gerekmektedir (Payam, 2012). 21. yüzyılda bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, kentsel yaşam formlarını ve standartlarını derinden etkilemiş, küresel eğilimlerle tüm dünyaya yayılan bu yeni yaşam tarzları, özellikle mega kentlerde yaşayan insanların, trafik ve trafik güvenliği olgularıyla yüzleşmelerine neden olmuştur. Bu yüzleşmenin en somut yanı olan trafikte yaşanan kazalar, tüm dünya toplumlarının ortak problemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Trafik kazalarının neden olduğu ölümler ve ekonomik zararlar, günümüzde yaşanan savaşlar ve doğal afetler kadar toplum hayatını etkileyecek noktalara gelmiştir. Bundan dolayı, toplumda trafikle ilgili bir kültür oluşturmak, trafik bilinci geliştirmek ve trafik güvenliğini arttırmaya yönelik her türlü etkinlikler büyük önem ve değer kazanarak yaygınlaşmıştır. Ancak bu faaliyetlerin amacına ulaşabilmesi, toplumda trafik kültürünün ve bilincinin oluşturulabilmesi oldukça kapsamlı, uzun dönemli ve katılımcı bir anlayışla konuya yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Ayrıca trafik kültürünün geliştirilmesi ve bu kültüre yeni boyutlar kazandırılmasında, insanların hayata hazırlanma evresi olan çocukluk ve ergenlik dönemlerinin, yetişkinlerden ayrı olarak ele alınması gerekmektedir.

Trafiğin en önemli unsuru insan olunca, insanların aldığı eğitimin önemi karşımıza çıkmaktadır. Trafik eğitimi; “Yasalarla belirlenmiş trafik kurallarını, kişilerin günlük hayatlarının bir parçası haline getirerek, can ve mal güvenliğini sağlamak için yapılması gereken çalışmaların tümü” (Balkız, 1999) şeklinde tanımlanabilir.

Trafik eğitimi; trafiğin ana unsuru olan insan, örgün eğitim içinde ya da dışında eğitim konusunda bilgi sahibi yapılarak, gerekli bilgi ve beceri kazandırılıp, trafikte

yaşanan sorunların azaltılması amacıyla kazandırılmak istenen davranışlardır. Trafik eğitimi, bilgi yönünden; trafik kuralları ile ilgili her türlü bilgiyi, yetenek bakımından; bilgileri doğru yer ve zamanda kullanabilmeyi ve uygulamayı, alışkanlık bakımından; kurallara uyma zorunluluğunun bireylerin günlük normal davranışları haline dönüşerek alışkanlık kazanmasını, beceri yönünden; araçların en doğru biçimde kullanılmasını sağlayacak becerileri edinmesini sağlamaktadır (Çiğiltepe, 1998).

Trafik güvenliği sorununa büyük ölçüde çözümler bulmuş ülkelerin sürücülere vermiş olduğu eğitim incelendiğinde; pratik eğitime teorik eğitime nazaran daha çok önem verdikleri trafik güvenliği ile ilgili eğitimi örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin içeriğine yaydıkları ve bunu bir ders olmaktan öte davranış haline getirmeyi başardıkları gözlenmektedir (İnal, 2001).

Konuyla ilgili yapılmış bazı araştırmalar olmakla birlikte çok boyutlu incelemelerin yapıldığı araştırmalar belirlenmiştir. Bu kapsamda trafik güvenliği eğitimi konusunda Nagai & Fukuda (2005) Japonya’da ilkokulda eğitim gören çocukların aldıkları trafik güvenliği eğitimini inceleyerek, uygulamada bulunan trafik güvenliği yasasının; trafik güvenliğini içerisine alan eğitimle ilgili politika oluşturma ve eğitim çalışmalarının kademeli ve sistemli bir şekilde yürütülmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır; Mulvaney, Watson & Walsh (2012) çalışmalarında İngiltere’de çocuklara yönelik olarak verilen güvenlik eğitimlerinin niteliğini araştırmışlar, Tanrikulu (2002), karayolu trafik güvenliğine eğitimin etkisini araştırdığı çalışmada trafik kazalarını önleme konusunda trafik eğitiminin önemine değinmiş, Özdemir (2010) Türkiye’de uygulanan okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lisans eğitim programlarını incelemiş ve trafik eğitimine ilişkin kazanımların yer alma durumunu belirlemiş, Payam (2012) Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de verilen trafik güvenliği eğitim programlarını karşılaştırarak, ilk ve orta düzeydeki okullarda uygulanan trafik eğitim programlarına ilişkin sorunları saptamayı ve söz konusu saptamalar üzerinden eğitimcilere önerilerde bulunmayı amaçlamış ve Kavıracı (2014) ilkokula devam eden çocuklara uygulamalı trafik eğitimi verilmesinin, çocuklarda trafik bilinç ve bilgi farklılığı yaratıp yaratmadığını ve çocukların tutumlarına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır.

Bu araştırma, 4. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri de dikkate alındığında trafik güvenliği eğitimi konusuyla ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesinde nitel araştırma modelinin kullanılması açısından önemlidir. Diğer taraftan bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniği kullanılarak verilerin toplanması ile zengin bir veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının hem konusu açısından hem araştırma modeli kapsamında kullanılan veri toplama araçları açısından elde edilen sonuçlarının alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin trafik güvenliği dersi kapsamında trafik kavramı konusuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 4. Sınıf öğrencilerinin trafik kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
- 2- 4. Sınıf öğrencilerinin trafik kavramına yönelik görüşleri ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
- 3- 4. Sınıf öğrencilerinin trafik kavramına ilişkin çizim ve yazımları nasıldır? Çizimleri ve yazımları hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
- 4- 4. Sınıf öğrencilerinin trafik işaret ve levhalarının kullanımı ve trafik kazalarının oluşumuna ilişkin görüşleri çizim ve yazımlarında nasıl yer almaktadır?

2.2.Araştırmanın Modeli

2019–2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bir olguyu araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda değerlendirip ayrıntılı veriler toplayarak yorumlayan araştırma modellerinden biridir (Creswell,1994; Patton,1990). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak da ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Durum çalışması ise bir olguyu, bulunduğu doğal yaşam çerçevesi içerisinde farklı yönlerden, sistematik ve detaylı olarak inceleyip değerlendiren bir araştırma desenidir (Cohen & Manion, 1997; Yıldırım & Şimşek, 2011). Durum çalışmasında katılımcıların verdiği ifadelerle elde edilen verilerin desteklenmesi ile sonuca gidilmesi son derece önemlidir (Ekiz, 2003; Kuş, 2003; Patton, 1990; Punch, 2005). Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin “trafik güvenliği” konusundaki görüşleri ayrıntılı bir şekilde nitel araştırma modeliyle tespit edilmiştir.

2.3.Çalışma Grubu

2019–2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme metodu kullanılmıştır. Araştırmacı amaçlı örnekleme yönteminde araştırmanın amacına en uygun ve aranan özelliklerde katılımcıları kendi yargısı doğrultusunda belirlemektedir (Balcı, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2011). Amaçlı örnekleme, zengin verilere sahip olduğu düşünülen durumların ayrıntılı incelenmesine imkan vermektedir. Bundan dolayı, amaçlı örnekleme yöntemleri birçok yerde, olgu ve olayların ortaya çıkarılmasında ve sonuçlanmasında faydalı olur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ankara İli Yenimahalle İlçesinde 4. sınıflarında kayıtlı bulunan toplam 250 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada bağımsız kelime ilişkilendirme testi ile çizme yazma tekniği veri toplama aracı olarak kullanılarak, ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin trafik güvenliği konusuna ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Bağımsız kelime ilişkilendirme testi; herhangi bir kavram hakkında, öğrencilerin bilgi düzeylerini ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri, benzerlikleri çözümlenerek, uzun zamanlı zihninde yer tutan kelimeler arasındaki ilişkiyi belirlemek için en fazla kullanılan tekniklerden biridir (Atasoy, 2004; Bahar, 2003).

Çizme yazma tekniği; Çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin trafik kavramına ilişkin düşüncelerinin alınması için çizme yazma tekniğinden de yararlanılmıştır. Çizme yazma tekniği, bir konu hakkında öğrencilerin fikirlerinin detaylı olarak belirlenmesi için uygulanan tekniklerden biridir (Atasoy, 2004; Çetin vd., 2012; Dikmenli, 2010). Bu tekniğin ülkemizde ve dünyada yapılan akademik çalışmalarda çok sık kullanıldığı dikkat çekmektedir (Şimşek, 2013; Yayla & Eyceyurt, 2011; Yorek vd., 2010). Bu teknik kavram ve kelimelerin zihnimizde bilinç altında kalan ifade etme becerisi, anlama, kavrama, tutum ve bilgi düzeyi ile ilgili görselliği ön plana koymayı hedefleyen doğru ve nitelikli verilere ulaşılabilmesi yönüyle oldukça faydalı olmasıyla birlikte dünyada geçerliliği bulunan karşılaştırma yapmaya imkan veren bir yöntemdir (Ozden, 2009; Patrick & Tunnicliffe, 2010; Prokop vd., 2009; Reiss & Tunnicliffe, 2001; Zoldosova & Prokop, 2007). Verilerin analizini yapmak için katılan her öğrencinin cevap kâğıtlarını 1 ile 250 arasında numaralandırdıktan sonra, herbir öğrencinin trafik güvenliği ile ilgili ifadeleri ve çizimleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanımı tercih edilen veri değerlendirme yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin kullanılmasının temel sebebi; verilerin önceden belirlenen kavramsal boyutlarının (kategorilerin) olmamasından dolayı olup değerlendirilmeye alınan verilerin araştırmacı tarafından uygun kategoriler altında analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Ekici, 2016). İçerik analizi yönteminde, çalışmadan elde edilen verileri yorumlayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde yapılmak istenen işlem, birbirine benzerlik gösteren verileri belli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirerek anlaşılabilir bir şekil yorumlamaktır. Bundan dolayı birbiriyle benzerlik gösteren veriler (kodlar) belli gruplarda toplanarak yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006). İçerik analizi araştırmanın amacıyla ilgili elde edilen verilerin kodlanması, sınıflama-tanımlama şeklinde devam eden bir süreçtir (Glesne, 2012). Bulunan sonuçların frekansları hesaplanarak tablo haline getirilip sunulmuştur. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın veri analizi güvenilirliği katsayısı; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülüyle hesap edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Veri analizi güvenilirliği katsayısı yapılan kodlamalar sonucunda ortalama güvenilirlik; $[94 / (94 + 10) \times 100] = \% 90,38$ olarak bulunmuştur. Aynı şekilde

çizme yazma tekniği ile yapılan çalışmada 1511 kelime ile 53 kod ile 9 kategori oluşturulmuştur. Yapılan kodlama çalışmasında “*Emniyet Kemerı, Telefon, Sağlık Ekibi, Ambulans ve Dikkat*” olarak kodlanan kelimelerde görüş ayrılığı meydana gelmiş diğer 48 kod ile ilgili görüş birliğine varılmıştır. Çizme yazma tekniği ile yapılan çalışmanın gvenirliğide $[48 / (48 + 5) \times 100] = \% 90,56$ olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda, uzmanların ve araştırmacının yaptığı değerlendirmeler sonucunda aralarındaki uyumun %90 ve üzerinde olması durumunda istenilen seviyede bir güvenilirlik sağladığı düşünülmektedir (Ekici, 2016; Saban, 2009).

3. BULGULAR

Bu bölümde bağımsız kelime ilişkilendirme testi ile toplanan veriler ile çizme yazma tekniğinden elde edilen veriler olarak düzenlendikten sonra öğrencilerin “trafik” kavramıyla ilgili açıklama cümlelerine yer verilmiştir.

3.1.Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle “trafik” kavramına verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara yer verilmiştir

Tablo 1. Öğrencilerin “Trafik” Kavramıyla İlgili Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Görüşlerinin Kategorilere Göre Dağılımı

KATEGORİLER	KODLAR	FREKANSLAR	TOPLAM FREKANSLAR
1. Yol	Yol-78		477
	Yaya Geçidi-72		
	Alt Geçit-69		
	Üst Geçit-69		
	Kaldırım-64		
	Banket-52		
	Okul Geçidi-36		
	Şerit-7		
	Bariyer-5		
	Dönemeç-5		
	Engelli Yolu-5		
	Şarapöl-4		
	Trafikçekapalı yol-4		
	Göbek-3		
	Yaya yolu-2		
Bisikletyolu 1			
Tünel 1			
2.Uyarıcılar	Levha-103		353
	Trafik Lambası/Işık-87		
	Trafik Kuralları-68		
	Trafik İşaretleri-31		
	Geçiş Üstünlüğü-26		
	Kırmızı – 11		
	Yeşil-10		
	Sarı-5		
	Yol Vermek-5		
	Dur-4		
	Park etmek yasak 1		
	Sağadön 1		
	Yavaş 1		
3.İnsan Faktörü	Yaya-90		304
	Polis-85		
	Sürücü/Şöför-54		
	İnsan-39		
	Yolcu-15		
	Çocuk-10		
	Makinist-4		
	Pilot-4		
	EmniyetMüdürü- 1		
Kaptan- 1			
Haberci- 1			

4.Araç Türleri	Araba-128	233
	Toplutaşıma aracı-34	
	Otobüs-13	
	Tren-7	
	Taksi-6	
	Uçak-6	
	Gemi-5	
	Minibüs-5	
	Kamyon-5	
	Dolmuş-4	
	Bisiklet-4	
	Motorsiklet-4	
	Helikopter-3	
	Tır-3	
	İtfaiye-3	
	Metrobus- 1	
Tramvay- 1		
5.Güvenlik	Kaza-77	195
	Güvenlik-34	
	Emniyet Kemer-29	
	Hız-13	
	Dikkat-10	
	Ceza-9	
	Ehliyet-8	
	Hava Yastığı-4	
	Uyarma-3	
	Telefon-3	
	Önlem-3	
	Silah- 1	
Alarm- 1		
6.İlk Yardım	Can-17	90
	Ambulans-16	
	Alkol-15	
	Sigara-12	
	Ölüm-12	
	Sağlık-6	
	Yaralanma-4	
	Sağlık Ekibi-3	
	Acil-2	
Hemşire- 1		
İlk yardım seti – 1		
Bandaj – 1		

7.Araba Parçaları	Tekerlek/Lastik-6	23
	Araba Camı-4	
	Fren-4	
	Kilometre/Gösterge-3	
	Direksiyon-2	
	Far – 1	
	Vites – 1	
8.Ulaşım yolları	Düdük – 1	17
	Ayna – 1	
	Köprü-5	
	Denizyolu-4	
	Havayolu-3	
9.Yer/Mekan	Çevreyolu-2	15
	Ray-2	
	Otoban-1	
	Otogar-4	
	Otopark-4	
	İstasyon-2	
Toplam	Otobüs Durakları-2	1687 kelime
	Havaalanı-2	
	Benzinlik-1	
	104 kod	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin trafik kavramı hakkında bilgi düzeylerine ait bağımsız kelime ilişkilendirme testinde; verilerin analizi sonucunda tespit edilen kelimeler toplam 9 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler ile her kategoride belirtilen kodlar ve frekanslar tablo halinde gösterilmiştir. Yapılan işlemde sonra trafik kavramıyla ilişkili 1687 kelime, 104 farklı kod ve 9 kategoride toplanmıştır.

Kategori-1 Yol

Öğrencilerin verdiği cevaplardan birinci kategoride “yol” kategorisi ortaya çıkmıştır (f=475). Bu kategoride öğrencilerin çoğunluğu Yol (f=78), Yaya Geçidi (f=72), kelimelerine odaklanırken, bisiklet yolu (f=1) ve tünel(f=1) kelimelerinin daha az ifade edildiği görülmüştür. Aşağıda yol kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Toplu taşıma araçları, trafik ışıkları, banket yaya geçitleri trafiğin önemli unsurlarıdır” (Ö2)

“Yaya kaldırımı olmayan yerlerde banket bulunur.”(Ö28)

“Yayalar için alt ve üst geçitler güvenlidir.”(Ö148)

Kategori -2 Uyarıcılar

İkinci kategoride öğrenciler, “Uyarıcılar” ile ilgili kavramlara yönelik cevaplar vermişlerdir (f=350). Bu bölümde öğrencilerin cevapları çoğunlukla Levha (f=103), Trafik Lambası/Işık (f=87), kelimeleri olurken, park etmek yasak (f=1), sağa dön (f=1) ve yavaş (f=1) kelimelerini en az kullandıkları görülmüştür. Aşağıda uyarıcılar kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Trafikte kazaları önlemek için kurallara uymalıyız.” (Ö10)

“Yayalar ve araçlar trafik levhalarına zarar vermemelidir”(Ö18)

“Trafik ışığı sürücülerin kaza yapmaması için alınan bir önlemdir.”(Ö22)

Kategori- 3 İnsan Faktörü

Üçüncü kategori “İnsan Faktörü” boyutundan oluşmuştur (f=301). Öğrencilerin, bu kategori ile ilişkilendirmeleri çoğunlukla Yaya (f=90) ve Polis (f=85), cevap kelimeleriyle olurken, Emniyet müdürü (F=1), Kaptan(f=1) ve Haberci(f=1) kelimelerini birer kez yazmışlardır. Aşağıda insan faktörü kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir

“Trafikte en önemli unsur insandır.”(Ö88)

“Trafik kurallarına yaya ve sürücüler başta olmak üzere herkes uymalıdır.” (Ö62)

“Trafik, insanların yolda, havada, denizde yaptığı hal ve hareketlerdir.”(Ö203)

Kategori -4 Araç Türleri

Dördüncü kategoride öğrenciler “Araç Türleri” ile ilişkili cevaplar vermişlerdir (f=231). Öğrencilerin, bu kategori ile ilişkilendirmeleri çoğunlukla Araba (f=128), cevap kelimesi olurken, en az Metrobüs (f=1) ve Tramvay (f=1) kelimelerini yazmışlardır. Aşağıda araç türleri kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir

“Polis ,itfaiye, ambulans geçiş üstünlüğü olan araçlardır.(Ö46)

“Trafikte toplu taşıma araçlarını kullanmalıyız.” (Ö116)

“Bazı arabalar yayalara yol vermediği için kazalara sebep oluyor.”(Ö249)

Kategori -5 Güvenlik

Beşinci kategori “Güvenlik” şeklinde oluşmuştur (f=157). Katılımcıların çoğunluğu Kaza (f=77), kelimesine odaklanmışlardır. Öğrenciler en az Silah (f=1) ve Alarm (f=1) kelimelerini yazmıştır. Aşağıda güvenlik kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir

“Trafikte güvenlik önemlidir.Trafik kurallarına uymalıyız ki kaza yapmayalım” (Ö6)

“Güvenlik trafikte en önemli şeylerden biridir.” (Ö151)

“Trafik kurallarına uyalım, emniyet kemerlerimizi takalım.”(Ö185)

Kategori -6 İlk Yardım

Altıncı kategori öğrencilerin verdiği cevaplardan “İlk Yardım” kategorisi adı altında toplanan kelimelerden oluşmuştur (f=87). Öğrencilerin bu kategori ile ilgili olarak belirttikleri kavramlar çoğunlukla Can (f=17), Ambulans (f=16), Alkol (f=15) şeklinde olurken, Hemşire (f=1), İlk yardım seti (f=1) ve bandaj (f=1) kelimelerini birer kez kullandıkları görülmüştür. Aşağıda ilk yardım kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir

“Araba kullanırken alkol ve sigara kullanırsak kaza yapmamıza neden olur.” (Ö26)

“Trafikte alkol ve sigara kullanırsak kaza yapabiliriz.”(Ö45)

“Ambulansa yol vermeliyiz.”(Ö105)

Kategori -7 Araba Parçaları

Yedinci kategoride katılımcılar “Araba Parçaları” kategorisi ile ilgili cevaplar vermişlerdir (f=55). Bu kategoride öğrenciler en fazla Tekerlek/Lastik (f=6) kelimesini

ifade ederken, birer kez Far (f=1), Vites (f=1), Döndük (f=1) ve Ayna (f=1) cevabı vermişlerdir. Aşağıda araba parçaları kategorisi ile ilgili örnek alıntıya yer verilmiştir
“Araçlarımızın lastiklerini sık sık kontrol etmeliyiz.”(Ö175)

Kategori -8 Ulaşım Yolları

Sekizinci kategoride katılımcılar, trafikte “Ulaşım yolları” kategorisi ile ilgili kavramları bir araya getirmişlerdir (f=16). Bu kategoride öğrenciler en fazla Köprü (f=5) ve en az Otoban (f=1) ifadelerini belirtmişlerdir. Aşağıda ulaşım yolları kategorisi ile ilgili örnek alıntıya yer verilmiştir
“Trafikte köprüleri kullanmalıyız.”(Ö90)

Kategori -9 Yer/Mekan

Dokuzuncu kategoride katılımcılar, “Yer/Mekan” ile ilgili cevaplar vermişlerdir (f=14). Öğrenciler cevaplarında en fazla Otopark (f=4), Otopark (f=4) ve en az Benzinlik (f=1) ifadelerini belirtmişlerdir. Aşağıda yer/mekan kategorisi ile ilgili örnek alıntıya yer verilmiştir
“Arabalar otoparka park edilir.”(Ö128)

3.2.Çizme Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çizme yazma tekniğiyle “trafik” kavramına verdikleri cevaplarla ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin görüşlerine göre Trafik Kavramıyla İlgili Çizme Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Kategori ve Alt Kategorilere Ait Bulgular

KATEGORİLER	KODLAR	ÇİZİM (f)	YAZIM (f)
1.Yol	Yol	98	90
	Yaya Geçidi	32	26
	Şerit	10	8
	Kavşak	8	10
	Banket	8	6
	OkulGeçidi	5	5
	ÜstGeçit	4	5
	Kaldırım	4	4
	Yaya yolu	4	4
	Alt Geçit	1	2
	<i>Toplam=334</i>	174	160
2.Uyarıcılar	Trafikİşaretleri	31	40
	Levha	28	37
	TrafikLambası/Işık	23	30
	Kırmızı	18	20
	TrafikKuralları	16	25
	Yeşil	12	8
	Sarı	8	3
	Dur	3	5
	Geçiş Üstünlüğü	-	4
		<i>Toplam=311</i>	139

3. Araç Türleri	Araba	113	108
	Bisiklet	14	13
	İtfaiye	5	4
	Minibüs	4	5
	Otobüs	2	4
	Kamyon	2	3
	Taksi	2	3
	Dolmuş	1	4
	Toplu taşıma aracı	-	2
	<i>Toplam=289</i>	143	146
4. Güvenlik	Kaza	105	87
	Hız	15	22
	EmniyetKemerli	8	10
	Telefon	5	9
	Dikkat	3	8
	HavaYastığı	1	3
	<i>Toplam=276</i>	137	139
5. İnsanFaktörü	Polis	22	20
	Yaya	18	18
	Çocuk	18	17
	Sürücü/Şöför	16	15
	İnsan	5	7
	Engelli	1	3
	<i>Toplam=160</i>	80	80
6. İlk Yardım	Ölüm	11	17
	Alkol	11	17
	Ambulans	10	20
	Sigara	8	15
	Yaralanma	2	4
	SağlıkEkibi	-	2
	<i>Toplam=117</i>	42	75
7. Yer/Mekan	Otopark	4	7
	Okul	2	3
	OtobüsDurakları	1	3
	<i>Toplam=20</i>	7	13
8. Ulaşım	Köprü	-	2
	Çevreyolu	-	1
	Ulaşım	-	1
	<i>Toplam=4</i>	-	4
Toplam	52 kod=1511	722	789

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin trafik kavramıyla ilgili görüşlerinden çizim 7 kategori ve yazım 8 kategori altında toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin daha çok yol kavramı ile ilgili çizim, uyarıcılar ile ilgili yazım yaptıkları tespit edilmiştir. Çizimlerin en fazla araba(f=113), kaza(f=103) ve yol(f=98) kavramları ile ilgili yapıldığı görülürken, yazımlarda da araba(f=108), yol(f=90) ve kaza(f=87) şeklinde yine aynı kavramlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulgular öğrencilerin çizim ve yazımlarında trafikte gördükleri somut kavramlarla bilişsel yapılarını oluşturduklarını göstermektedir. Kategorilerine göre ayrılarak öğrencilerin trafik kavramı ile yaptıkları çizim ve yazımlardan örnekler sunulmuştur. Yol kavramları içeren çizim(f=174), yazım(f=160), uyarıcılarla ilgili çizim(f=139), yazım(f=172), araçlar ile ilgili çizim(f=143), yazım(f=146), güvenlik kategorisi çizim(f=137), yazım(f=139), insan faktörü kategorisi çizim(f=80), yazım(f=80), ilk yardım kategorisi çizim(f=42), yazım(f=75), yer kategorisi çizim(f=7), yazım(f=13) ve ulaşım kategorisi çizim(f=0), yazım(f=4) şeklinde dağılım gösterdiği belirlenirken, 25 (%10) öğrencinin ise hiç çizim yapmadıkları belirlenmiştir. Kategoriler tek tek incelendiğinde;

Kategori-1 Yol

Birinci kategoride öğrenciler, “Yol” ile ilgili ilişkilendirmeler ortaya koymuşlardır çizim(f=174) ve yazım(f=160). Bu kategoride öğrencilerin belirttiği ilişkilendirmeler en fazla Yol çizim(f=98) ve yazım(f=90), en az Alt Geçit çizim(f=1) ve yazım(f=2) olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda, aşağıda öğrencilerin görüşlerini ortaya koyan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Yollarda yaya geçidi ve okul geçitlerini kullanalım”(Ö77)

“Yollar çok yoğun olduğundan alt ve üst geçitleri kullanmalıyız.”(Ö74)

Kategori-2 Uyarıcılar

İkinci kategori olarak “Uyarıcılar” kategorisi ortaya çıkmış olup çizim (f=139) ve yazım (f=172). Bu kategoriyi ayrıntılı incelediğimizde; Trafik İşaretleri çizim(f=31) ile yazım(f=40) ve Levha çizim(f=28) ve yazım(f=37) en fazla kullanılan kavramlar olurken, en az kullanılan kavram Geçiş Üstünlüğü çizim(f=0) ve yazım(f=4) olarak belirlenmiştir. Aşağıda uyarıcılar kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Arabalar kırmızı ışıkta geçerse öbür arabalarla kaza yapabilir.”(Ö6)

“Trafik kurallarına uymak herkesin görevidir.”(Ö12)

“Lütfen! Levhalara zarar vermeyelim.”(Ö27)

Kategori-3 Araç Türleri

Üçüncü kategori “Araç Türleri” şeklinde oluşmuştur ki çizim(f=143) ve yazım(f=146) belirlenmiştir. Öğrencilerin, bu kategori ile ilişkilendirmeleri en fazla Araba çizim(f=113) ve yazım(f=108) belirlenirken, en az Toplu taşıma aracı çizim(f=0) olup yazım(f=2) olarak tespit edilmiştir. Aşağıda araç türleri kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Bisiklet kullanırken çok dikkatli olmalıyız”(Ö14)

“Toplu taşıma araçlarını kullanırsak trafik yoğunluğu azalır.”(Ö77)

Kategori-4 Güvenlik

Dördüncü kategoride; öğrenciler “Güvenlik ” ile ilişkili çizim(f=137) ve yazım(f=139) cevapları vermişlerdir. Kaza çizim(f=103) ile yazım(f=87) en fazla kullanılan kavram olurken, en az Hava Yastığı çizim(f=1) ve yazım(f=3) olarak tespit edilmiştir.

Aşağıda güvenlik kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Trafikte hız cana zarar demektir.”(Ö42)

“Adam dikkat etmeyip küçük kıza çarpmıştır.”(Ö71)

“Araçlarda emniyet kemeri kullanmak çok önemli.”(Ö207)

Kategori-5 İnsan Faktörü

Beşinci kategori “İnsan Faktörü” çizim(f=80) ve yazım (f=80) şeklinde oluşmuştur, Verilen cevapların dağılımı incelendiğinde; en fazla kullanılan Polis çizim(f=22) ile yazım(f=20) belirlenirken, en az kullanılan Engelli çizim(f=1) ve yazım(f=3) kavramları olduğu görülmüştür. Aşağıda insan faktörü kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Yaşlı insanlara yer vermeliz.” (Ö24)

“Trafik polislerinin görevi zordur. Çünkü bazı kişiler kurallara uymuyor.”(Ö54)

“Engellilere yardım edelim.”(Ö103)

Kategori-6 İlk Yardım

Altıncı kategoride öğrencilerin cevaplarından “İlk Yardım” kategorisi oluşmuş olup çizim(f=42) ve yazım(f=75) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kategoriyle ilişkili olarak belirttikleri kavramlar en fazla Ölüm çizim(f=11) ve yazım(f=17) belirlenirken, en az Sağlık Ekibi çizim(f=0) yazım(f=2) olarak tespit edilmiştir. Aşağıda ilk yardım kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Ambulansa yol ver, hayat kurtar.”(103)

“Araba kullanırken sigara ve alkol içmemeliz.”(Ö186)

Kategori-7 Yer/Mekan

Sekizinci kategoride öğrenciler, trafikte “Yer/Mekan” kategorisi ile ilişkili çizim(f=7) ve yazım(f=13) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu kategoride öğrenci ifadeleri en fazla Otopark çizim(f=4) ile yazım(f=7) belirlenirken, en az Otobüs Durakları çizim(f=1) ve yazım(f=3) olarak belirlenmiştir. Aşağıda yer kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Otobüs durağında sıraya girmeliz.” (Ö209)

“Araçlarımızı otoparka park ederiz.”(Ö235)

Kategori-8 Ulaşım

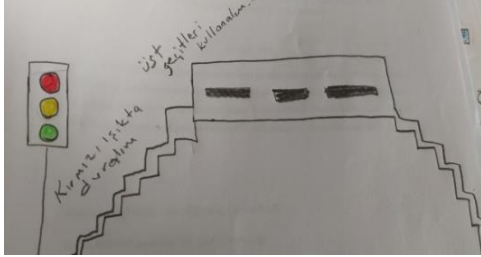
Dokuzuncu kategoride öğrenciler, “Ulaşım” kategorisi ile ilişkili cevaplar vermişlerdir ki çizim(f=0) ve yazım(f=4) olarak belirlenmiştir. Bu kategori ile ilgili öğrenciler Köprü yazım(f=2) ifadesi kullanırken bu kategori ile ilgili çizim yapmadıkları tespit edilmiştir. Aşağıda ulaşım kategorisi ile ilgili örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Trafik sıkışıklığını önlemek için köprüleri kullanmalıyız.”(Ö188)

“Trafikte çevreyolunu da kullanabiliriz.”(Ö210)

Öğrencilerin yaptıkları çizimlerden örnekler çizim yapan öğrencinin numarası ile birlikte kategorilere ayrılarak aşağıda sıralanmıştır.

Yol kategorisi kapsamında yer alan çizim örnekleri;



Şekil 1. 22 nolu öğrenciye ait çizim



Şekil 2.57 nolu öğrenciye ait çizim

Uyarıcılar kategorisi kapsamında yer alan çizim örnekleri;

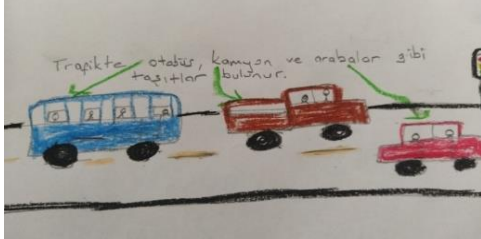


Şekil 3. 201 nolu öğrenciye ait çizim

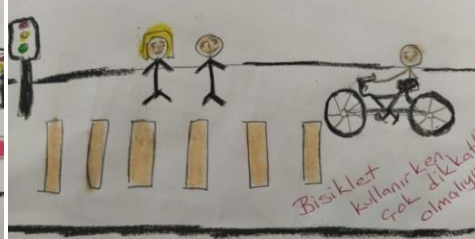


Şekil 4. 156 nolu öğrenciye ait çizim

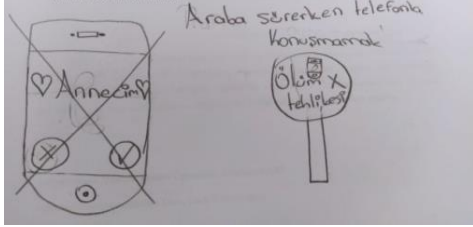
Araç Türleri kategorisi kapsamında yer alan çizim örnekleri;



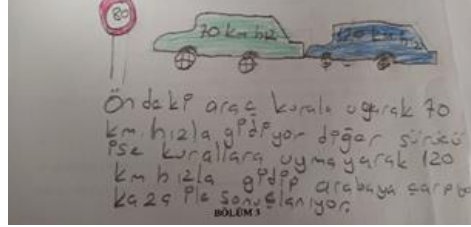
Şekil 5. 49 nolu öğrenciye ait çizim



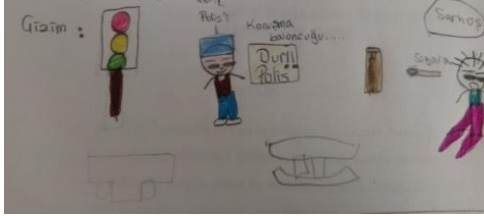
Şekil 6.166 nolu öğrenciye ait çizim

Güvenlik kategorisi kapsamında yer alan çizim örnekleri;

Şekil 7. 80 nolu öğrenciye ait çizim



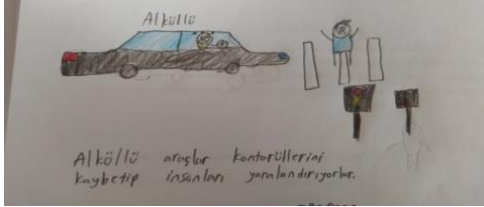
Şekil 8.183 nolu öğrenciye ait çizim

İnsan Faktörü kategorisi kapsamında yer alan çizim örnekleri;

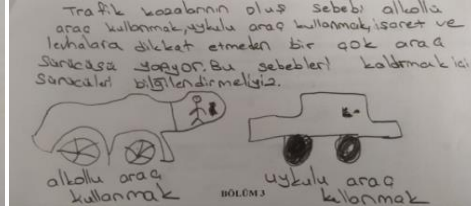
Şekil 9. 187 nolu öğrenciye ait çizim



Şekil 10.103 nolu öğrenciye ait çizim

İlk Yardım kategorisi kapsamında yer alan çizim örnekleri;

Şekil 11.116 nolu öğrenciye ait çizim



Şekil 12. 82 nolu öğrenciye ait çizim

Yer kategorisi kapsamında yer alan çizim örnekleri;

Şekil 13. Yer kategorisi 83 nolu öğrenciye ait çizim

Öğrencilerin ulaşım kategorisi ile ilgili çizim yapmadıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından yazımlarda öğrencilerin trafik güvenliği konusunda farklı kavram, görüş ve düşüncelere sahip oldukları ve tespit edilen kategorilerde yaptıkları açıklamalarda genellikle günlük konuşma dilini kullandıkları dikkat çekmektedir. Kullandıkları kavramlarda genel olarak trafik kavramının tanımına, trafik kazalarının sebeplerini vurgulamaya, trafik kurallarına uymanın günlük hayata katkılarını, faydalarını ve zararlarını ifade etmeye yönelik ilişkilendirmelerde buldukları gözlenmiştir. Aynı şekilde yazımlarda kullanılan terimler ve kavramların öğrencilerin çizimlerine de yansıdığı, öğrencilerin genellikle günlük hayatta trafikte karşılaştıkları sorunları, yapılan hataları, doğru bir trafik akışı için yapılması gereken davranışları çizimlerinde yansıttıkları görülmüştür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İlkokul 4. sınıf trafik güvenliği dersi öğretim programının genel amacı, çocuklarda trafik güvenliği bilincini sağlayarak hayat boyu trafik kurallarına duyarlı davranışlar sergileyecek bireyler yetiştirmektir. Eğitimin insan hayatında her alanda olduğu gibi trafik güvenliği konusunda da çok önemli bir yeri vardır. Trafiğin ana unsurları olan sürücü, yolcu ve yayaların trafikte sistemli ve güvenli hareket edebilmeleri için belli bir seviyede eğitim almaları gerekir. Trafik eğitimi çevremizde yaşadığımız trafik kazalarının önlenmesi konusunda da çok önemlidir. Trafik kurallarına uymak bir davranış biçimi olduğundan dolayı, küçük yaşlardan, okul öncesi eğitimle birlikte süreklilik sağlayarak ve zaman içerisinde tüm toplumun eğitim konusunda bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. Bundan dolayı bir toplumda trafik kültürü oluşturmak, bilinçli, saygılı ve sorumlu bireyler yetiştirmek ancak etkili bir trafik eğitimi ile sağlanabilir.

Bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniği kullanılarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “trafik güvenliği” dersinde trafikle ilgili bilişsel yapılarını, bilgi düzeylerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada birbirini destekleyen son derece ayrıntılı ve güçlü veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada bağımsız kelime ilişkilendirme testinden sağlanan verilerle toplamda 9 kategori oluşturulurken (*Yol, Uyarıcılar, İnsan faktörü, Araç Türleri, Güvenlik, İlk Yardım, Yer, Ulaşım, Araba parçaları*), çizme tekniğiyle toplam 7 kategori belirlenmiş (*Yol, Uyarıcılar, İnsan faktörü, Araç Türleri, Güvenlik, İlk Yardım, Yer*) ve yazma tekniğiyle toplam 8 kategori (*Yol, Uyarıcılar, İnsan faktörü, Araç Türleri, Güvenlik, İlk Yardım, Yer, Ulaşım*) belirlenmiştir.

Öğrencilerin trafik kavramıyla ilgili olarak çizme yazma tekniğiyle ortaya koydukları bilişsel yapıları bağımsız kelime ilişkilendirme tekniği ile elde edilen sonuçları desteklemektedir. Sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin daha çok trafik kazaları ile ilgili açıklamalar ve çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Genellikle araba, yol, trafik işaretleri gibi unsurlara yönelik çizimlerin ağırlık kazandığı görülürken, polis, levha, çocuk vb. çizim-yazımlar da verilmiştir. Tespit edilen çizimlerde öğrencilerin

temsili olmayan çizimlerle de trafik kavramını, karikatürize ettikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular öğrencilerin trafik güvenliği konusunu çok fazla düşünmeden basit olarak, günlük hayattan gördüklerini kendi zihninde canlandığı şekilde açıklamaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu çizimlerinde daha fazla “Yol, Uyarıcılar ve Araçlar” kategorisine ait çizimlerde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerde trafik kavramı oluşmasına yönelik birçok sebep olmakla birlikte öğrencilerin aldıkları eğitim, yaşadıkları çevre, gündelik hayatta karşılaştıkları olaylar gibi birçok etken bu çerçevede sayılabilir. Sonuç olarak; çizme yazma tekniğinin öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini, düşüncelerini, kavramlar arasında kurdukları ilişkileri ve kavram yanlışlarını anlamada rahatlıkla kullanılacak bir teknik olduğu söylenebilir. Ancak çizime yansıtılmayan unsurların aydınlatılması için mutlaka açık uçlu sorularla görüşme tekniğiyle desteklenen çalışmaların hazırlanması önerilmektedir.

Yapılan araştırma ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Araştırmada öğrencilerin yol, uyarıcılar ve araçlar kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmüş ancak çocukların okulda aldıkları teorik bilgilerin yanında yaparak yaşayarak elde ettikleri deneyimlerini günlük hayata uygulamalı olarak yansıtılmaları sağlanabilir.

2. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin daha az dikkatini çeken insan sağlığı açısından önemli olan “ilk yardım” konusuna dikkat çekilebilir.

3. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin engelliler için çok az (f=1) çizim yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, engellilerin trafikteki konumları ve engellilere uygun trafik düzenlemesine ilişkin yeterli bir farkındalık oluşturulabilir.

4. İlkokul 4. sınıflar için hazırlanan trafik güvenliği çalışma ve ders kitaplarının öğrencilerin anlama ve kavrama seviyelerine göre oluşturulması faydalı olacaktır.

5. Trafik Güvenliği dersinin yapılacak yasal düzenlemelerle okul öncesinden başlayarak ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde tüm sınıflarında zorunlu ders olarak öğrencilere verilmesi sağlanmalıdır.

6. Bu araştırma farklı eğitim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin katılımıyla yapılabilir.

7. Çizme yazma tekniğiyle açıklanamayan görüşlerin daha kapsamlı olarak belirlenebilmesi için ek olarak görüşme, gözlem vb. tekniklerle desteklenerek hazırlanan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi Ve Öğretimi*. Ankara: Asil.
Bahar, M. (2003). Biyoloji eğitiminde kavram yanlışları ve kavram değişim stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 27- 64.
Balci, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler*. Ankara: PeGEM A.

- Balkız, C. (1999). *İlköğretimde Trafik Eğitiminin Trafik Kazalarının Önlenmesi Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research Methods In Education*. London: Routledge.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative And Quantitative Approaches Thousand Oaks*, London, New Delhi: SAGE
- Çelik, C. (2007). *AB Ulaştırma Politikasına Uyum Sürecinde Türkiye’de Kara Ulaşımı Trafik Güvenliği*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, G., Özarslan, M., Isık, E. & Eser, H. (2012). Students views about health concept by drawing and writing technique. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 311-316.
- Çiğiltepe, A. (1998). *İlköğretim Çağındaki Çocukların Trafik Eğitimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikmenli, M. (2010). Misconceptions of cell division held by student teachers in biology: A drawing analysis. *Scientific Research and Essay*, 5(2), 235-247.
- Dindar, R. (2009). *Örgün Eğitim Sistemi İçinde Trafik Eğitiminde Oyunla Öğretimin Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, F. (1996). *Trafik Kazalarında Eğitimin Etkisi*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2016). Öğretmen Adaylarının "Bilgisayar" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 755-781.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.), Ankara: Anı.
- İnal, K. (2001). *Trafik Güvenliği Ve Türkiye’de Sürücü Eğitiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavsıracı, O. (2014). *Örgün Eğitimde Sürekli Ve Uygulamalı Trafik Eğitiminin Çocukların Trafik Bilgi Ve Algısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı.
- Mulvaney, C., Watson, M.C. & Walsh, P. (2012). Practical child safety education in England: A national survey of the Child Safety Education Coalition. *Health Education Journal*, 72 (4), 450–459.
- Nagai, Y. & Fukuda, A. (2005). Research on traffic safety education and evaluation of its in chiba prefecture, *Japan proceedings of The Eastern Asia Society For Transportation Studies*, 5(1), 2002- 2017
- Özdemir, S. (2010). *Türkiye’de örgün eğitim sistemi içerisinde trafik eğitiminin durumu; Avrupa ve dünya ülkeleri ışığında geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, M. (2009). Primary student teachers’ ideas of atoms and molecules: *Using drawings*. *Education*, 129(4), 635-642.
- Patrick, P.G. & Tunnicliffe, S.D. (2010). Science teachers’ drawings of what is inside the human body. *Journal of Biological Education*. 44(2), 81-87.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury: Sage.

- Payam, M. (2012). *İlk ve ortaöğretim okullarında trafik eğitimindeki temel sorunlar: Siirt ili örneği*. Doktora Tezi, Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Prokop, P., Fancóvicova, J. & Tunnicliffe, S.D. (2009). The effect of type of instruction on expression of children's knowledge: How do children see the endocrine and urinary system? *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 75-93.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to social research—quantitative & qualitative approaches*. London: Sage.
- Reiss, M.J. & Tunnicliffe, S.D. (2001). Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31(3), 383-399.
- Şimşek, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Konusundaki Bilişsel Yapılarının Ve Alternatif Kavramlarının Kelime İlişkilendirmesi Testi İle Belirlenmesi*. 4. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Nevşehir Üniversitesi, Nevşehir.
- Tanrıkulu, S. (2002). *Trafik Kazalarının Önlenmesinde, Trafik Güvenliği Eğitiminin Rolü: İlköğretim Okulları Ve Sürücü Kurslarında Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Tütüncü, M. (2001). *Türkiye'de Örgün Eğitim Sistemi İçinde Trafik Eğitiminin Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, İ. & Dinçer, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin trafik hakkındaki bilgi ve davranışlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi*, 170(1), 243-256
- Yayla, R.G. & Eyceyurt, G. (2011). Mental models of pre-service science teachers about basic concepts in chemistry. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 2011(1), 285-294.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Soysal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yorek, N., Sahin, M. & Ugulu, I. (2010). Students' representations of the cell concept from 6 to 11 grades: Persistence of the "Fried-Egg Model". *International Journal of Physical Sciences*, 5(1), 15-24.
- Zoldosova, K. & Prokop, P. (2007). Primary pupils preconceptions about child prenatal development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 239-246.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ: ÇOK DEĞİŞKENLİ VARYANS ANALİZİ¹

INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' TEACHING EFFICACY BELIEFS: A MULTI-VARIANCE ANALYSIS

İbrahim Serdar KIZILTEPE*, Tezcan KARTAL**

Geliş Tarihi: 17.02.2022
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Öğretim yeterliği, öğretmenlerin öğretim hakkında ne düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve sınıfta nasıl davrandıklarını etkiler. Fen öğretimi bağlamında yeterlik inancının iki boyutu vardır: kişisel fen öğretimi özyeterliği ve fen öğretimi sonuç beklentisidir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterliği ve sonuç beklentisi inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma desenlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Orta Anadolu bölgesinde öğrenim görmekte olan ve lisans dönemi boyunca en az bir defa fen bilimleri dersi almış öğretmen adayları arasından rastgele seçilmiştir. Verilerin elde edilmesinde kişisel bilgi formu ve fen öğretimi yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik ve fen öğretimi sonuç beklentisi inançları üzerinde bağımsız değişkenlerin (öğrenim görülen bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi) etkisi ayrı ayrı ve birlikte çift yönlü MANOVA testi ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik ve fen öğretimi sonuç beklentisi inançları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmaktadır. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının fen öğretiminde sonuç beklentilerinde son sınıf öğretmen adayları lehine farklılık göstermiştir. Fakat fen öğretimi özyeterlik inançlarında farklılık görülmemiştir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarının desteklenmesi için fen ve öğretimine yönelik derslerin sayısı artırılabilir. Öğretmen eğitim programlarında önemli miktarda alan bilgisi ile mesleki deneyimlerine daha fazla vurgu yapılması fen eğitiminin kalitesini artırabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, fen öğretimi, yeterlik, inanç.

ABSTRACT: Teaching efficacy beliefs influence how teachers think about teaching, how they motivate themselves, and how they behave in their classrooms. Science teaching efficacy belief has two dimensions: personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancy beliefs. In this context, it is aimed to examine preservice science teachers' personal science teaching efficacy beliefs and outcome expectancy beliefs. The cross-sectional survey model, one of the descriptive research designs, was used in the present study. The participants were randomly selected from preservice teachers studying at education faculties in the central Anatolian region and who had taken at least one science course during their undergraduate education. Personal information form and science teaching

¹ Bu çalışma birinci yazarın “Öğretmen Adaylarının Epistemolojik ve Öz-yeterlik İnançları Açısından Teknoloji Kabullerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* serdar.kiziltepe@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6210-5372.

** Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, tkartal@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7609-3555.

efficacy belief scale were used to obtain the data. The effects of independent variables (department, gender, and grade level) on preservice teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancy beliefs were examined individually and together, employing a two-way MANOVA test. The teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancy beliefs differed based on their department. Regarding the grade levels, preservice teachers' outcome expectancy beliefs differed in favor of the senior preservice teachers. However, there were no significant differences in personal science teaching efficacy beliefs. The number of courses related to natural sciences and science teaching should be increased to support preservice teachers' science teaching efficacy beliefs. A greater emphasis on the amount of content knowledge and professional experience in teacher education programs might improve the quality of science education.

Key Words: Preservice teacher, science teaching, efficacy, belief.

EXTENDED ABSTRACT

Teaching efficacy affects how teachers think and feel about teaching, how they motivate themselves, and how they behave in their classrooms. Therefore, the efficacy beliefs of future teachers are essential in terms of teacher education programs. Bandura (1997) claimed that self-efficacy beliefs depend on a particular context and environment. Enochs and Riggs (1990) developed a measurement tool to evaluate science teaching efficacy beliefs to understand better and potentially influence teacher performance. This tool includes (i) personal teaching efficacy and (ii) science teaching outcome expectancy. Personal teaching efficacy refers to an individual's belief that he or she can successfully perform the behavior required to achieve the desired outcome, and science teaching outcome expectation refers to an individual's prediction that a particular behavior will lead to desired outcomes. Determining preservice teachers' science teaching efficacy beliefs and evaluating these beliefs in terms of multiple variables play a crucial role for science education and educators as the results may have important implications for science teaching and learning. Therefore, it is imperative to explore the contextual factors influencing their science teaching efficacy beliefs. Most studies on teacher efficacies have focused on secondary school preservice teachers or beginning and novice teachers. It has been observed that the studies on the beliefs of elementary school teacher candidates are limited. This study examined the self-efficacy levels of preservice teachers who took at least one semester of science teaching course within the framework of the following research problems. Research problems are as follows:

1. What are preservice teachers' science teaching efficacy beliefs?
2. Is there a difference between observed and expected mean scores of preservice teachers' science teaching efficacy beliefs?
3. Do preservice teachers' science teaching efficacy beliefs differ significantly based on gender, department, and grade level?

The cross-sectional survey model, one of the descriptive research designs, was used in the study. A cross-sectional study might examine current attitudes, beliefs, ideas, or practices. The last two years of preservice teachers' training intensely focus on pedagogy and the practical aspects of teaching. Generally, preservice teachers participate in the science teaching methods course and the student teaching experience in the last two years. In this context, the research sample was randomly selected from the preservice teachers who took a science teaching method course at least once during their undergraduate education. Seven

hundred fourteen preservice teachers were included in the study. Three hundred thirty-four of these teachers are preservice science teachers, 183 are preservice primary school teachers, and 197 are preservice pre-school teachers. Of the participants, 116 are male, and 598 are female.

Data was collected via (i) personal information form and (ii) science teaching efficacy belief scale. In order to determine the preservice teachers' science teaching efficacy beliefs, the two-factor "Science Teaching Efficacy Belief Scale (SEBS) was used. These factors are Personal Science Teaching Efficacy and Science Teaching Outcome Expectancy Beliefs. The SEBS, which is based on Bandura's (1995) notion of self-efficacy, was developed by Enochs and Riggs (1990) and adapted into Turkish by Tekkaya, Çakıroğlu, and Özkan (2004). The original version of the scale consists of two factors [Outcome Expectancy (8 positive items and two negative items) and Personal Science Teaching Efficacy (5 positive items and eight negative items)] and 23 items. The items are measured on five-point Likert measures, ranging from "Strongly Agree=5" to "Strongly Disagree=1". The researchers reconsidered the reliability analyzes of the measurement tool for the present study. As a result of the item analysis, the item "If a parent states that their child is more interested in the science lesson, most likely because of the teacher's performance in the lesson(M-23)," which was in the factor of "Outcome Expectancy" was removed from the measurement tool. The Cronbach's Alpha was calculated as .884 for the overall scale that consists of 22 items in the final form. Additionally, reliability coefficients were calculated as .702 for the outcome expectancy factor (9 items) and as .893 for the personal science teaching efficacy factor (13 items). A two-way MANOVA test was used to analyze data. In the MANOVA analysis, dependent variables [personal science teaching efficacy (PSTE) and science teaching outcome expectancy (STOE)] and independent variables (department, grade level, and gender) were included in the analysis process. If the difference between the groups was significant, the eta-square (η^2) was calculated for the effect size.

The effects of the independent variables (department, gender, and grade level) on the preservice teachers' PSTE and STOE beliefs were examined individually and together. Preservice teachers' PSTE beliefs differed based on their departments. The significant differences were between preservice science teachers and preservice pre-school teachers and preservice classroom teachers in favor of the preservice science teachers. Similarly, preservice teachers' STOE beliefs differed based on their departments, and the significant difference in STOE beliefs is between preservice science and preservice pre-school teachers in favor of preservice science teachers. These results are expected considering the nature of the departments in which participant preservice teachers enrolled. Preservice science teachers get many courses related to natural science (physics, chemistry, biology, human anatomy, physiology, etc.), science teaching (science curriculum, instructional technologies, science teaching, and learning approaches, science teaching laboratory application, etc.), and nature of science (nature and teaching of science, interdisciplinary science teaching, etc.) and they participated in science teaching practices. Courses regarding science teaching in pre-school and classroom teacher preparation programs are minimal, and these programs are multifaceted. For this reason, the number of courses regarding natural sciences and science

teaching in these programs should be increased in order to support preservice teachers' science teaching efficacy beliefs.

Preservice teachers' science teaching efficacy beliefs (PSTE and STOE) were examined based on their grade levels. Preservice teachers' STOE beliefs differed significantly in favor of the senior preservice teachers. This finding might be associated with the preservice teachers' teaching practices within the framework of their student teaching, especially in the last year. The difference based on grade levels might be due to the number of courses taken at different grade levels. Science teaching method courses might provide opportunities to reflect in multiple ways in challenging preservice teachers' science teaching efficacy beliefs from previous years. Experiences to actively participate in frequent and long-term student teaching can be provided throughout the teacher education programs to improve preservice teachers' science teaching outcome expectations. It may mean that when preservice teachers are more experienced, they will have better outcome expectancy beliefs. In addition, greater emphasis on a significant amount of content knowledge and professional experience in teacher education programs can increase the quality of science education.

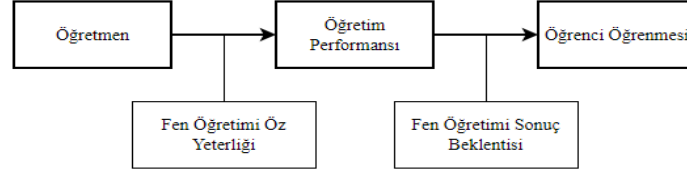
1. GİRİŞ

21. yüzyılda dünyadaki gelişmeler öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirdi. Öğretmenlerin bilgiyi öğrencilerle paylaşmaları ve yeni bilgiler oluşturmalarına rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu nedenle öğrenme ve öğretme süreçleri de pek çok farklı bilişsel değişkenlerden etkilenmektedir (Dorsah, Shahadu, & Kpemuonye, 2020). Bu değişkenlerin neler olduğu nelerden etkilendiği, uygun yöntemler ile test edilip iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlerden biri de öğretmenlerin sahip olduğu öğretim yeterliğidir. Öğretmen yeterliği öğretmen başarısının veya başarısızlığının bir yordayıcısı olabilir. Öğretmenlerin başarılı hissettikleri mesleki deneyimleri, öğretmen yeterliği üzerinde güçlü etkiye sahiptir (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Öğretmen yeterliği, öğrencilerin motivasyonu ve başarısı, öğretmenlerin yenilikleri benimsemesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve belirli konuları öğretmek için harcanan zaman gibi önemli değişkenlerle ilişkilendirilmiştir (Bandura, 1977; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ashton (1984) öğretmen yeterliğini “öğretmenlerin öğrenci performansını etkileme kapasitelerine sahip olduklarına inandıkları boyut” olarak tanımlamıştır (s. 28). D'Alessio (2018) ise *bir öğretmenin yeterlik inancı, zor veya motivasyonsuz olabilecek öğrenciler arasında bile, istenen öğrenci katılımı ve öğrenimi konusundaki yeteneklerinin bir yargısı* olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin inançları onların öğretim uygulamalarında ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Fives & Buehl, 2012; Koutsianou & Emvalotis, 2019). Öğretim yeterliği, öğretmenlerin öğretim hakkında ne düşündükleri ve ne hissettiklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve sınıfta nasıl davrandıklarını etkiler (Pajares, 1997). Eğer öğretmenler etkili olduklarına inanmazlarsa yetersiz davranışlar sergileme eğilimde olabilirler. Bu nedenle öğretmen eğitiminin

amaçlarından birisi öğretmen adaylarının yeterlik inançlarını desteklemek olmalıdır (Haney, Czerniak, & Lumpe, 1996; Wheatley, 2002). Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının fen alan bilgilerine, pedagojik yöntemlere ve öğretim becerilerine özen göstermeli, aynı zamanda öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterliklerinin gelişimini vurgulayan deneyimleri içermelidir (Bandura, 1997; Kartal, 2020; Kartal & Dilek, 2021). Tobin, Tippins ve Gallard (1994), öğretmen inançlarının (öz-yeterlik, motivasyon vb.) sınıf davranışını etkileyen önemli faktörler olduğunu ve bu faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Fen öğretimi yeterlik inancı, öz-yeterlik inancından türetilmiştir ve özellikle öğretmenlerin belirli bir alana özgü içeriği etkili bir şekilde öğretme yeteneklerine ilişkin inançlarına atıfta bulunmaktadır.

1.1. Öğretmen öz-yeterliği

Öğretmen inançları onların öğretim uygulamalarında ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Fives & Gill, 2015). Bu nedenle geleceğin öğretmenlerinin yeterlik inançları öğretmen eğitim programları açısından önemlidir (D'Alessio, 2018; Wheatley, 2002). Öz-yeterlik, bir öğretmenin becerilerini belirli öğretim koşullarında gerçekleştirilebileceğine dair inancıdır. Öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin öğretim süreçlerini ve sürece ilişkin seçimlerini etkiler (Guskey & Passaro, 1994). Kapsamlı ve iyi hazırlanmış alan deneyimleri, öğretmen adaylarında öğretme, özgüven ve öğretmenlik mesleği hakkında gelişmiş bilgi edinmeye yönelik olumlu inançlar geliştirirken, olumsuz alan deneyimleri ise öğretme ve düşük öz-yeterliğe sebep olabilir (Thomson, Beacham, & Misulis, 1992). Bandura (1977, 1986, 1997) öz yeterlik inançlarının belirli bir bağlama ve çevreye bağlı olduğunu iddia etmiştir. Enochs ve Riggs (1990) öğretmen başarısını daha iyi anlamak ve potansiyel olarak etkilemek için fen öğretimi yeterlik inançlarını değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu araç iki boyut içermektedir: kişisel öğretim yeterliği ve fen öğretimi sonuç beklentisi (Şekil 1). *Kişisel öğretim yeterliği*, bir bireyin istenen bir sonucu elde etmek için gereken davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceği inancını ifade ederken, *fen öğretimi sonuç beklentisi* ise bir bireyin belirli bir davranışın istenen sonuçlara yol açacağına dair tahminini ifade eder. Basitçe söylemek gerekirse, Bandura (1977)'nin teorisi, bireylerin bir eylemin olumlu bir sonucu olacağına inanırlarsa (sonuç beklentisi) bir eylemi gerçekleştirmek için motive olduklarını ve bu eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerinden emin olduklarını (öz yeterlik) öne sürer.



Şekil 1. Öğretmen yeterliğinin iki boyutu; fen öğretimi öz yeterliği ve fen öğretimi sonuç beklentisi

Kaynak: Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Kişi amaçlanan eylemin olumlu bir şekilde sonuçlanacağına (sonuç beklentisi) inanıyorsa ve bu eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesinden (öz-yeterlik) eminse, bir eylemi gerçekleştirmek için motive olur. Bandura (1997), literatürün kapsamlı bir incelemesi sonrasında çalışmalar arasındaki kanıtların, “algılanan öz yeterliliğin” motivasyon düzeyine ve performans başarılarına önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında başarılı olmaları için hem kişisel hem de sonuç beklentisi inançlarının daha yüksek seviyelerine ihtiyaç vardır. Wheatley (2002), öğretmenlerin öğrenci başarısının öğretim yoluyla iyileştirilebileceğine inanmaları durumunda, öğretmenlerin kendi kişisel öğretim etkinlikleri hakkındaki şüphelerinden öğrenme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

1.2. Fen öğretimi öz-yeterliği

Öğretmen eğitimi reform hareketleri, ilkökul öğretmenlerinin tutum ve eylemlerindeki değişiklikleri teşvik etme çabasıyla hizmet öncesi öğretmen eğitimine odaklanmıştır (Luehmann, 2007; Ocal, Karademir, Saatcioglu, & Demirel, 2021; Thomson ve diğ., 1992). Öğretmen adayları için yenilenmiş fen eğitimi programları hem fen içeriği hem de yöntemleri ele alan, çeşitli öğretim deneyimlerinden yararlanan ve modelleyen ve öğretmen adaylarının fen ve fen öğretimine ilişkin öz yeterliklerini incelemeyi amaçlayan yöntem derslerini içermelidir (Mulholland & Wallace, 2000). Fen öğretimi bağlamında yeterlik inancının iki boyutu vardır: bir öğretmenin fen öğretimi davranışlarını gerçekleştirme yeteneğine olan inancını ifade eden kişisel fen öğretimi yeterliliği ve bir öğretmenin “öğrencilerin aileleri, sosyoekonomik durumları veya okul koşulları gibi dış faktörler göz önüne alındığında fen öğrenebilecekleri” inancını yansıtan fen öğretimi sonuç beklentisidir (Riggs, 1988). Birçok araştırmacı tarafından (Bandura, 1981; D’Alessio, 2018; Enochs & Riggs, 1990; Haney ve diğ., 1996; Menon & Azam, 2021; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993), öğretmenlerin fen öğretimi ile ilgili inançlarının, onların öğretim uygulamalarına ve yenilikçi ve yapıcı fen öğretim stratejilerini kullanma niyetlerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu savunmuşlardır. Fen eğitimi bağlamında öğretmen kimliği çeşitli şekillerde kavramsallaştırılmış, tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Kier & Lee, 2017; Luehmann,

2007; Menon, 2020). Kimliğin kişisel yönü, bireysel olarak öğretmenin öğretme konusundaki kararlarını etkileyen öğretim hakkındaki kişisel görüşlerini, tutumlarını ve inançlarını kapsar (Menon, 2020).

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterliklerin gelişmesi, etkili bir fen öğretim içeriğini de beraberinde getirecektir. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile öğrencilerinin başarıları arasındaki bağlantı göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin araştırılması öğretmen hazırlık programları açısından kritik öneme sahiptir (Kartal & Dilek, 2021). Çeşitli üretken öğretmen davranışları ile yüksek öz-yeterlik inançları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Üretken öğretmen davranışları, başarısızlık durumlarında öğrencilerle artan ısrarı ve daha iyi öğretme yolları bulmayı içerir (Morrell & Carroll, 2003). Fen öğretiminde öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin sorgulamaya dayalı ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanma ve öğrencilerin öğrenmesindeki zorlukların üstesinden gelmek için daha az didaktik öğretim stratejilerini geliştirme olasılıkları daha yüksek iken (Bandura 1994; Morrell & Carroll, 2003), düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin ise öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsemeleri ve fen öğretimine daha az zaman ayırmaları daha olasıdır (Bandura, 1997; Banilower ve diğ., 2013; Kartal & Dilek, 2021). Öğretmen adayları fen öğretmek için yetersiz hazırlandıklarında veya öğretim hazırlık programlarında fen ile ilgili deneyimleri az olduklarında, fen öğretme ve öğrenme konusunda endişe duymaya eğilimlidirler (Czerniak & Haney, 1998). Tosun (2000) öğretmen adaylarının genellikle zayıf ve olumsuz fen deneyimleri yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Fende hem yüksek hem de düşük başarıya sahip öğretmen adayları geçmiş fen deneyimlerini anlatırken çoğunlukla tekrarlayan, sıkıcı, katı, sıkıcı, zor, sıkıcı, öngörülebilir ve stresli gibi olumsuz tanımlamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca yüksek başarı gösteren öğretmen adayları, öğrencilerin fen konu eksikliğini derslerini basitleştirerek aşabileceklerini belirtirken, düşük başarılı grup ise gelecekteki öğrencilerinde fen eksikliklerini gidermek için ekstra çalışma ihtiyacı hissettiğini belirtmişlerdir. Ginns, Tulip, Watters ve Lucas (1995), öğretmen eğitimi programının bir sonucu olarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik hissindeki değişiklikleri araştırmış ve fen bilgisi öğretimi sonuç beklentisinin öğretmen hazırlık programından daha fazla etkilendiğini bulmuştur. Ayrıca fen öğretip öğretmeme tercihlerinin fen öğretim öz-yeterlik inançlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Morrell ve Carroll (2003) ise öğretmen hazırlık programının ilköğretim öğretmen adaylarının öz-yeterliklerindeki değişiklikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Fen içeriği dersine veya öğrenci öğretim seminerine kayıtlı öğrencilerin, öz-yeterlik inançlarında önemli bir değişikliğin olmadığı, ancak fen öğretim yöntemleri dersindeki öğrencilerin fen öğretim öz yeterliklerinde ise önemli kazanımlar elde ettikleri belirtilmiştir. Fen eğitimi alanında, öz-yeterlik inançlarını

incelemek öğretmen yetiştirme programlarının yapısını değerlendirme yollarından biri olarak görünmektedir (Çakıroğlu, Çakıroğlu, & Boone, 2005). Öğretmen öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlerden etkilendiği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının araştırılması önemlidir. Öz-yeterlik inançları, uygun öğretim etkinliklerinin seçilmesini, derslerin düzenlenmesini ve zorlu durumlarla başa çıkmak için kendini hazırlamayı içeren öğretim uygulamalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynar (D'Alessio, 2018; Wheatley, 2002). Öğretmen adaylarının fen öğretiminde yeterlik inançlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi fen öğretimi ve öğrenimi için önemli sonuçları olabileceğinden fen eğitimi ve eğitimcileri açısından önemli görülmektedir (Riggs & Enochs, 1990). Bu nedenle, fen öğretimi konusundaki anlayışlarını etkileyen bağlamsal faktörleri araştırmak zorunludur. Öğretmen yeterlilikleri üzerine yapılan çoğu çalışma ortaokul öğretmen adayları düzeyinde ya da başlangıç ve kıdemli öğretmenlere odaklanmıştır. İlköğretim öğretmen adaylarının inançları üzerine yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar doğası gereği tanımlayıcı olma eğilimindedir. Bu çalışmada en az bir dönem fen öğretimi dersi almış öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri aşağıdaki araştırma problemleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma problemleri;

1. Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının gözlemlenen ve beklenen fen öğretimi yeterlik inançları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançları cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma desenlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında, en yaygın araştırma desenlerinden biri tarama modelidir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Kesitsel bir çalışma, mevcut tutumları, inançları, fikirleri veya uygulamaları inceleyebilir. Tutumlar, inançlar ve görüşler, bireylerin sorunlar hakkında düşünme yollarıdır (Creswell, 2012). Araştırmada öğretmen adaylarının kişisel fen öğretimi özyeterlik ve sonuç beklentisi inançları birer olgu olarak düşünülmüş ve araştırma sürecinde bu olgular betimlenerek ilişkilendirilme yoluna gidilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmacılar, evren içerisindeki bireyleri tanımlayamadıkları veya isim listelerini elde edemedikleri için tüm evren üzerinde çalışmamışlardır. Pratik olarak hedef evreni incelemişlerdir. Araştırmanın hedef evreni Orta Anadolu'da öğrenim görmekte olan Fen Bilgisi, Okul Öncesi ve Sınıf Eğitiminde öğrenim görmekte olan özellikle 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının

özellikle son iki yılı, pedagojiye odaklandığı yoğun bir dönemdir ve öğretimin pratik yönlerine odaklanılır. Genellikle, bu son iki yılda, öğretmen adayları hem fene yönelik öğretim yöntemleri dersine hem de öğrenci öğretim deneyimine katılmaktadırlar. Örneklem seçiminde rastgele örnekleme prosedürleri kullanılmıştır. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ilişkin demografik özellikleri

Bölüm	Sınıf	Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kadın	
Fen Bilgisi Eğitimi (FBE)	3. Sınıf	19	151	170
	4. Sınıf	31	133	164
	Toplam	50	284	334
Sınıf Eğitimi (SE)	3. Sınıf	15	69	84
	4. Sınıf	31	68	99
	Toplam	46	137	183
Okul Öncesi Eğitimi (OÖE)	3. Sınıf	6	53	59
	4. Sınıf	14	124	138
	Toplam	20	177	197
Genel	3. Sınıf	40	273	313
	4. Sınıf	76	325	401
	Toplam	116	598	714
Yaş	Erkek	$\bar{X}=22.215$		$Ss=1.242$
	Kadın	$\bar{X}=21.959$		$Ss=1.809$
	Genel	$\bar{X}=22.001$		$Ss=1.732$

Tanımlanan hedef evren içerisinde rasgele örnekleme prosedürleri çerçevesinde 714 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerin 334 kişi ($N_{3.Sınıf}=170$; $N_{4.Sınıf}=164$) fen bilgisi öğretmen adayı, 183 kişi ($N_{3.Sınıf}=84$; $N_{4.Sınıf}=99$) sınıf öğretmen adayı ve 197 kişi ($N_{3.Sınıf}=59$; $N_{4.Sınıf}=138$) ise okul öncesi öğretmen adaydır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından 50 kişi erkek ve 284 kişi kadın olduğu, sınıf öğretmen adaylarından 46 kişi erkek ve 137 kişi kadın ve okul öncesi öğretmen adaylarından 20 kişi erkek ve 177 kişi ise kadındır. Genel olarak öğretmen adaylarından 116 kişi erkek ve 598 kişi kadındır. Hedef evrenin büyüklüğü (N) 30 000, sapma miktarı (d) .05 ve güvenilirlik düzeyi .95 olması ($\alpha=.05$) durumunda örneklem büyüklüğünün en az 379 olması gerekmektedir (URL1). Buradan yola çıkılarak bu çalışmada örneklem büyüklüğünün $N=714$ olması, elde edilen bulguların dış geçerliğini sağlamak için yeterli olduğu söylenebilir (Christensen, Burke Johnson, & Turner, 2014).

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde (i) kişisel bilgi formu ve (ii) fen öğretimi yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formun hazırlanması sürecinde literatür (Buss, 2010; Cantrell, Young, & Moore, 2003; Menon & Sadler, 2017; Mulholland, Dorman, & Odgers, 2004; Shroyer, Riggs, & Enochs, 2014; Tosun, 2000; Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Yılmaz, 2021) incelenerek taslak bir form oluşturulmuştur. Daha sonra taslak formun son hali verilerek Kişisel Bilgi Formu (cinsiyet, sınıf, öğrenim gördüğü bölüm, sınıfı ve akademik not ortalaması) oluşturulmuştur.

2.3.2. Fen Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği

Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla iki faktörlü “Fen Bilgisi Öğretimi Yeterlik İnanç” (FÖYİ) ölçeği kullanılmıştır. Bu faktörlerden ilki *Kişisel Fen Öğretim İnancı* olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör bireylerin kişisel yeterlikleri ile ilgilidir ve bu faktörden alınan yüksek düzeyde bir puan kişinin etkili fen öğretebileceğine ilişkin güçlü algıları olduğu anlamına gelmektedir (Bandura, 1997; Enochs & Riggs, 1990). Ölçeğin ikinci faktörü ise *Sonuç Beklentisini* ölçmektedir. Bu faktörden alınan yüksek düzeyde puanlar ise bir bireyin fen öğretiminde öğrencilerinin feni etkili bir biçimde öğreneceğine ilişkin güçlü beklentileri olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; D'Alessio, 2018). Bandura'nın (1995) özyeterlik kavramını kullanan FÖYİ ölçeği Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilmiştir. FÖYİ ölçeği beşli likert olarak 23 maddeden ve iki alt faktörden oluşmaktadır. Kişisel Fen Öğretimi Yeterliği (FÖÖY) 13 maddeden ve Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi (FÖSB) ise 10 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracını oluşturan Kişisel Fen Öğretimi Yeterliği (.89) ve Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi (.76) faktörlerinin geçerli ve güveniliridir (Enochs & Riggs, 1990). FÖYİ ölçeği Tekkaya ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal hali korunarak iki faktör [Sonuç Beklentisi (8 olumlu ve 2 olumsuz madde) ve Kişisel Fen Öğretim İnancı (5 olumlu ve 8 olumsuz madde)] ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Kesinlikle Katılıyorum=5” ile “Kesinlikle Katılmıyorum=1” arasında değişen beşli likert tipindedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile güvenilirlik analizleri alt faktörler için .84 ve .76 olarak hesaplanmıştır (Tekkaya ve diğ., 2004).

Ölçme aracının güvenilirlik analizleri araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından yeniden ele alınmıştır. Madde analiz sonuçları incelendiğinde Sonuç Beklentisi faktörü altında yer alan “Bir veli çocuğunun fen dersine daha fazla ilgi duyduğunu belirtiyorsa, bunun nedeni büyük olasılıkla öğretmenin dersteki performansındır” maddesinin (M-23) alt ve üst grup öğretmen adaylarının inançlarını ayırt etmediği görülmüştür ($t=1.606$; $p=.110>.05$). Kişisel fen öğretimi yeterliği faktörüne ait tüm maddelerde düşük özyeterlik inancına sahip öğretmen adayları ile yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmen adaylarını ayırt etmede yeterli olduğu görülmektedir ($p<.05$). Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ise, sonuç beklentisi faktörüne ait 23 numaralı maddenin korelasyon değerinin çok düşük

olduğu için bu maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir ($r=.194$). Bu maddenin çıkarılması ile sonuç beklentisi faktöründeki tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerleri .307 ile .671 arasındadır. Kişisel fen öğretim yeterliği faktörüne ait maddeler için madde-toplam korelasyon değerleri ise .397 ile .710 arasındadır. Madde-toplam korelasyon değerleri $.30 \leq r$ olduğu için maddelerin iyi derecede korelasyona sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009; Kalaycı, 2010). Fen öğretimine yönelik inanç ölçeğinden çıkarılan bir madde (23. madde) ile toplam 22 madde çerçevesinde ölçeğin Cronbach Alpha değeri .884 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan sonuç beklentisi faktörü (9 madde) için .702; kişisel fen öğretimi yeterliği faktörü (13 madde) için ise .893 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu güvenilirlik katsayıları veri toplama aracında yer alan maddelerin birbirleri ile olan tutarlılıklarını ve veri toplama aracındaki maddelerin ölçülmek istenen olguyu ne düzeyde ölçebildiğini ortaya koymaktadır. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek değerde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterlidir (Field, 2009).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde veriler öğretmen adaylarının benzer şekilde etkilenebilecekleri benzer ortamlardan elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında kâğıt kalem testi kullanılarak yüz yüze toplanmıştır ve ölçme araçlarının uygulanmasında gerekli açıklamalar yapılarak elde edilecek olan verilerin güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcıların ölçme aracı içerisindeki maddeleri rahat bir şekilde cevaplayabilmelerini sağlamak amacıyla esnek bir zaman dilimi oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce elde edilen veriler incelenerek ölçme aracına ilişkin uygun cevapların toplanmadığı düşünülen katılımcı cevapları (örn. boş bırakılan, standart puanlama yapılan, kayıp veriler, ...) veri setinden çıkarılarak ayıklama işlemi yapılmıştır. Verilerin çözümlemesi işlemi yapılmadan önce toplanan verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Normallik testi analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Normallik analiz sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p
Fen Öğretimine Yönelik İnanç	3.568	.446	.107	-.219	1.546	.062

Tablo 2 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin .107 ve -.219 arasında ve çarpıklık ve basıklık değerleri -1.50 ile +1.50 arasındadır. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov testi analiz sonuçları incelendiğinde p değerinin anlamlı olmadığı ve bu durumda verilerin normal dağılım göstermektedir.

Elde edilen verilerin betimsel analizinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin

çözümlemesinde çift yönlü MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA analizinde bağımlı değişkenler [fen öğretiminde sonuç beklentisi (FÖSB) ve fen öğretiminde öz yeterlik (FÖÖY)] ve bağımsız değişkenler (öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet) analiz sürecine dahil edilmiştir. Gruplar arası farkın anlamlı çıkması durumunda ise eta-kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cohen (1988), eta-kare etki büyüklüğünü yorumlamak için sırasıyla .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (büyük) olarak aralıklar belirtmiştir. Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kesinlikle katılıyorum (4.201-5.000), katılıyorum (3.401-4.200), kararsızım (2.601-3.400), katılmıyorum (1.801-2.600) ve kesinlikle katılmıyorum (1.000-1.800) düzeyleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

İlk araştırma sorusu öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inanç düzeylerine ilişkindir. Fen öğretimi yeterlik inançları (FÖÖY ve FÖSB) öğretmen adaylarının bölümlerine ve sınıf düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının bölüm-sınıf düzeyine göre betimsel analizleri

Bağımlı Değişkenler	Bölüm	Sınıf Düzeyi	\bar{X}	Ss	Sınırı
Fen öğretiminde sonuç beklentisi (FÖSB)	Fen Bilgisi Eğitimi	3. Sınıf	3.458	.485	Katılıyorum
		4. Sınıf	3.569	.467	Katılıyorum
	Sınıf Eğitimi	3. Sınıf	3.404	.492	Katılıyorum
		4. Sınıf	3.545	.468	Katılıyorum
Fen öğretiminde öz yeterlik (FÖÖY)	Okul Öncesi Eğitimi	3. Sınıf	3.267	.556	Kararsızım
		4. Sınıf	3.370	.470	Kararsızım
	Fen Bilgisi Eğitimi	3. Sınıf	3.846	.499	Katılıyorum
		4. Sınıf	3.949	.567	Katılıyorum
Fen öğretiminde öz yeterlik (FÖÖY)	Sınıf Eğitimi	3. Sınıf	3.344	.518	Kararsızım
		4. Sınıf	3.443	.518	Katılıyorum
	Okul Öncesi Eğitimi	3. Sınıf	3.401	.562	Katılıyorum
		4. Sınıf	3.465	.456	Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde, fen öğretmen adaylarının her iki sınıf düzeyinde de hem FÖÖY ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.846$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.949$) hem de FÖSB ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.458$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.569$) inançlarında *katılıyorum* düzeyinde fen öğretimi yeterlilik inancına sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarının FÖSB için ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.404$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.545$) *katılıyorum* düzeyinde olduğu fakat FÖÖY ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.344$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.443$) için ise sınıf düzeyi ile ortalama puanlarının *kararsızım* düzeyinden *katılıyorum* düzeyine arttığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının her iki sınıf düzeyinde de FÖÖY ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.401$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.465$) inançlarında *katılıyorum*, FÖSB ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.267$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.370$) inançlarında ise *kararsızım* düzeyinde fen öğretimi yeterlilik inancına sahiptirler.

İkinci araştırma problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin FÖSB ve FÖÖY faktörlerinde gözlemlenen ve beklenen yeterlik inanç düzeyleri t testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Gözlemlenen ve beklenen fen öğretimi yeterlik inançlarına ilişkin t testi analiz sonuçları

Değişkenler	Gözlemlenen Değer		Beklenen Değer		df	t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
FÖSB	3.456	.490	3.556	.242	721	-.610	.542
FÖÖY	3.644	.570	3.595	.224	721	.259	.796

Öğretmen adaylarından (Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi) elde edilen yeterlik inançları gözlemlenen değerlerdir. Beklenen değer ise aynı ölçme aracı kullanılarak benzer örneklemelerden elde edilmiş farklı araştırmaların (D'Alessio, 2018; Koutsianou & Emvalotis, 2019; Menon & Azam, 2021; Menon, 2020; Menon, Chandrasekhar, Kosztin, & Steinhoff, 2020; Naidoo & Naidoo, 2021; Ocal ve diğ., 2021; Walag, Fajardo, Guimary, & Bacarrisas, 2020; Yılmaz, 2021) sonuçlarından elde edilmiştir. Literatürden elde edilen beklenen değer özellikle 2018 ve sonrasında yapılan çalışmalardan elde edilmiştir. Çünkü 2018 yılında ulusal bazda eğitim fakültesi öğretmen eğitim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının her sınıf seviyesinde alacak oldukları dersler ve içerikleri değişmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının FÖSB gözlemlenen inançlarının ($\bar{X}=3.456$; $Ss=.490$) beklenen ortalamadan ($\bar{X}=3.556$; $Ss=.242$) düşük olmasına rağmen bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir ($t=-.610$; $p>.05$). Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının FÖSB inançlarının literatür ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. FÖÖY inançları incelendiğinde de gözlemlenen değer ($\bar{X}=3.644$; $Ss=.570$) ve beklenen değerden ($\bar{X}=3.595$; $Ss=.224$) yüksek olmasına rağmen bu fark da istatistiki olarak anlamlı değildir ($t=.796$; $p>.05$).

Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği çift yönlü MANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde MANOVA'nın diğer analizlerden farklı bazı varsayımları test edilmiştir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak her hücredeki katılımcı sayısı Tablo 1'de verilmiş ve bu çerçevede bu varsayım karşılanmıştır. Tek ya da çok değişkenli normallik varsayımları kontrol edilmiş (Tablo 2) ve çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov analizi sonucunda veriler normal dağılım göstermektedir. MANOVA'nın bir başka varsayımı ise bağımlı değişkenler için popülasyon kovaryans matrislerinin homojenliğidir. Bu varsayımı kontrol etmek için MANOVA çıktısı olan kovaryans matrislerinin eşitliği için Box's M ve hata varyanslarının eşitliği için Levene testi kullanılmıştır (Field, 2009). Levene testi,

bağımlı değişkenin hata varyansını gösteren sıfır hipotezinin gruplar arasında eşit olup olmadığını değerlendirir. Levene testinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Levene testi analiz sonuçları

	F	df1	df2	p
FÖSB	1.129	11	702	.335
FÖÖY	.983	11	702	.460

Levene testinin sonuçlarına göre her bir bağımlı değişkenin (FÖSB ve FÖÖY) bağımsız değişken (Cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi) gruplarına göre varyans eşitliği sağlanmıştır ($p > .05$). Üç bağımsız değişken düzeyinde tüm çok değişkenli test istatistikleri birbirine eşittir; bu nedenle, anlamlılığı test etmek için Wilks' Lambda seçilmiştir. Box's M testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Box M testi analiz sonuçları

Box's M	F	df1	df2	p
36.277	1.058	33	15807.976	.377

Box's M testi analiz sonuçları varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımının karşılandığını göstermiştir [$F(33, 15807.976) = 1.058; p > .05$]. Box's M ve Levene testi analiz sonuçlarına göre verilerin varyans ve kovaryans matrislerinin eşitlik varsayımları karşılanmıştır.

Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarının bağımsız değişkenler (Cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi) tarafından nasıl etkilendiğine ilişkin MANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Fen öğretimi yeterlik inançlarına ilişkin çok yönlü MANOVA analiz sonuçları

Çoklu Karşılaştırma	Wilks' Lambda	F	Hipotez df	Hata df	p	η^2
Sabit	.032	10657.576	2.000	701.000	.000*	.968
Cinsiyet	.996	1.391	2.000	701.000	.249	.004
Bölüm	.870	25.354	4.000	1402.000	.000*	.067
Sınıf Düzeyi	.993	2.541	2.000	701.000	.079	.007
Cinsiyet * Bölüm	.992	1.366	4.000	1402.000	.244	.004
Cinsiyet * Sınıf Düzeyi	1.000	.086	2.000	701.000	.917	.000
Bölüm * Sınıf Düzeyi	.998	.371	4.000	1402.000	.830	.001
Cinsiyet * Bölüm * Sınıf Düzeyi	.996	.616	4.000	1402.000	.651	.002

* $p < .05$

MANOVA tablosunda Wilks' Lambda analiz sonuçları kullanılmıştır. Çünkü Wilks' Lambda testi en yaygın kullanılan testtir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarının bölüm ($\lambda = .870; F = 25.354; p < .05$) değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğü *orta* düzeydedir ($\eta^2 = .067$). Öğretmen adaylarının fen öğretim yeterlik inançlarının cinsiyet ($\lambda = .996; F = 1.391; p > .05$) ve sınıf düzeylerine ($\lambda = .993; F = 2.541; p > .05$) göre farklılaşmadığı

görülmektedir. MANOVA sonuçlarında Wilks' Lambda değerinin bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etki ortaya koyduğunu göstermektedir. Her bir bağımlı değişken üzerindeki varyansların analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Fen öğretimi yeterlik inançlarına ilişkin varyans analiz sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Gözlemlenen Güç
Düzeltilmiş	FÖSB	6.972 ^a	11	.634	2.703	.002*	.041	.977
Model	FÖÖY	43.529 ^b	11	3.957	14.740	.000*	.188	1.000
Intercept	FÖSB	3412.423	1	3412.423	14551.693	.000*	.954	1.000
	FÖÖY	3663.649	1	3663.649	13646.505	.000*	.951	1.000
Cinsiyet	FÖSB	.309	1	.309	1.317	.252	.002	.209
	FÖÖY	.618	1	.618	2.301	.130	.003	.328
Bölüm	FÖSB	2.148	2	1.074	4.580	.011*	.013	.776
	FÖÖY	26.995	2	13.498	50.277	.000*	.125	1.000
Sınıf Düzeyi	FÖSB	.934	1	.934	3.981	.046*	.006	.513
	FÖÖY	.721	1	.721	2.684	.102	.004	.373
Cinsiyet *	FÖSB	.217	2	.108	.463	.630	.001	.126
Bölüm	FÖÖY	1.205	2	.603	2.245	.107	.006	.458
Cinsiyet * Sınıf Düzeyi	FÖSB	.004	1	.004	.017	.896	.000	.052
	FÖÖY	.030	1	.030	.110	.740	.000	.063
Bölüm * Sınıf Düzeyi	FÖSB	.270	2	.135	.575	.563	.002	.146
	FÖÖY	.188	2	.094	.351	.704	.001	.106
Cinsiyet *	FÖSB	.264	2	.132	.562	.570	.002	.143
Bölüm * Sınıf Düzeyi	FÖÖY	.512	2	.256	.954	.386	.003	.216
Hata	FÖSB	164.621	702	.235				
	FÖÖY	188.464	702	.268				
Toplam	FÖSB	8703.975	714					
	FÖÖY	9717.716	714					
Düzeltilmiş	FÖSB	171.593	713					
Toplam	FÖÖY	231.993	713					

* p<.05

a. $R^2=.041$ (Düzeltilmiş $R^2=.026$)

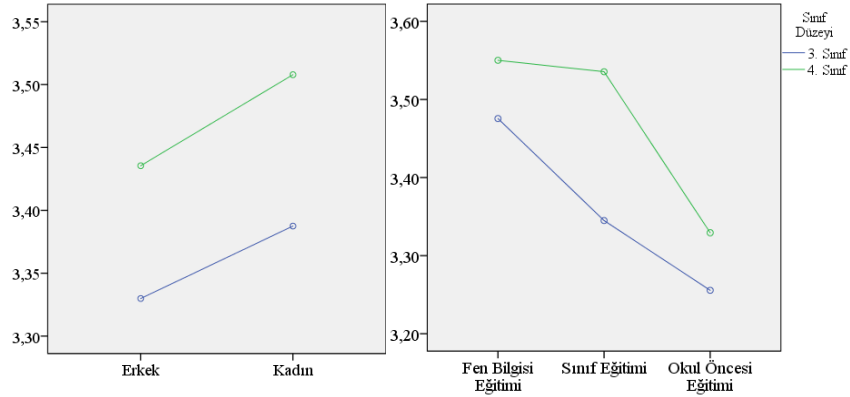
b. $R^2=.188$ (Düzeltilmiş $R^2=.175$)

Varyans analiz sonuçlarında her bir bağımsız değişkenin her bir bağımlı değişken üzerinde etkiye sahip olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı etki için post hoc analizlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının FÖSB inançları bölüme göre farklılaşmaktadır [$F(2, 702)=4.580$; $p<.05$; $\eta^2=.013$]. Gözlemlenen güç değeri .776, etki büyüklüğü ise .013 olarak hesaplanmıştır. Hesaplan gözlemlenen güç değeri oldukça yüksektir (Field, 2009). Etki büyüklüğü ise *küçük* düzeyde etkiye sahiptir (Cohen, 1988). Bu fark fen öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.513$; $SS=.479$) ile okul öncesi öğretmen adayları ($\bar{X}=3.339$; $SS=.498$) arasında

ve fen öğretmen adayları lehinedir ($\bar{X}_{FBE}-\bar{X}_{OÖE}=.174$; $p<.05$). Öğretmen adaylarının FÖÖY inançları da bölüme göre farklılaşmaktadır [$F(2, 702)=50.277$; $p<.05$; $\eta^2=.125$]. Gözlemlenen güç değeri 1.000, etki büyüklüğü ise .125 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü *orta* düzeyde etkiye sahiptir (Cohen, 1988). Bu fark fen öğretmenleri ile okul öncesi ve sınıf öğretmen adayları arasındadır. Fen öğretmen adayları ($\bar{X}=3.897$; $Ss=.535$) ile okul öncesi öğretmen adayları ($\bar{X}=3.446$; $Ss=.490$) arasında ve fen öğretmen adayları lehinedir ($\bar{X}_{FBE}-\bar{X}_{OÖE}=.451$; $p<.05$). Benzer şekilde fen öğretmen adayları ($\bar{X}=3.897$; $Ss=.535$) ile sınıf öğretmen adayları ($\bar{X}=3.398$; $Ss=.519$) arasında ve fen öğretmen adayları lehinedir ($\bar{X}_{FBE}-\bar{X}_{SE}=.499$; $p<.05$).

Ayrıca öğretmen adaylarının FÖSB inançları sınıf seviyelerine göre farklılaşmaktadır [$F(1, 702)=3.981$; $p<.05$; $\eta^2=.006$]. Gözlemlenen güç değeri .513, etki büyüklüğü ise .006 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü *küçük* düzeyde etkiye sahiptir (Cohen, 1988). Bu fark son sınıf ($\bar{X}=3.494$; $SS=.476$) ile üçüncü sınıf öğretmen adayları ($\bar{X}=3.408$; $SS=.504$) arasında ve son sınıf öğretmen adayları lehinedir ($\bar{X}_{4.Sınıf}-\bar{X}_{3.Sınıf}=.086$; $p<.05$). Başka bir ifade ile son sınıf öğretmen adaylarının FÖSB inançlarının üçüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

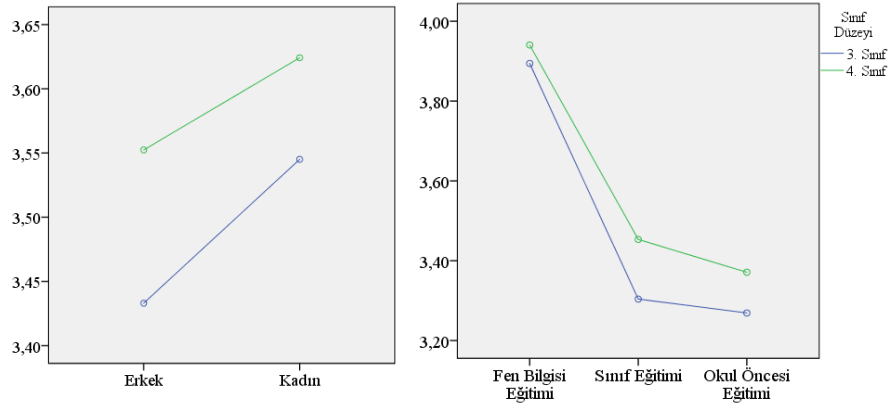
Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarına (FÖSB ve FÖÖY) ilişkin cinsiyet-sınıf düzeyi ve bölüm-sınıf düzeyi değişkenleri çerçevesinde tahmini ortalamalara ilişkin bulgular Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 2. FÖSB'in tahmini ortalamaları

Öğretmen adaylarının FÖSB tahmini ortalama puanları sınıf düzeyi-cinsiyet grafiğine göre, erkek ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.330$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.435$) ve kadın ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.387$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.508$) öğretmen adaylarının sonuç beklentisine ilişkin ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının FÖSB puanları öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeylerine göre tahmini ortalama puanları incelenmiştir. Öğretmen

adaylarının aynı sınıf düzeyinde en yüksek tahmini ortalama puan fen bilgisi öğretmen adaylarına ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.476$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.550$), en düşük tahmini ortalama puan ise okul öncesi öğretmen adaylarına ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.256$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.329$) ait olduğu görülmektedir. Ayrıca aynı bölüm içerisinde öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine bağlı olarak tahmini ortalama puanları artmaktadır. Öğretmen adaylarının aynı bölüm içerisinde FÖSB tahmini ortalama puanları sınıf düzeyine bağlı olarak en fazla değişim sınıf öğretmen adaylarında olmuştur ($\bar{X}_{4.Sınıf} - \bar{X}_{3.Sınıf} = .191$). Bu duruma ilişkin sınıf öğretmen adaylarının 3.sınıfta tahmini ortalama puanlarının fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha düşük olması gösterilebilir.



Şekil 3. FÖÖY'in tahmini ortalamaları

Şekil 3'te öğretmen adaylarının cinsiyet-sınıf düzeyi ve bölüm-sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin FÖÖY'in tahmini ortalama puanları incelenmiştir. Öğretmen adayları aynı sınıf seviyesi içerisinde kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.545$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.624$) tahmini ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.443$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.552$) göre daha yüksektir. Ayrıca erkek ve kadın öğretmen adaylarının her ikisinde de sınıf düzeyine bağlı olarak FÖÖY tahmini ortalama puanları artmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre ortalama puanları değiştiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının aynı sınıf düzeyinde en yüksek tahmini ortalama puan fen bilgisi öğretmen adaylarına ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.894$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.941$), en düşük tahmini ortalama puan ise okul öncesi öğretmen adaylarına ($\bar{X}_{3.Sınıf}=3.269$; $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.371$) aittir. Şekil 3 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının FÖÖY tahmini ortalama puanların diğer öğretmen adaylarının sahip olduğu ortalama puanlardan önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarının birbirine daha yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının FÖÖY tahmini ortalama puanları aynı bölüm içerisinde sınıf düzeyine bağlı olarak gelişimi en az fen bilgisi öğretmen adaylarında

olmuştur ($\bar{X}_{4.Sınıf} - \bar{X}_{3.Sınıf} = .047$). Bu duruma ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının 3.sınıfta en yüksek tahmini ortalama puana sahip olması temel sebep olarak gösterilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının çalışmaya dahil edilmesinde fen öğretimi üzerine ders(ler) almış olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede çalışma grubu en az bir tane fen öğretimi üzerine ders almış öğretmen adayları arasından basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin yeterlik inançlarının belirlenmesinde *Fen Öğretimi Yeterlik İnanç* ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçme aracı Bandura (1995)'nin özyeterlik teorisi çerçevesinde *fen öğretimi öz yeterliği* ve *fen öğretimi sonuç beklentisi* olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır.

İlk araştırma sorusu çerçevesinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre fen öğretimi yeterlik inançları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür. Fen öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin hem üçüncü hem de dördüncü sınıflarda *katılıyorum* düzeyindedir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının da hem üçüncü sınıf hem de dördüncü sınıflarda *katılıyorum* düzeyinde inanca sahiptirler. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarında ise sınıf düzeylerine göre inançları farklılık göstermiştir. Sınıf eğitimi üçüncü sınıf öğretmen adaylarının *kararsızım*, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise *katılıyorum* düzeyinde fen öğretimi öz yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adayları öğretmen eğitim programı sürecinde fen kavramlarının öğretimine ilişkin öğrenme alanlarına sahip olsalar da fen öğretmen adayları kadar fene yönelik kavram öğrenme ve öğretimi sürecine dahil oldukları söylenemez. Okul öncesi ve sınıf öğretmen adayları öğrenim gördükleri bölümün doğası gereği fen kavramları dışında çok çeşitli konuları öğrenmek ve öğretmekle sorumludurlar. Bu nedenle fen öğretiminde diğer alanlara ve fen öğretmen adaylarına göre daha düşük fen öğretimi öz yeterlik inançlarına sahip olma eğilimindedir (Buss, 2010). Düşük fen öğretimi öz yeterlik inancı özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının feni etkili bir şekilde öğretme yeteneklerini ve öğrenci öğrenmelerini olumsuz etkileyebilir. Tosun (2000) ilkökul öğretmen adaylarının tipik olarak düşük fen öğretimi öz-yeterliğine sahip olabileceklerini belirtmiştir. Tschannen-Moran ve diğerlerine (1998) göre bu bir problemdir çünkü düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler fen öğretiminden tamamen kaçınabilir, zor buldukları belirli fen konularını atlayabilir, öğrencilerin öğrenmesini ve eleştirel düşüncelerini destekleyen problem çözme aktivitelerini atlayabilir ve istenmeyen sürpriz durumlarla karşılaştıklarında ise fen öğretimini bırakabilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının yüksek özyeterlik inançları öğretim süreci açısından

önemlidir. İlköğretim düzeyinde fen öğretimini geliştirmeye yönelik stratejiler, son zamanlarda yapılan birçok çalışmanın odak noktası olmuştur (Morrell & Carroll, 2003). Bu çerçevede fen içerikli eğitimin geliştirilmesi, belirli fen öğretim yöntemleri derslerinin uygulanması, müfredatın daha sorgulayıcı ve yapılandırmacı temelli yönere taşınması ve sınıflara ulusal fen standartlarının dahil edilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının fen öğretiminde sonuç beklentileri incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının inanç düzeylerinin diğer öğretmen adaylarından ayrıştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıfların her ikisinin de *kararsızım* düzeyinde sonuç beklentisi inançlarına sahiptir. Sınıf ve fen öğretmen adaylarının ise her iki sınıf düzeyinde de *katılıyorum* düzeyinde sonuç beklentisi inancına sahiptirler. Gibson ve Dembo (1984), öğrenci öğrenmelerinin etkili öğretim süreçlerinden etkilenebileceğine inanan ve aynı zamanda kendi öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin sınıfta daha fazla zaman geçirmek istemelerine, sınıfta daha büyük akademik fırsatlar oluşturacağı ve farklı türde öğretim becerileri sergileyebileceğini belirtmiştir.

İkinci araştırma sorusu çerçevesinde öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik ve sonuç beklentisi inançları *beklenen* ve *gözlemlenen* değerlere ilişkin analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen FÖÖY ve FÖSB inançları *gözlemlenen değer*, literatürden elde edilen inanç düzeyleri ise *beklenen değer* olarak ele alınmıştır. Türkiye’de öğretmen eğitim programları 2018 yılında güncellenmiştir. Bu nedenle *beklenen değer* için literatür taraması 2018 ve sonrasında yapılan benzer araştırmalar için yapılmıştır (D’Alessio, 2018; Koutsianou & Emvalotis, 2019; Menon & Azam, 2021; Menon, 2020; Menon ve diğ., 2020; Naidoo & Naidoo, 2021; Ocal ve diğ., 2021; Walag ve diğ., 2020; Yılmaz, 2021). *Gözlemlenen* ve *beklenen* FÖÖY ve FÖSB inanç düzeyleri t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda *beklenen* ve *gözlemlenen* FÖÖY ve FÖSB inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sahip olduğu fen öğretimi yeterlik inançlarının literatür ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Üçüncü araştırma problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının FÖÖY ve FÖSB inançları üzerinde bağımsız değişkenler (öğrenim görülen bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi) tarafından ayrı ayrı ve birlikte nasıl bir etki oluşturduğu incelenmiştir. Öğretmen adaylarının FÖÖY inançları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık fen öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adayları arasında ve fen öğretmen adayları lehinedir. Benzer şekilde fen öğretmen adayları ile sınıf öğretmen adayları arasında ve fen öğretmen adayları lehinedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının FÖSB inançları üzerinde bölümün etkili olduğu ve bölüme göre öğretmen adaylarının FÖSB inançları farklılaşmaktadır. Bu fark fen öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adayları arasında ve fen öğretmen

adayları lehinedir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin doğası çerçevesinde beklenen bir durumdur. Çünkü fen bilgisi öğretmen adayları öğrenim gördükleri süreçte fen bilimlerine yönelik pek çok alan (fizik, kimya, biyoloji, insan anatomisi ve fizyolojisi, vb.) ve fen öğretimi (fen öğretim programı, öğretim teknolojileri, fen öğretme ve öğrenme yaklaşımları, fen öğretimi laboratuvar uygulamaları, vb.) ve doğasına (bilimin doğası ve öğretimi, disiplinler arası fen öğretimi, vb.) ilişkin dersler almış ve öğretim uygulamalarına (öğretmenlik uygulaması) katılmışlardır. Bu bağlamda fen öğretmen adaylarından elde edilen verilerin de son iki yıla ait olduğu düşünüldüğünde beklenen ve doğal bir sonuçtur. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında fen öğretimine ilişkin derslerin çok sınırlı olması bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları doğası gereği çok yönlüdür. Öğretmen adaylarının sınırlı fen öğretimi dersleri dışında okuma-yazma, matematik, coğrafya, vb. dersleri çerçevesinde öğrenme ve öğretme süreçlerine dahil olmaları da başka bir etken olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançlarının desteklenmesi için fen ve öğretimine yönelik derslerin sayısı artırılabilir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançları (FÖÖY ve FÖSB) sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının fen öğretiminde sonuç beklentilerinde son sınıf öğretmen adayları lehine farklılık göstermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının özellikle son sınıfta almış oldukları *öğretmenlik uygulaması* dersi çerçevesinde yaptıkları öğretim etkinlikleri ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre bu farklılığın kaynağında farklı sınıf düzeylerinde alınan derslerin sayısı olabilir (Shroyer, Riggs, & Enochs, 2014). Benzer şekilde literatür (Bandura, 1997; Cantrell ve diğ., 2003; Menon & Sadler, 2017; Mulholland ve diğ., 2004) öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca ilerlerken, üniversite almış oldukları dersleri ve öğretmenlik uygulaması gibi alan deneyimine izin veren faktörler, onların öğretim yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Fakat öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançları ise artan sınıf düzeylerine rağmen değişmemiştir. Bu sonucun kaynağında öğretmen adaylarının ilk kez gerçek sınıf ortamında öğretim deneyimi yaşamaları olabilir. Çünkü öğretmen adayları üçüncü sınıfta daha çok ideal düzeyde kişisel inançlarını rapor etmiş olabilirler. Son sınıfta ise öğretmen adaylarının gerçek sınıf deneyimleri onların kişisel inançları üzerinde daha gerçekçi değerlendirmeleri ya da ilk sınıf deneyimleri olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Üretken öğretmen davranışları ile yüksek fen öğretim yeterlilik inançları arasında güçlü ilişkinin olduğu düşünüldüğünde yeterlilik inançlarının gelişimi önemlidir (Banilower ve diğ., 2013; Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Bu ilişkiyi geliştirmenin bir yolu da öğretmen hazırlık programlarıdır. Öğretmen adayları düşük fen öğretimi öz-yeterlik inançları ile öğretmen eğitim programlarına girdikleri varsayımından yola çıkarak bu programları geleceğin ilkökul

ve ortaokul öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için büyük bir fırsat sağlayabilir. Menon ve Azam (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bir fen öğretim yöntemi dersindeki yansıtıcı uygulamalarının analizi yoluyla fen öğretimi öz-yeterlik inançları incelenmiştir. Bu yansıtıcı deneyimleri öğretmen adayları açısından ilk elden öğretim deneyimi sağladığı göz önüne alınırsa, alan deneyimlerinin fen öğretimi sonuç beklentilerinde büyük değişiklikler yaratması beklenirken, öğretmen adaylarının zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Morrell ve Carroll (2003) tarafından yapılan çalışmada fen alan dersleri ve öğretim seminerinin fen öğretim öz yeterliği ve fen öğretimi sonuç beklentisi inançlarında önemli bir değişikliğe sebep olmamıştır. Öğretmen adaylarının fen öğretimi sonuç beklentisinin, kapsadığı sayısız değişken nedeniyle ölçülmesi zor bir yapıdır (Riggs & Enochs, 1990). Öğretmen adaylarının önceki yıllardaki fen öğretimine ilişkin yeterlik inançlarına meydan okuyabilmeleri için fen öğretim yöntemleri dersleri çok yönlü yansıtma fırsatı oluşturulabilir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi sonuç beklentilerini geliştirmek için öğretmen eğitim programı boyunca sık ve uzun süreli alan deneyimlerine aktif olarak katılma fırsatları sağlanabilir. Öğretmen adayı daha deneyimli olduğunda, daha iyi sonuç beklentisi inançlarına sahip olacakları anlamına gelebilir. Ayrıca öğretmen eğitim programlarında önemli miktarda alan bilgisi ile mesleki deneyimlerine daha fazla vurgu yapılması fen eğitiminin kalitesini arttırabilir.

Sosyo-bilişsel teoriden kaynaklanan yeterlik yapısı, bireyin istenen sonuca götürebileceğine inandığı belirli eylemleri gerçekleştirmede etkilidir (Bandura, 1977). Öğretmen adaylarının yeterlik inançları iki farklı boyuttan oluşur: (1) bireyin arzu edilen hedeflere ulaşmak için gerekli eylemleri gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin kişisel fen öğretimi yeterlik inançları ve (2) bireylerin performanslarının üretebileceği beklenen fen öğretimi sonuç beklentisidir (Bandura, 1977; Cantrell ve diğ., 2003; Tschannen-Moran ve diğ., 1998). İlköğretim sınıflarında öğretmen yeterliğinin her iki boyutu da oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında başarılı olmaları için hem kişisel hem de sonuç beklentisi inançlarının daha yüksek seviyelerine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada dikkat çeken önemli noktalardan birisi de hiç şüphesiz artan sınıf düzeylerine göre fen öğretimi sonuç beklentilerinin anlamlı şekilde değişimine karşın fen öğretimi öz yeterliklerindeki değişimin anlamlı olmamasıdır. Literatürde incelendiğinde araştırma sonucu ile benzerlik (Cannon, 1997) ve farklılıkların (Wingfield & Ramsey, 1999) olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Cannon (1997) tarafından yapılan çalışmada yöntem derslerine alan deneyimlerinin eklenmesi sonucunda öz yeterlik inancı üzerinde bir etkiye neden olmamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendi öğretimlerini sorgulayabildikleri çoklu öğretim fırsatlarına ve ek rehberlik ve desteğe ihtiyaç olabilir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin yeterlik inançlarının doğasının

derinlemesine sorgulandığı alan deneyimleri ile öğretmen adaylarının fen derslerine ve fen öğretimine yönelik sahip olabileceği endişe ve kaygıların giderilmesine de yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterlik inançları hem FÖÖY hem de FÖSB faktörlerinde cinsiyete göre değişmemiştir. Alan yazında (Mulholland ve diğ., 2004; Can Aran, Gök, & Ayaz, 2020; Yıldız Duban & Gökçakan, 2012) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediğini gösteren pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Cantrell ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu bulgu dikkatle yorumlanmalıdır, çünkü kadın öğretmen adaylarının sayısı erkek öğretmen adaylarının sayısından önemli ölçüde daha fazladır. Benzer şekilde cinsiyet*sınıf düzeyi, bölüm*sınıf düzeyi ve cinsiyet*bölüm*sınıf düzeyi bağımsız değişkenlerinin fen öğretimi yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır.

4.1. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları en az bir kez fen öğretim dersi almış olan üç ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasından basit seçkisiz örnekleme ile oluşturulmuş çalışma grubundan elde edilmiştir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulguların genellemesi benzer çalışma grupları için yapılabilir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için farklı bölge ve gruplarda çalışma tekrarlanabilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz raporlarına dayanarak likert olarak yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından öğretmen adaylarının inançlarına ilişkin betimsel ve ilişkisel çıkarımlar yapılmıştır. Fakat yeterlik inançlarının gelişimine ilişkin çıkarımlar ise sınırlıdır. Bu sınırlılıklar fen öğretimi yeterlik inançlarına ilişkin daha çok ve derinlemesine sorgulayan daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Okullarda fen öğretiminin yüksek kalitede olmasını sağlamak için hem öğretmen eğitimcileri hem de öğretmen adayları tarafından daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Spesifik olarak, öğretmen eğitimcileri, üniversite derslerini öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına ve potansiyellerine uyarlayabilir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançlarının ve bu inançların kaynaklarının farkında olarak teorik ve pratiğin birleştirilebilir. Öğretim öz yeterliliğini etkilemek doğası gereği sorunlu olabilir çünkü öz yeterlik zamanla ve deneyimle değişen ve gelişen bir yapıdadır. Bu nedenle fen öğretimi yeterlik inançları üzerinde ne tür mesleki deneyimlerin en büyük etkiye sahip olduğu ve bu etkilerin neler olabileceği hakkında bilgi elde edilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development frontiers and possible futures* (pp. 200-239). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. (Ed.). Ramachandran. *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banilower, E. R., Smith, P. S., Weiss, I. R., Malzahn, K. A., Campbell, K. M., & Weis, A. M. (2013). *Report of the 2012 national survey of science and mathematics education*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Buss, R. R. (2010). Efficacy for teaching elementary science and mathematics compared to other content. *School Science and Mathematics*, 110(6), 290-297.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Çakiroglu, J., Çakiroglu, E., & Boone, W. J. (2005). Pre-Service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Can Aran, Ö., Gök, B., & Ayaz, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz yeterliliklerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1304-1337.
- Cannon, J. (1997). Influence of an extended elementary science teaching practicum experience upon pre-service elementary teachers' science self-efficacy. In *Proceedings of the 1997 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science* (pp. 247-260).
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177-192.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R., & Turner, L. A. (2014). *Research Methods, Design, and Analysis* (12th Ed.). Boston: Pearson Education.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Czerniak, C. M., & Haney, J. J. (1998). The effect of collaborative concept mapping on elementary preservice teachers' anxiety, efficacy, and achievement in physical science. *Journal of Science Teacher Education*, 9(4), 303-320.

D'Alessio, M. A. (2018). The effect of microteaching on science teaching self-efficacy beliefs in preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 29(6), 441-467.

Dorsah, P., Shahadu, I., & Kpemuonye, A.K.N. (2020). Pre-service teachers' scientific epistemological beliefs and science teaching efficacy beliefs: A correlational study. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 37-55.

Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (3rd Edition)*. Washington DC: SAGE Publication.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urda, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association.

Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY and Abingdon, UK: Routledge.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 503-511.

Ginns, I. S., Tulip, D. F., Watters, J. J., & Lucas, K. B. (1995). Changes in preservice elementary teachers' sense of efficacy in teaching science. *School Science and Mathematics*, 95(8), 394-400.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

Haney, J. J., Czerniak, C.M., & Lumpe, A.T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kartal, B. (2020). Pre-service science and mathematics teachers' teaching efficacy beliefs and attitudes toward teaching: A partial correlation research. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(9), 42-61.

Kartal, T., & Dilek, I. (2021). Developing pre-service elementary science teachers' science teaching efficacy beliefs through microteaching by promoting efficacy sources. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(4), 710-731.

Kier, M. W., & Lee, T. D. (2017). Exploring the role of identity in elementary preservice teachers who plan to specialize in science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 61, 199-210.

Koutsianou, A., & Emvalotis, A. (2019). Greek pre-service primary teachers' efficacy beliefs in science and mathematics teaching: Initial adaptation of the STEBI-B and MTEBI instruments. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 375-385.

Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.

Menon, D. (2020). Influence of the sources of science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers' identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 31(4), 460-481.

Menon, D., & Azam, S. (2021). Investigating preservice teachers' science teaching self-efficacy: An analysis of reflective practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(8), 1587-1607.

Menon, D., & Sadler, T. D. (2017). Sources of science teaching self-efficacy for preservice elementary teachers in science content courses. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 835-855.

Menon, D., Chandrasekhar, M., Kosztin, D., & Steinhoff, D. C. (2020). Impact of mobile technology-based physics curriculum on preservice elementary teachers' technology self-efficacy. *Science Education*, 104(2), 252-289.

Morrell, P. D., & Carroll, J. B. (2003). An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 103(5), 246-251.

Mulholland, J., & Wallace, J. (2000). Beginning primary science teaching: Entryways to different worlds. *Research in Science Education*, 30(2), 151-171.

Mulholland, J., Dorman, J. P., & Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian university. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 313-331.

Naidoo, K., & Naidoo, L. J. (2021). Designing teaching and reflection experiences to develop candidates' science teaching self-efficacy. *Research in Science & Technological Education, Ahead-of-Print*, 1-21.

Ocal, E., Karademir, A., Saatcioglu, O., & Demirel, B. (2021). Preschool teachers' preparation programs: The use of puppetry for early childhood science education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 305-318.

Pajares, M. F. (1997). Current Directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.

Riggs, I. M. (1988). *The development of an elementary teachers' science teaching efficacy belief instrument*. Unpublished doctoral dissertation. Kansas State University, Manhattan, KS.

Riggs, I. M., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teachers' science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.

Shroyer, G., Riggs, I., & Enochs, L. (2014). Measurement of science teachers' efficacy beliefs. In R. Evans, J. Luft, C. Czerniak & C. Pea (Eds.), *The role of science teachers' beliefs in international classrooms: From teacher actions to student learning* (pp. 103-118). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Tekkaya, C., Cakiroglu, J., & Ozkan, O. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 57-68.

Thomson, W. S., Beacham, B. G., & Misulis, K. E. (1992). A university and public school collaborative approach to preparing elementary teachers. *The Teacher Educator*, 28(2), 46-52.

Tobin, K., Tippins, D. J., & Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 45-93). New York: Macmillan.

Tosun, T. (2000). The beliefs of preservice elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100(7), 374-379.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Walag, A. M. P., Fajardo, M. T. M., Guimary, F. M., & Bacarrisas, P. G. (2020). Science teachers' self-efficacy in teaching different K to 12 science subjects: The case of Cagayan De Oro City, Philippines. *Science International (Lahore)*, 32(5), 587-592.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.

Wingfield, M., & Ramsey, J. (1999, January). *Improving science teaching self-efficacy of elementary preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Austin, TX.

Yıldız Duban, N., & Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280.

Yılmaz, S. (2021). *Examining pre-service teachers' inquiry skills in terms of their science teaching efficacy beliefs and challenges*. Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Sciences and Engineering, Mathematics and Science Education Department (Master's Thesis). Kırşehir.

ZİHNİMİZDE VAR OLAN ÖĞRETMEN İMGESİ: BİR GÖRSEL ANALİZ
THE IMAGE OF THE TEACHER IN OUR MIND: A VISUAL ANALYSIS?

Yar Ali METE*

Geliş Tarihi: 21.04.2021
(Received)

Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik zihinsel imgelerini zihin haritalarına göre iki ana temada (geleneksel ve çağdaş pedagoji) tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda lisans düzeyindeki öğretmen adaylarına “öğretmen” kavramı ile ilgili düşüncelerini yansıtan zihin haritası çizimleri istenmiştir. Nitel olarak planlanan araştırmada olgubilim modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 2016-2017-2018 öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm derslerini tamamlamış ve mezuniyet aşamasında olan 1336 öğretmen adayından oluşmaktadır. Toplanan veriler kategorisel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler belirtilme sıklığı (f) ve yüzde (%) hesapları yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen çizimler benzer özelliklerine göre altı kategoride (frekansları en yüksekten en aza doğru; Cezalandırıcı, Bilgi Kaynağı, Anne ve Baba, Yol Gösteren, Arkadaş ve Ayrımcı) toplanmıştır. Öğretmen adaylarının 920’si (%68,8) ürettikleri çizim haritalarında geleneksel eğitim anlayışına sahip olduğu, 416’sı (%31,2) çağdaş eğitim anlayışına vurgu yaptığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin haritası, öğretmen, Pedagoji

ABSTRACT: The purpose of this study is to explore the perceptions of candidate Teachers about ‘teacher notion’ in two ways, traditional and contemporary pedagogy with the help of mind mapping. For this reason, candidate teachers are asked to draw mind mapping that reflects their ideas about teacher notion. The study is planned to analyze with phenomenology. The study group is consisted of 1336 candidate teachers who attend the last term of Education Faculty of Trakya University in 2016-2017-2018, and also they get all courses. Gathered data is analyzed with categorized analysis method. Mind mapping drawings that obtained from the research are gathered in subcategory (punisher, parents’ friend, source of information). According to mind mapping results; 920 (%68,8) of the candidate teachers have traditional education perception, and 416 (%31,2) of the candidate teachers have contemporary education perception.

KeyWords: Mind mapping, Teachers, pedagogy

EXTENDED ABSTRACT

Cognitive mapping was first used by Roger Sperry and his colleagues in their studies about brain 1960’s and it provided basis for mind mapping. Mind mapping is a visual way to main idea and association of ideas of a notion or phenomogy. It’s used for revealing, categorising and visualizing of ideas. Mind mapping is organization and categorization of ideas. It is a visual way to show expanding ideas and also mind mapping that is very easy and natural, is a mirror that shows and reflects your brain. All you need to create a mind

*Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, yaralimete@trakya.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5469-1829.

mapping are paper, colourful pencils, brain and imagination. Main subject links with a word or figure about it. The words or figures that relates main subject but has lesser importance radiates from branches relating itself. According to Buzan, while preparing mind mapping; a) the paper should be used liner, b) the notion is drawn or written in the centre of the paper, c) main idea is represented with a figure in the centre, d) the main idea radiates from central image as branches, e) first main theme radiates to branches later sub ideas, f) in each branches a key word or a figure is used. In mind mapping technique, a problem is defined and put in a circle in the centre of the paper, later ideas radiate with lines to different ideas. Thus cognitive structure about a notion can be visualized.

The most important variables of education system are teachers. Teachers are the main actors of education system since they plan and practice education policies according to its range, evaluate practicing results thus they gain functionality to the system. Individuals behave and make decisions in accordance with their beliefs for this reason candidate teacher's ideas and perceptions about teaching are very important. Finding out candidate teachers' ideas and perceptions about teaching can be pathfinder for teacher training policies. For this reason, the aim of this study is to discuss the candidate teachers' perceptions in traditional and contemporary pedagogy practices with the help of evaluating mind mapping. In this study, in order to find out candidate teacher's perceptions about teaching phenomenology, a qualitative research method is used. Phenomenology research method focuses on the notions that are realized but don't have particularly and in-depth understanding. Phenomenology consists of describing individuals' conscious experiences. Researchers try to reach each participants' life world, forming subjective experiences. And also, according to phenomenologists, phenomenology ground on and believe importance of subjective conscious.

Although the method is used more commonly in recent years in qualitative researches, using of the drawing of participants effectively hasn't been discovered yet. Drawing is a way of discovering personal experiences about a phenomenology without bias. 1336 candidate teachers participated this research. The candidate teachers are in different gender and in different departments of education faculty and have pedagogical formation. All participants are asked to draw a mind mapping about reflecting their ideas about teaching. The participants are informed before and during a class period they are asked to draw mind mapping by using an A4 paper and colourful pencils. Process is finished with asking to write their name and gender at the back of the paper. In the research, gathered mind maps is analysed with content analysis method and drawings are categorized. While defining categories, similar mind maps are categorized and categories are defined with relating each other. In line with this objective similar data are gathered with specific notions and subjects. In this stage of the analysis first the drawings are analysed and the papers which are thought express any ideas or leave blank are eliminated.

At the end of the research, the category "punisher" is represented with the maximum number of drawings. In this category there are 550 (41,1 %) drawings. The second category most produced drawing is the "source of knowledge"; there are 262 (% 19,6) drawings. The category of "Parents" has the third maximum number of drawings, 165 (%12,3) drawings. 131 (% 9,8) drawing are in the conductor category and it is the fourth category of producing drawings in mind mapping. The fifth category is friend and has 120 (%8,8) drawings. The last category is discriminatory teacher and has the least drawings (108 %8,0).

When the categories are put in together with traditional and contemporary pedagogy findings, teacher candidates mind maps show that 920 of the them (% 68,8) have traditional education views and 416 of them (%31,2) have contemporary education view. Candidate teachers figure out teachers as a punisher, points that they will use punishment technique that is heritage from traditional education, when they have problem in class environment, but rather contemporary pedagogy. Although in 18 and 19 centuries enlightenment pedagogues, Pestellozi, Fröbel, Herbart, and Spencer refused the punishment, one of the traditional pedagogy's product, It is thought provoking that candidate teachers of modern Türkiye think teachers as an authority. Based on these results, it can be said that there are traditional teaching techniques in schools rather than constructivist teaching techniques with which teachers are guide and students are active. Final outcome of this research is the education faculties, responsible for educating teachers who are to apply education policies in practice, should restructure and have a new education faculty soul. To sum up, new teacher program was put in practice in 21st July in 2006, in 206-207 education year, should be examined by YÖK in order to educate qualified and contemporary teachers.

1. GİRİŞ

İlk kez “cognitive mapping” şeklinde Tolman (1948) tarafından kullanılan, 1960 ve sonrası yıllarda Roger ve arkadaşlarının beyinle çalışmaları ile gelişen bilişsel harita, Tony Buzan (1970) tarafından geliştirilen zihin haritası çalışmalarına zemin oluşturmuştur. Zihin haritaları, bir kavrama ilişkin ana düşünce ve çağrışımların görsel bir sunum şeklidir (Mueller ve Diğr, Bligh, 2002; Farrand ve diğ. 2002). Zihin haritaları, düşünceleri ortaya çıkarmak, sınıflandırmak ve görselleştirmek için (Wickramasinghe ve diğerleri, 2008) kullanılan araçlardır. Zihin haritası, zihinden geçen fikirleri organize etme ve düzenlemektir (Buzan ve Buzan, 1995).

Zihin haritaları iki boyutlu bir ortamda bireyin bir konuya ilişkin olarak zihninde yer alan kavram, düşünce ve bilgileri ile bunlar arasındaki ilişkileri şekil, resim, anahtar sözcükler, imgeler gibi öğeleri kullanarak sunumuna olanak tanıyan görsel araçlardır (Balım, Evrekli ve Aydın, 2007; Evrekli, İnel ve Balım, 2010). Zihin haritalama, beyne yol gösteren anahtar kelimelerle birlikte ilişkiler ve kavramları bir arada sunan (Ehrlich, 2001), bilgileri temsil ederek sınıflandıran bir tekniktir (Weideman ve Kritzingler, 2003).

Zihin haritalar şekil olarak, bir ağacın dallarına veya insan beynindeki hücre yapılarına benzetilebilir (Bayık, 2016). Bundan dolayı bir bütünlük içerisinde olmaları, var olan zihinsel süreçlere uygunluğu ve beynimizin çalışma şekliyle ilgili, önemli bir düşünme aracı olarak da tanımlanabilir (Şen, 2012). Gelb'e (2002) göre zihin haritası tekniği, imge ve anahtar sözcüklerin bir araya gelmesiyle zihinde meydana gelen sürecin kâğıt üzerinde resmedilmesidir. Genel anlamda zihin haritası hiyerarşik yapıların ve kategorilerin kullanılıp bilginin organize edilmesidir (Kan, 2012). Zihin haritaları beynin potansiyelini geliştirmede kullanılan (Gündüz ve Aktepe, 2017) araçlardır. Problem çözme, bir konu üzerine

yoğunlaşma (Buzan, 2002; 2005) yaratıcılığı geliştirme (Cryer, 2006), düşünmeyi kolaylaştırma, organize etme (Buzan ve Buzan, 1995; Buzan, 2002; 2005) ve düşüncelerimizi kesinleştirmemizi de sağladığını söylenebilir (Buzan ve Buzan, 2010). Zihin haritaları, bireyin bir kavrama ilişkin düşündüklerini ve o kavrama ilişkin çağrışımlarını ortaya çıkaran öznel çizimlerdir.

Zihnin aynası olarak nitelendirilen zihin haritası temel olarak beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir tekniktir (Brinkmann, 2003). Genişleyen veya yayılan düşüncenin bir gösterim şekli olup zihnin içinde neler olduğunu aktaran ya da yansıtan bir ayna (Buzan,2015) olan zihin haritalarının yapımı son derece kolay ve doğaldır. Zihin haritası oluşturmak için; beyaz bir kâğıt, farklı renklerde kalemler ve hayal gücü yeterlidir. Zihin haritalarında merkezdeki konuyla alakalı her bir kavramı farklı bir şekil ya da ilgili kelimeyle bağlanır. Merkezdeki konuyla ilgili ancak daha az önem arz eden kelime ya da kavramların her biri kendisiyle en ilgili daldan çıkarak zihin haritasında yer edinir (Kan, 2012).

Buzan'a (2010) göre zihin haritası hazırlanırken; a) Boş bir kâğıt yan bir şekilde kullanılmalıdır, b) ortasına bir kavram çizilir/yazılır, c) hedef konu, merkeze çizilen bir resim ile ifade edilir, d) Merkezdeki resimden etrafa dallar yayılır, e) Öncelikle ana temalar dallandırılır, alt konular da bu dallardan yayılır ve f) Her bir dalda, anahtar bir kelime veya resim kullanılır. Denebilir ki zihin haritalama tekniğinde, problem belirlenir, yuvarlak bir daire içine alınır ve kâğıdın merkezine yerleştirilir. Sonrasında düşünceler, merkez düşünceden yayılan çizgilerle beyin fırtınasıyla oluşturulur (Zampetakis, Tsironis ve Moustakis, 2007). Böylece zihin haritaları katılımcıların o kavrama yönelik bilişsel yapılarını görünür hale getirilmesine izin verir (Brinkmann, 2003).

Eğitim sisteminin en önemli değişkeni öğretmenlerdir. Öğretmen, eğitim politikalarını sınıflara göre planlayan, uygulayan, uygulama sonuçlarını değerlendiren ve böylece sistemin işlerliğini sağlayan en temel aktördür. Bireyler sahip olduğu inançları doğrultusunda davranışlarda bulunur ve kararlar verirler. Bundan dolayı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının ve düşünceleri çok önemlidir. Bu düşüncelerin ortaya çıkarılması öğretmen yetiştirme politikaları oluşturulurken yol gösterici olabilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının zihinsel haritalarını inceleyerek mesleklerine yönelik algılarını geleneksel ve çağdaş pedagojinin uygulamalarına göre tartışmaktır

2. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve işlemler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen kavramı hakkındaki düşüncelerini betimlemek amacıyla çizdirilen zihin haritaları analiz edilerek incelenmiştir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının öğretmenlik kavramına yönelik algılarının ortaya çıkarılması amacıyla nitel olarak desenlenmiştir. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim, bireyin bir fenomenle ilgili bilinçli bir deneyimini betimlemesini içerir. Araştırmacı her katılımcının kendi öznel deneyimleriyle oluşturduğu yaşam dünyasına erişmek için çalışır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Ayrıca fenomenolojistlere göre olgubilim, öznel bilincin önemine inanır ve temel olduğunu kabul eder (Balcı, 2005). Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen kavramı hakkındaki düşüncelerini betimlemek amacıyla çizdirilen zihin haritaları analiz edilerek incelenmiştir. Geçmişe oranla son yıllarda daha fazla sayıda araştırmada kullanılmasına karşın, nitel araştırmalarda, katılımcılar tarafından üretilen çizimlerin etkili bir şekilde kullanımı hala büyük ölçüde keşfedilmemiş bir alandır (Yalçın ve Erginer, 2014). Çizimler yolu ile kişinin bir konu hakkındaki önyargılı davranmadan kendi deneyimlerini ortaya çıkarmanın yollarından birisidir (Kearney ve Hyle, 2004).

Öğretmen adayları, aile ve okul deneyimlerinde elde ettikleri informal ve formal yaşantılar ile eğitim fakültelerine merkezi yapılan çoktan seçmeli bir test sonucu gelirler. Eğitim fakültelerinde geçirdikleri yaşantılar ile geçmiş yaşantılara bağlı olarak zihinlerinde öğretmen kavramına yönelik bir algı gelişir. Geliştirdikleri algılar ileride mesleklerini yerine getirirken izleyecekleri öğretmen rollerini şekillendirir. Öğretmen adaylarının zihinlerin de olan öğretmen kavramına yönelik düşüncelerini yalın bir şekilde ortaya çıkarmak için bu araştırmada zihin haritaları kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin algılarını belirlemek için nitel araştırma çalışmalarının genel geleneğine uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla çeşitlilik bölüm, cinsiyet, eğitim fakültesi öğrencisi ve pedagojik formasyon öğrencileri alınmıştır. Araştırmaya toplam 1336 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait istatistiksel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adayların betimsel istatistikleri

Fakülteler	Erkek		Kadın	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Eğitim fakültesi	345	0,55	409	0,57
Diğer fakülteler	283	0,45	299	0,43
Toplam	628	0,47	708	0,53

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına “öğretmen” kavramına yönelik yaptırılan zihin haritaları kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarından öğretmen kavramı ile ilgili çağrışımlarını yansıtan bir zihin haritası çizimleri istenmiştir. Önceden bilgilendirilen öğretmen adayları bir ders saatinde boş bir A4 kâğıdına renkli kalemler ile zihin haritaları çizimleri istenmiştir. Çizim sayfalarının arka sayfalarına bölümleri ve cinsiyetlerinin yazılması ile süreç tamamlanmıştır.

2.4. İşlem

Araştırmada, toplanan zihin haritaları kategorisel analizi ile analiz edilmiş ve ardından çizimler belirli kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler oluşturulurken benzer zihin haritaları tasniflenmiştir ve birbirleri ile ilişkilendirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamada öncelikle yapılan çizimler incelenmiş ve herhangi bir düşüncüyü ifade etmediği düşünülen ve boş bırakılan formlar elenmiştir.

Araştırma verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin çok sayıda çizim yaptıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan 1500 öğretmen adayından 164’ünün çizimi araştırma konusu ile ilişkili olmadığı için çıkarılmış ve 1336 adayın çizimi değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda belirtilme sıklıkları en yüksek olan ilk altı kategoriye temsil eden ve araştırmacılar tarafından diğer çizimlere göre ilginç bulunan çizimlerden örnekler seçilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Zihin haritalarında ortaya çıkan kavramların belirtilme sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca zihin haritalarından yapılan alıntılar hangi katılımcı tarafından üretildiğine ilişkin veriler ile birlikte alıntının sonunda parantez içinde kodlanmış olarak verilmiştir. Kodlamalarda; Eğitim fakültesi öğrencilerine (E), pedagojik formasyon öğrencilerine (P), Erkekler (E), Kadınlar (K) olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenliği (s), okulöncesi öğretmenliği (O), resim öğretmenliği (R), İngilizce öğretmenliği (İ), ilköğretim matematik öğretmenliği (M), fen teknoloji öğretmenliği (f), sosyal bilgiler öğretmenliği (SÖ), tarih (T), Türk Dili edebiyatı (TD), ilahiyat (İ), grafik (G), spor yöneticiliği (SY), sağlık (S) ve sosyoloji (SS) olarak ifade edilmiştir. Bu kodlamalardaki amaç kategorilerin sayısını belirlemek değil, aynı kategoride toplanan düşünceleri teorik olarak kavramsallaştırmaktır (Maxwell, 2018).

Veri toplama aracının güvenilirliği Miles ve Huberman formülü kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği ise Güvenirlilik=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü sonucunda en az %70 düzeyinde güvenilirlik katsayısı ile ortaya konmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında %82 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2016), verilerin ayrıntılı olarak bulgular kısmında sunulması ve sonuçlara hangi yollar izlenerek ulaşıldığının açıklanmasının, nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bu tür araştırmalarda çalışma grubunun görüşlerine doğrudan yer vermek ve görüşlerden yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli bir etkidir (Ratcliff, 1995). Bu nedenle bu araştırmanın geçerliğinin sağlanması için veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin analizinde ve yorumlanmasında katılımcıların kendi çizimlerine doğrudan yer verilmiş ve üretilen çizimlere bulgular kısmında yer verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun, olduğu haliyle ve mümkün olduğu kadar yansız olarak gözlenmesi ve elde edilmesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; akt, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırma süresince katılımcılara çizim aşamasında yönlendirici herhangi bir örnek verilmemiş, telkinde bulunulmamış ve katılımcıların sadece kendi düşüncelerini yansıtmalarına dikkat edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin yaptıkları zihin haritaları ortak özelliklerine göre kavramsal kategoriler altında incelenmiş ve kategorilere ait sayısal bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen adaylarının öğretmen Kavramına İlişkin Yaptıkları Zihin Haritaları ve Çizimlerin Oluşturduğu Kategoriler

Tablo 2’de öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili düşüncelerini yansıtan zihin haritalarının oluşturduğu kavramsal kategorileri ve bu kategorilere ait belirtilme sıklıklarının (f) ve yüzdelerini (%) özetlenmiştir. Daha sonra kategorileri oluşturan çizimlerden örnekler sunulmuş ve bazı kategorilerin özellikleri, öğrencilerin çizimlerinden alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Kavramına İlişkin oluşturduğu kategoriler

Çizim kategorisi	Belirtme sıklığı (f)	
	(f)	(%)
Cezalandırıcı	550	41,1
Bilgi kaynağı	262	19,6
Anne-babadır	165	12,3
Yol gösteren	131	9,8
Arkadaş	120	8,9
Ayrımcı	108	8,0
Toplam	1336	100

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen kavramını açıklamak için yaptıkları çizimlerin altı kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu kategoriler arasında en fazla çizimin (%41,1) “cezalandırıcı”, en az çizimin ise (%8,0) “ayrımcı olarak öğretmen” kategorilerine ait çizimler olduğu görülmektedir. Çizimlerinde fakültele göre dağılımı Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3: Fakültele göre kategorilerdeki frekans ve yüzde dağılımları

	Eğitim Fakültesi		Diğer Fakülteler	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Cezalandırıcı	377	0,51	173	0,28
Öğretmen bilgi kaynağı	76	0,10	186	0,31
Öğretmen anne-babadır	102	0,14	63	0,10
Öğretmen yol gösteren	64	0,09	67	0,11
Öğretmen arkadaş	62	0,08	58	0,10
Ayrımcı olarak öğretmen	53	0,07	55	0,09
Toplam	734		602	

Eğitim fakültesi öğrencilerinin çizdikleri zihin haritalarında en fazla yığılma olan kategori % 0,51 ile cezalandırıcı kategorisi iken diğer fakülte mezunu öğretmen adaylarının çizdikleri zihin haritalarında en fazla yığılma % 0,30 ile bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisidir. Kategorilerde öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4: Cinsiyete göre kategorilerdeki frekans ve yüzde dağılımları

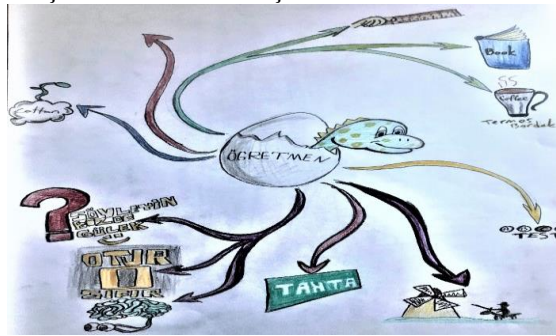
	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Cezalandırıcı	153	0,21	397	0,63
Öğretmen bilgi kaynağı	191	0,27	71	0,11
Öğretmen anne-babadır	119	0,17	46	0,07
Öğretmen yol gösteren	100	0,14	31	0,04
Öğretmen arkadaş	78	0,11	42	0,06
Ayrımcı olarak öğretmen	67	0,09	41	0,06
Toplam	708	100	628	100

Erkek öğretmen adayları en çok % 0,63 ile cezalandırıcı kategorisinde zihin haritası çizerken, kadın öğretmenler en çok % 0,27 ile bilgi kaynağı kategorisinde öğretmeni çizmişlerdir.

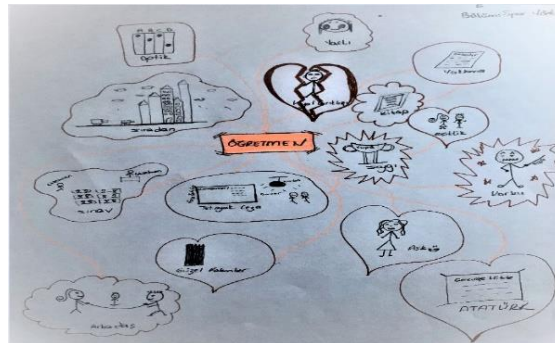
3.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Yaptıkları Zihin Haritaları ve Kategoriler

“Cezalandırıcı” kategorisi en fazla sayıda çizimle temsil edilen kategori durumundadır. Bu kategoride 550 (%41,1) çizim yer almıştır. 550 öğretmen adayının zihin haritalarında öğretmenin elinde cetvel, sopa, tokat, yumruk gibi resmetmiştir. Aynı zamanda bazı çizimlerde öğrenciyi tek ayak üstünde bekleyen, kulağını çeken, polis figürü olarak resmetmişlerdir. Bazı çizimlerde öğretmen kavramı, öğretmen adaylarında boks eldivenlerini çağrıştırırken birçok öğrencide

öğretmen kavramı cetveli çağrıştırmıştır. Aşağıda iki öğretmen adayının hazırladığı zihin haritası verilmiştir. Birinci çizimde “otur 0 ve cetvel” ikinci çizimde ise birçok öğretmen adayının zihin haritasında yer alan “tek ayaküstünde duran öğrenciler ve korku” figürleri çizilmiştir. Bu kategoride çizilen zihin haritalarından iki örnek şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Zihin haritası 1: E, R, 55 nolu öğretmen adayı



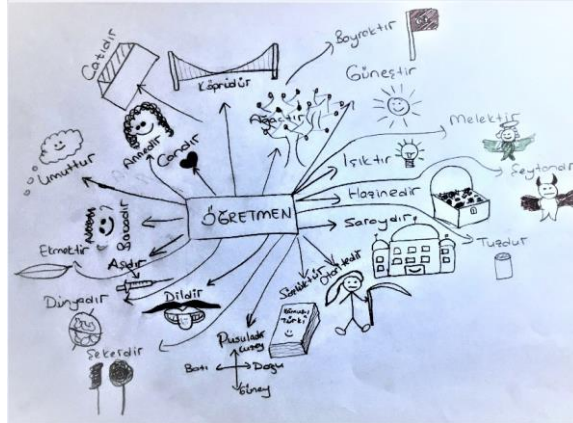
Zihin Haritası 2: K, 0, 123 nolu öğretmen adayı

“Bilgi kaynağı olarak öğretmen” kategorisi öğretmen adaylarının zihin haritalarında en fazla çizim üretilen ikinci kategoridir. Bu kategoride 262 (%19,6) çizim yer almıştır. 262 öğretmen adayının yaptığı zihin haritalarında öğretmeni kitap, kütüphane olarak resmedilmiştir. Bu kategoride çizilen zihin Haritalarından iki örnek şekil 3 ve Şekil 4’de sunulmuştur



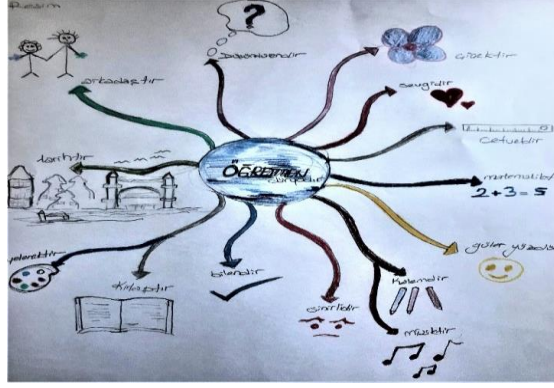
Zihin haritası 5: E, R, 32 nolu öğretmen adayı

Yol gösterici olarak öğretmen” kategorisi öğretmen adaylarının zihin haritalarında en fazla çizim üretilen beşinci kategoridir. Bu kategoride 131 (%9,8) çizim yer almıştır. 131 öğretmen adayının yaptığı zihin haritalarında öğretmenin yönetici, teknik direktör, harita, yön tabelası, pusula olarak resmedilmiştir. Bu kategoride çizilen zihin Haritalarından bir örnek şekil 6’da sunulmuştur



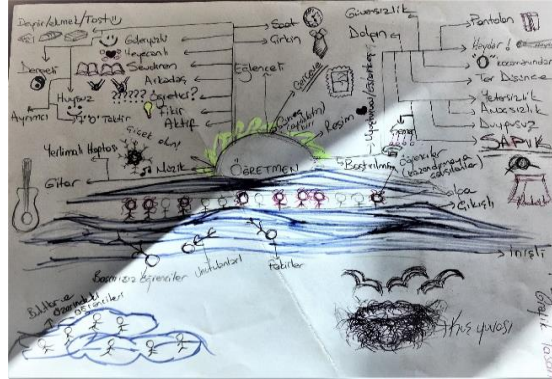
Zihin haritası 6: E, R, 32 nolu öğretmen adayı

“Arkadaş olarak öğretmen” kategorisi öğretmen adaylarının zihin haritalarında en fazla çizim üretilen altıncı kategoridir. Bu kategoride 120 (%8,8) çizim yer almıştır. 120 öğretmen adayının yaptığı zihin haritalarında öğretmeni kitap, kütüphane olarak resmedilmiştir. Aşağıda bir öğretmen adayının hazırladığı zihin haritası verilmiştir. Zihin haritası 7’de öğretmen arkadaş olarak çizilmiştir. Bu kategoride çizilen zihin Haritalarından bir örnek Şekil 7’de sunulmuştur

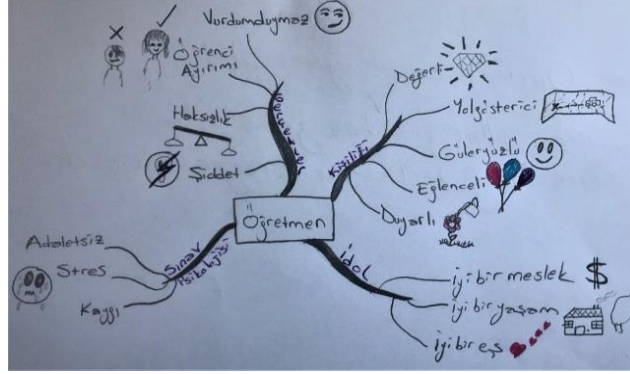


Zihin haritası 7: K, O, 89 nolu öğretmen adayı

“Ayrımcı olarak öğretmen” kategorisi öğretmen adaylarının zihin haritalarında en fazla çizim üretilen altıncı kategoridir. Bu kategoride 108 (%8,0) çizim yer almıştır. 108 öğretmen adayının yaptığı zihin haritalarında öğretmenin haksızlık, bozuk terazi, terk edilen, fakir ve başarısız öğrenciler olarak resmedilmiştir. Bu kategoride çizilen zihin Haritalarından iki örnek Şekil 8 ve Şekil 9’de sunulmuştur.



Zihin haritası 8: E, T, 89 nolu öğretmen adayı



Zihin haritası 9: K, G, 23 nolu öğretmen adayı

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının hazırladıkları zihin haritaları altı kategoride incelenmiştir. Bu kategorilerden cezalandırıcı (550), bilgi kaynağı (262) ve ayrımcı (108) olarak öğretmen çizimleri geleneksel eğitim ile paralellik gösterirken, yol gösterici (131), arkadaş (120) ve anne-baba (165) çağdaş eğitim ile paralellik göstermektedir. Bu verilere dayalı olarak araştırmaya katılan adayların % 68'i geleneksel, %32'si çağdaş eğitimin öğretmen algısına sahip olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmen adaylarının hazırladığı zihin haritalarında 550 farklı çizimle (Elinde cetvel, sopa, kulak çekme, boks eldiveni, tek ayaküstüne öğrencileri tahta önünde bekletme vb.) %41,1'i ile "Cezalandırıcı" olarak öğretmen kategorisi en fazla sayıda temsil edilen kategori durumundadır. Bu sonuçlar Cerit (2008), Ateş (2016), Aydın ve Pehlivan (2010), Gözütok (1993) Mahiröğlü ve Buluç (2003), Siyez (2009), Erol, Özaydın ve Mustafa Koç (2010), Uğurlu ve diğ.,(2013) ve Ayaydın ve Manolova (2015) yaptığı araştırmalarda da ortaya çıkmıştır. Yol gösterici olarak öğretmen kategorisine 131 çizim yer almıştır. Bu sonuç Cerit (2008), Saban (2004), Yılmaz, Göçen & Yılmaz (2013), Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü (2009); Koç (2014); Ateş (2016); Gürültü (2014); Afacan (2011); Kalyoncu (2012); Eren ve Tekinarslan'ın (2013); Aydın ve Pehlivan'ın (2010) yılında yaptıkları araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Çağdaş pedagojide rehberlik öğretmenin en temel beceri alanlarından bir tanesidir. Geleneksel eğitim anlayışının aksine çağdaş eğitimde rehberlik çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirken onlara en uygun eğitim ortamı sağlamak olarak tanımlanabilir. Öğretmen adaylarının öğretmeni rehber olarak çizmeleri pedagoji anlayışlarında ilerlemeci akımın etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak çizimler daha çok öğretmeni bir tabela, pusula veya ok şeklinde gösterilmiş olması aday öğretmenlerin ilerlemeci eğitim felsefesini tam olarak yansıtmadıklarını göstermektedir. İlerlemeci eğitim felsefesini benimseyen bir öğretmen öğrencinin öğretimini tamamen yönlendirmekten ziyade onun araştırma faaliyetlerine

yardımcı olmalıdır (Gutek, 2001). Arkadaş olarak öğretmen kategorisinde 120 çizim yer almıştır. Bu sonuç Cerit, 2008; Aykaç, 2012; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Tunçeli ve Şahan, 2014; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Koç, 2014 ve Ertürk, 2017 yaptığı çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının zihinlerindeki imgeler öğretmenlik davranışlarındaki uygulamaları şekillendirecektir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının sahip oldukları zihinsel algılarının çağdaş pedagojinin bulgularını ve uygulamalarının aksine geleneksel ve tarihin en katı eğitim felsefesinin mirasını hala sahip çıktığıdır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının deneyimlerine bağlı olarak zihinlerinde beliren öğretmen algısı günümüz çağdaş pedagojinin öğretmen davranışları ile çelişmektedir. Geleneksel eğitimin zekâ ve ödül uygulamaları çocukların kişiliklerini ve bireyliklerini ezen ve hamur gibi yoğuran hatalı uygulamalardır (Kanad, 1948). Unutulmaması gereken öğretmenlerin kullandığı birinci (dayak, tek ayaküstünde bekletme, kulak çekme vb.) veya ikinci tür (alıkoyma, engelleme, mahrum bırakma vb.) cezalar birey üzerinde yabancılaşma, engellenme duygusu, suçluluk duygusu, depresyon, saldırganlık, nefret etme, okuldan kaçma, eğitimsel ortamı yıkıcı davranışlar, okulu veya dersi bırakma gibi birçok istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Ceza verenler açısından ceza uygulamayı cazip hale getiren şey, cezanın istenmeyen davranışı hızlı bir biçimde bastırması ve ceza alanların ceza verene hızlı itaat göstermeleridir. Fakat bu kısa süreli yarara aldanıp cezayı eğitim sisteminin sıkça başvurduğu bir teknik haline getirenlerin dikkatten kaçırdıkları şey, bu kısa süreli ve geçici çözümlere karşılık uzun vadeli daha ağır bedellerin ortaya çıktığı gerçeğidir (Aypay, 2017). Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Güçlü, 2000). Lewis (2001) yaptığı araştırmada, otoriter öğretmen davranışının, öğrencilerin okuldaki görevlerini aksattığını, sorumluluk gelişimlerini engellediğini ve istenmeyen davranışları artırdığını belirlemiştir. İnsanoğluna yakışır bir eğitim, korkudan bağımsız bir eğitimidir. Korku dolu birey, özgür düşünme gücünü yitirir. Birey özgürlüğünü yitirince de yeteneklerini yitirir (Hesapçioğlu,2009). Otoritenin baskın olduğu okul ve sınıflarda, öğretmen ile öğrenci arasında üstü örtük bir egemenlik savaşı vardır. Bu savaşta, çoğu zaman kaybeden öğrenci, kazanan öğretmendir (Turan ve Altuğ, 2008).

29.12.1923 tarihinde yayınlanan genelge ile “dünün kör ve itaat isteyen, çocuğu ve genci edilgin bir durumda bırakan okul eğitiminin, artık yerini, genci özgür ve sorumlu bir ulus bireyi olmaya” bırakması istenmiştir (Hesapçioğlu, 2009). Yeni ve çağdaş eğitim akımının önemli temsilcilerinden J. Dewey’in düşüncelerini Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte 1926 yılında hazırlanan ilköğretim

programı ile Türkiye’de uygulanmaya başlandı. Ülkemizde 2004 yılında yapılan müfredat değişikliği ile yapılandırmacılık eğitim anlayışı benimsenmiştir. 1-5 sınıflar için hazırlanan eğitim programında Durkheimci eğitim felsefesinden birey tabanlı eğitime geçilmeye çalışılmıştır. Bu eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze alan demokratik ve işbirlikçi sınıfları referans eden bir eğitim akımıdır. Bu eğitim akımının öğretmen rolleri ve davranışları ile öğretmen adaylarının zihinlerinde ki öğretmen algısı arasında araştırmanın bulgularına göre büyük bir çelişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sungur’un belirttiği gibi bu günkü haliyle eğitim, bireyi özgürleştirmeye götürmekten uzak, öğrenciler üzerinde katı bir uyum, itaat, katılık hâkim olduğu ve kişisel duygular, özgür seçim, eşsiz olma gibi özelliklerin sınıfta yeri yoktur (Sungur, 2001). Yirminci yüzyılın en önemli Alman eğitimcilerinden Demolins’in de dediği gibi eğitimdeki geleneksel uygulamaların millete maliyeti çok yüksektir çünkü bu anlayışlarla milletin feda edilen gençliğidir.

Öğretmen adaylarını öğretmeni cezalandırıcı bir figür olarak çizmeleri onların gelecekte sınıf ortamında çözmekte zorlandığı problemleri çağdaş pedagojinin aksine geleneksel eğitim mirası olan ceza yöntemi ile çözeceğini düşündürmektedir. On sekiz ve on dokuzuncu yüzyılın aydınlanma pedagogları Pestellozzi, Fröbel, Herbart, Spencer’in klasik eğitim anlayışının bir ürünü olan cezayı günümüzden yüzlerce yıl önce reddetmiş olmasına rağmen günümüz Türkiye’sinin öğretmen adaylarının hala zihinlerinde öğretmenin otorite figürü olarak iz bırakması düşündürücüdür. Bu sonuçlardan yola çıkarak okullarda hâlâ bilgiye dayalı, yapılandırmacı bir öğrenme sürecinden ziyade, geleneksel öğrenimin izlerinin bulunduğu söylenebilir (Aykaç, 2012).

Eğitim sisteminin geliştirilmesi, eğitim ve okulla ilgili çıktılarının ve sonuçlarının iyileştirilmesi, öncelikle eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesiyle mümkündür (Şişman, 2009). Eğitim reformlarının teoriden pratiğe aktarılmasında birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde yeni bir eğitim fakültesi ruhu yaratılması gerektiği bu araştırmanın nihai sonucudur. Sonuç olarak çağdaş ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için YÖK, 28.02.2017 uygulamaya konulan yeni öğretmen programının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “fen” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1242-1254

Apaydın,Ç. ve Manolova,O. (2015). Sınıf içinde uygulanan informal cezaların analitik hiyerarşi yöntemi ile belirlenmesi. *Kastamonu Educational Journal*, Year 2015, Volume 23, Issue 1, Pages 105 – 122

Ateş, Ö.T.(2014). Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, Haziran, 2016; 2(1): 78-93

Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 5/3*

Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45 (1), 63-82. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/auebfd/issue/38383/445076>*

Aypay, A. (2016). Ergen Gözüyle Ceza ve Etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 1, Nisan 2017, Sayfa 249-268*

Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2007). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritalama tekniği ve mind manager programı uygulamaları. *Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus: VII. International Educational Technologies Conference. (3-4-5. Mayıs 2007).*

Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display-mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review, 16, 35-48.*

Buzan, T. (2002). How to mind map. *Great Britain: Thorsons.*

Buzan, T. (2005). *Mind map handbook.* Great Britain: Thorsons.

Buzan, T. and Buzan, B. (1995). *The mind map book.* London: BBC Books.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 693-712.*

Christensen, B. L., Johnson, R. B., & Turner L. A. (2011). Research methods, design and analysis. Boston: Pearson.

Cryer, P. (2006). Research student's guide to success. Buckingham, GBR: Open University Press.

Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, S:21 (2)*

Eren, A. ve Tekinarslan, E. (2013). Öğretmen, Öğretme, Öğrenme, Öğretim Materyali ve Değerlendirmeye İlişkin Metaforlar: Yapısal bir Analiz. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 2013, 12(3): 443- 467*

Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen Tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Educational Administration: Theory and Practice, 16(1), 25-47*

Farrand, P., Hussain, F. and Hennessy, E. (2002). The Efficacy Of The Mind Map Study Technique. *Medical Education, 36, 426-431.*

Gelb, J. M. (1995). *Düşünmenin tam zamanı.* İstanbul: Arion Yayınevi.

- Guttek, G. (2001). *Eğitim felsefesi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara, Ütopya Yayınevi
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim*, 147, 2000, s.21-23.
- Gündüz, M. ve Aktepe, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik zihin haritaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 427-446
- Hesapcıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 2009, Sayı: 29, Sayfa: 121-138
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının “Öğretmenlik” Kavramına İlişkin Metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 9 (20)
- Kan, A.Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupta zihin haritası oluşturma öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kearney, S. K., & Hyle, E. A. (2004). Drawing out emotions: The use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik alguları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. Doi: 10.17679/iuefd.79408
- Leonidas A.Zampetakis, Loukas Tsironis, Vassilis Moustakis, (2007). Creativity development in engineering education: the case of mind mapping. *Journal of Management Development*, Vol. 26 Issue: 4, pp.370-380,
- Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza ve Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 0-0. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26133/275261>
- Maxwell A.J. (2018). Nitel Araştırma Tasarımı (Çeviri Editörü: Mustafa Çevikbaş). Nobel Yayıncılık, Ankara
- Miles, B. M., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Mueller, A., Johnston, M. ve Bligh, D. (2002). Joining mind mapping and care planning to enhance student critical thinking and achieve holistic nursing care. *Nursing Diagnosis*, 13(1), 24-27.
- Ratcliff, D. (1995). Validity and reliability in qualitative research. <http://qualitative-research.ratcliffs.net>

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Öğretmen' Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35(3), 323-335.

Siyez, D. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (25), 67-80.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar*. Evrim, İstanbul.

Şişman, M. (2009). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2009, Özel Sayı/ Cilt. 10, Sayı. 3, ss. 63–82.

Tolman, E.C. (1948). Cognitive Maps in Rats and Men. *Psychological Review* 55(4), 189-208.

Tunçeli, H. İ. ve B., Şahan (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara*

Turan, S. ve Altuğ, C. (2008). Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2008) 1/1, 95-113.

Wickramasinghe, A., Widanapathirana, N., Kuruppu, O., Liyanage, I. ve Karunathilake, I. (2008). Effectiveness of mind maps as a learning tool for medical students. *South East Asian Journal of Medical Education*, 1(1), 30-32.

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). Primary School Students's Drawings on the Perceptions of School Principal. *Education and Science 2014, Cilt 39, Sayı 171*

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, Nisan 2013, ss.151-164*

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİTİŞİK EĞİK YAZI VE DİK
TEMEL YAZIYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE YAZILARININ
OKUNAKLILIK DÜZEYİ¹**

*OPINIONS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS REGARDING
CURSIVE AND MANUSCRIPT HANDWRITING STYLES AND THE LEGIBILITY
OF THEIR WRITING*

Gözde GÜNEŞ*, Mehmet Kaan DEMİR**

*Geliş Tarihi: 10.01.2021
(Received)*

*Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmada, farklı yazı türleriyle ilk okuma yazma öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının her iki yazı türüne yönelik görüşlerini ve yazılarının okunaklılık düzeylerini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2018-2019 öğretim yılı içerisinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yazılarının okunaklılığını değerlendirmek için Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği”, her iki yazı türüne ilişkin görüşlerini değerlendirmek için de “Öğretmen Adayı Görüşme Formu” ile veriler elde edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, verilerin modelleştirilmesinde NVIVO 12 Plus programı kullanılmıştır. “Dikte Çalışmaları Formu” kullanılarak “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizlerine göre katılımcıların çoğunun yazılarının okunaklı olmadığı, bitişik eğik yazıya göre dik temel yazıyla daha anlaşılır ve okunaklı yazdıkları görülmüştür. Öğrendikleri yazı türüne göre incelendiğinde ise ilk okuma yazmayı dik temel yazı ile öğrenenlerin, bitişik eğik yazı ile öğrenenlerle kıyaslandığında hem dik temel yazıyla hem de bitişik eğik yazıyla yazılan metinlerde yazılarının daha okunaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen bulguların analizinde ise araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının iki yazı türüne ilişkin görüşleri kıyaslandığında dik temel yazı türüne her iki yazı türüyle öğrenen öğrenciler de daha olumlu yönde görüşler ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Eğitimi, Bitişik Eğik Yazı, İlk Okuma Yazma, Dik Temel Yazı, Okunaklılık.

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the opinions of the prospective classroom teachers who learned to read and write with different types of writing methods, and the legibility levels of their writing. One of the qualitative research methods,

¹ Makale Gözde Güneş tarafından yazılan “İlk Okuma Yazmayı Farklı Yazı Türleriyle Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı Ve Dik Temel Yazıyı Kullanım Durumları” isimli tezden üretilmiştir.

* Milli Eğitim Bakanlığı, gozdegunes14@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3410-8998.

** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mkdemir2000@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8797-0410

phenomenology method was used in the study. The study group of the research consists of the teacher candidates studying in the 3rd and 4th grade in the Classroom Education Department of the Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University in the academic year of 2018-2019. In order to evaluate the legibility of the writings of the prospective teachers participating in the study, the data were collected with the "Multi-Dimensional Legibility Scale" developed by Yıldız and Ateş (2007), and to evaluate their views about manuscript and cursive handwriting styles, the "Teacher Candidate Interview Form" was used. The data were collected with a semi-structured interview form, and NVIVO 12 Plus program was used in the modeling of the data. According to the analysis of the data obtained from the "Multidimensional Legibility Scale" using the "Dictation Studies Form", it was observed that the writings of the most of the participants were not legible, and they wrote more understandable and legible with manuscript writing style than cursive handwriting style. When the type of writing they learned to read and write for the first time was examined, it was concluded that the writings of those who first learned to read and write with manuscript writing style were more legible in texts written both in manuscript writing and in cursive handwriting compared to those who learned with cursive handwriting style. In the analysis of the findings obtained from the interview questions, when the opinions of the classroom teacher candidates participating in the study on the both writing types were compared, the students who learned the manuscript writing type with both writing types expressed more positive opinions.

Key Words: Classroom education, Cursive Handwriting, Primary Reading and Writing, Manuscript Handwriting, Legibility.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: There are five factors that affect legibility. These factors are; inappropriate shaping of letters, inability to position them according to line spacing, insufficient encirclement, incomplete closure and incorrect letter ups and downs (Alston, 1987; as cited in Duran, 2009). It is stated that legibility can be decided by taking into account factors such as slope, spacing, size, line follow-up and line quality of the writing (Ediger, 2001; as cited in Yıldız & Ateş, 2010).

Teachers who will guide students in writing activities in primary school, especially in matters such as the position of the paper, holding the pencil, legibility in writing and the way of sitting, should be well educated on this subject (Akyol, 2005). According to Yaşar (2016), mistakes in verbal expression can be corrected instantly or not emphasized much, while errors in written expressions cause the reader to misunderstand due to the permanence of the article and are hardly compensated. For this reason, teacher should regularly check the student's writing and give feedback and correction when necessary.

Reading and writing are skills that support each other and are considered prerequisites for important achievements. When the literature was examined, it was seen that while there were many studies on reading only, there were fewer studies on writing compared to reading. It is thought that the comparison of the writing performances of the two groups who have learned to write with cursive handwriting style and manuscript writing style is important in terms of being more suitable for the purpose of the research and adding originality to the research.

The aim of the study is to examine the opinions of the classroom teacher candidates who learned to read and write with different types of writing about both types of writing and the legibility levels of their writing. In this context, answers to these questions below were sought from the classroom teacher candidates who learned to read and write for the first time with manuscript writing style/cursive handwriting style;

1. What is the legibility level of your writings?
2. Does the legibility level of the cursive handwriting differ significantly according to the type of writing they learned to read and write?
3. Does the legibility level of the manuscript writing differ significantly according to the type of writing they learned to read and write?
4. What are the types of writing they use in individual correspondence and their reasons?
5. What are their satisfaction levels with the type of writing they first learned to read and write?
6. What are their views on the types of writing in the textbooks?
7. What are their views on the advantages and disadvantages arising from the type of writing?
8. What are their opinions about the type of writing they see fit to teach?
9. What are their opinions about the situation of feeling themselves competent about the type of writing to be taught in primary reading and writing?

Method: In this study, of the qualitative research methods, phenomenology method was used. The study group of the research consists of the teacher candidates studying in the 3rd and 4th grade in the Classroom Education Department of the Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University in the academic year of 2018-2019. In the research, a total of 139 classroom teacher candidates were studied.

In order to obtain data for the research; to determine their views on both types of writing, the "Teacher Candidate Interview Form" was used, and the "Dictation Studies Form" containing two separate texts to be written in both manuscript and cursive writing style in order to evaluate and compare the legibility of the texts written by the participants with both types of writing.

The independent variables (gender, writing style) in the legibility scale used in the dictation studies form were analyzed by performing the t-Test for independent groups, and standard deviation, the arithmetic mean, percentage and frequency values were interpreted. Open-ended questions in the semi-structured interview form applied to prospective teachers were analyzed by content analysis, and interpreted by giving frequency values. In order to ensure the realism of the research, the opinions of the teacher candidates were directly quoted. In direct citations, the real names of the prospective teachers were kept confidential and direct quotations were expressed as A₁, A₂,...A₁₃₉. In the last stage, NVIVO 12 Plus program was used for the data modeling.

Result and Discussion: When we look at the results, it is seen that the level of legibility is lower in the text written with cursive handwriting. It is seen that there is no obvious difference in terms of legibility in the text written with cursive handwriting comparing those who learned to read and write first with CW and MW. This situation

coincides with the results of the research conducted by Yıldız and Ateş (2010) that there is no significant difference compared to the method learned in first reading and writing.

When the legibility level of the text written with MW is examined, it was concluded that the writings of the prospective teachers who learned reading and writing with MW for the first time were more legible than those who learned with the CW. As a result, it was observed that the legibility level of the text written with both types of writing was higher in those who first learned to read and write with MW.

In the study, it was concluded that the vast majority of the pre-service teachers who learned primary reading and writing with CW used MW in their daily lives. Considering the satisfaction levels according to the type of writing learned to read and write in the first place, it has been concluded that the most of those who learn with CW do not see themselves lucky while many of the learners with MW consider themselves lucky in this regard. In addition, most of the participants stated that it would be more appropriate to use manuscript writing while writing textbooks. Considering the advantages and disadvantages arising from the type of writing learned, the opinions of the pre-service teachers who learned primary reading and writing with the CW were close to each other, while the majority of those who learned with MW stated that they saw the advantages more. Most of the classroom teacher candidates participating in the study preferred manuscript writing as the type of writing deemed appropriate to be taught. According to the result of the research, among the classroom teacher candidates, those who learned to read and write with MW feel more competent in teaching first reading and writing than those who learned with CW. Among the learners of the CW and MW, who felt competent, shared a common opinion as “sufficient observation experience” and “sufficiency of undergraduate education”.

1. GİRİŞ

İlk okuma yazma öğretimi, temel seviyede okuma ve yazma becerileriyle sınırlandırılmayıp; düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini amaçlayan öğretim sürecidir. Bu anlamda Türkçe öğretim programında ilk okuma yazma süreciyle Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya yönelik becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2019).

İlk okuma ve yazma, tüm eğitim hayatının altyapısını oluşturmaktadır. Bu temelin sağlam olması ve niteliği, kişinin hem akademik hem de yaşama dair başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir. İlk okuma yazmanın nitelikli ve kaliteli olması kişinin bireysel başarısının yanı sıra toplumda da birlik ve beraberliğin sağlanması, kültür ve sanatta ilerlemesinde de rol oynar (Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan, 2008: 119).

İlk okuma ve yazmanın amacı kişiye yüzeysel bir okuma yazma becerisi kazandırmanın ötesinde çağdaş yaşamın koşullarına uygun; hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisi kazandırırken, yine aynı koşullara uygun olarak işlek ve okunaklı bir yazı becerisi kazandırmak olmalıdır (Teymur, 2007).

İlk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin ve diğer tüm derslerin de alt yapısını oluşturmaktadır (Çelenk, 2007: 32). Farklı araştırmacılar tarafından ortaya

konan amaçlara bakıldığında ilk okuma yazmanın sadece bir ders olarak algılanmadığı, diğer derslerin ve hayata dair alışkanlıkların da temelini oluşturduğu yönünde görüşler ileri sürülmektedir. Tüm bu nedenlerle ileride bu eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının da bu duruma ilişkin görüşleri ve yazılarının kullanım durumlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler konusunda bilgi sahibi olması ve kendi hayatında da uygulaması gerekir.

Kişinin kalem tutuşu, el tercihi, oturma şekli, kâğıdın konumu, çizgi takibi, boşluklar, yazı yönü, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık ilk okuma yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlardır.

Yazan kişinin oturma şekli genel olarak, yazı yöntemine ve yazılan yazının yeterliliğine etki eden önemli bir unsur olarak sayılır (Parush vd., 1998'den akt. Duran, 2009). Oturma şekli yazıda kaliteli niteliğin sağlanabilmesi için dikkat edilmesi gerekenlerin başında gelmektedir.

Kalem tutuşu ve kâğıdın konumu da yazma sırasında önemli bir etkidir. Başaran ve Karatay (2005)'a göre; baş, işaret ve orta parmakların yardımıyla, kalemin uç noktasından birkaç santimetre mesafede ve uç noktası onu tutan elin omzunu gösterecek biçimde kalem tutuşu olmalıdır. Genel olarak çocuklar başparmak ve işaret parmağı arasında kalem tutmayı öğrenir, orta parmak ise kaleme destek olur. Gergin kalem tutuşları çocukların yazıdaki hızını düşürürken çocukların kalem kontrolünde sorunlar yaşamasına da sebep olabilir. Kalemin ağır olması çocuğun kalemi kontrol etmesinde zorluk yaratabilir. Çocukların mumlu renkli kalemlerden keçeli kalemlere her çeşit kalemi kullanmasına izin verilmelidir (Gaunt ve Whitwell, 1993'den akt. Bayraktar, 2006). Kâğıdın konumu hususunda ise öğrenciler, yazılarını kolaylıkla görebilecekleri kâğıt tutma biçimini belirlemelidirler (Duran,2009).

Yazı öğretiminde harflerin başlangıç ve bitiş noktaları, yazım yönü, harflerin el kaldırmadan yazılması, çizgilerin kuralına uygun çizilmesi gibi hususlar da öneme sahiptir. Bu nedenle yazı öğretiminde öğrencilere harflerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır. Kolaylık sağlanması ve öğrencilerde akılda kalıcılığı sağlanması açısından yönler oklarla desteklenmelidir (Güneş, 2007).

Akyol (2005)'a göre; yazının okunabilirliği için cümleler, kelimeler, harfler arasındaki ve sayfa kenarlarındaki boşluklara dikkat edilmelidir. Kenar süsleri öğrencilerin sayfa kenarındaki boşluklara dikkatini çekmek amacıyla kullanılabilir.

Bir metnin içeriğinin ne olduğu nasıl bir öneme sahipse imla yönünden kurallara uygun yazılması da bir o kadar önemlidir. İmla yönünden hatasız bir metinde okunabilirlik ve okumada akıcılık artar (Duran, 2009).

İlkokul öğrencileri yazma sırasında satır çizgisini takip etmekte zorlanabilmektedir. Harflerin çizginin altında veya üstünde olduğu, ilk satırdan itibaren aşağıya ve yukarıya doğru giden yazılarla karşılaşmaktadır. İlkokul

çağında yazma öğretimi aşamasında kılavuz çizgili defterlerden yararlanmak çocuğa yol göstermesi açısından öneme sahiptir.

Çoğu kişi sağ eliyle yazı yazmayı tercih etmektedir. Bu konuda azınlıkta olan sol elle yazmayı tercih eden kişiler de sağ elle yazmaya zorlandıklarında bu durum hem yazmaya karşı isteksizliğe hem de yazıda okunaklılığın düşük olmasına yol açabilmektedir. Artut ve Demir (2004)'e göre, sol elini tercih eden öğrenciler için uygun ortam ve araç gereç sağlanarak öğrencilerin yazmaya karşı teşvik edilmeleri sağlanmalıdır.

Temur (2003)'a göre; yazı öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri olan okunaklılık ile okunabilirlik birbirine karıştırılan iki ayrı kavramdır. Okunabilirlik, metinlerin anlaşılabilirlik yönünden güçlük seviyesi ve okuyanın düzeyine uygunluğu ile alakalıdır (Güyer, Temur ve Solmaz, 2009). Okunaklılık yazının şekil ve biçimsel yönünü ele alırken, okunabilirlik yazıyı şekil, biçim yönüyle değil de içerik olarak ele almaktadır (Coşkun, 2013). Bezirci ve Yılmaz (2010)'a göre; okunaklılık sayfa tipi, metnin yazı karakteri gibi kriterlere göre belirlenirken, okunabilirlik ise yazılan metnin kolay anlaşılır olup olmadığına göre belirlenmektedir.

Harflerin kuralına uygun yazılmaması, satır aralıklarına göre tam konumlandırılmaması, yetersiz çevrelenmesi, eksik kapanması ve harf iniş çıkışlarının hatalı olması okunaklılığı etkileyen faktörler olarak sıralanmaktadır (Alston, 1987; akt. Duran, 2009). Yazıda eğim, boşluk, büyüklük, çizgi takibi ve çizgi niteliği gibi faktörler dikkate alınarak okunaklılığa karar verilebilir (Ediger, 2001; akt. Yıldız ve Ateş, 2010).

İlkokul çağında yazma çalışmaları konusunda öğrencilere yol gösterecek öğretmenlerin bu konuda iyi eğitim almaları gerekir. İlk okuma yazmanın temel becerilerinde yeterli donanıma sahip olamayan öğretmenler yazının öğretimine ilişkin başarıyı da elde etmekte zorlanacaktır.

Yaşar (2016)'a göre, sözlü anlatımdaki hatalar anında giderilebilir ya da görmezden gelinirken yazılı ifadelerdeki hatalar yazının kalıcı olma özelliğinden kaynaklı, okuyucunun yanlış anlamasına yol açmakta ve telafisi zor olmaktadır. Bu sebeple ilkokul birinci sınıftan itibaren öğretmenin öğrenci yazısını düzenli olarak kontrol etmesi, gerektiği durumlarda dönüt ve düzeltme vermesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmaların geneli (Kabaş,2020; Özdemir, 2019; Aydın, 2016; Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Coşkun ve Coşkun, 2014; Akman ve Aşkın, 2012; Durukan ve Alver, 2008; Beyazıt, 2007; Erişen ve Çeliköz, 2003) öğretmen görüşleri ve öğrenci durumlarını inceleme üzerinde yoğunlaşırken ileride sınıf öğretmenliği yapacak kişilerin görüşlerini araştırmaya dâhil eden çalışmaların sayısının ise az olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte 2005 yılında yapılan değişikliklerle uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programına göre okuma yazma öğrenen ve değişiklik öncesi yöntemlerle okuma yazma öğrenmiş

kişilerin sınıf öğretmeni adayı olmuş olanlarının araştırmaya dâhil edilmesi bu araştırmanın farklılıklarından birisidir.

Okuma ve yazma temel kazanımların ön koşulu kabul edilen, birbirini destekleyen becerilerdendir. İki farklı yazı türü ile yazmayı öğrenen bireylerin yazı performanslarının çalışmalar üzerinden kıyaslanmasının hem araştırmanın amacına daha uygun olduğu hem de araştırmaya özgünlük kazandıracığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Farklı yazı türleriyle ilk okuma yazma öğrenen öğretmen adaylarının her iki yazı türüne yönelik görüşlerini ve yazılarının okunaklılık düzeylerini incelemek araştırmanın amacıdır. Bu kapsamda farklı yazı türleriyle ilk okuma yazma öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Yazılarının okunaklılık düzeyi nedir?
2. Bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeyi okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Dik temel yazılarının okunaklılık düzeyi okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Bireysel yazışmalarda kullandıkları yazı türleri ve gerekçeleri nelerdir?
5. İlk okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne dair memnuniyet durumları nedir?
6. Ders kitaplarındaki yazı türlerine yönelik görüşleri nedir?
7. Yazı türünden kaynaklanan avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri nedir?
8. Öğretmeyi uygun gördükleri yazı türüne yönelik görüşleri nedir?
9. İlk okuma yazmada öğretecek yazı türüne ilişkin kendilerini yeterli hissetme durumlarına yönelik görüşleri nedir? sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma; olgubilim(fenomenoloji) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma yöntemi, bireylerin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamak için onların deneyimlerinden yararlanmaktadır (Jasper, 1994; Miller, 2003; akt. Onat Kocabıyık, 2016). Bu yöntemle, katılımcıların kendi fenomenal dünyasına odaklanması ve güncel ya da geçmiş deneyimlerini kendi terimleriyle yorumlaması amaçlanmaktadır (Aypay, 2020). Bu çalışmada katılımcıların ilkökul döneminde öğrendikleri ve yaşamları boyunca kullandıkları yazı türüne ilişkin öznel deneyimlerine nasıl anlamlar yükledikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2018-2019 öğretim yılı içerisinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 139 sınıf öğretmeni adayı ile

çalışılmıştır. Tablo 1’de araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	113	81.3
	Erkek	26	18.7
	Toplam	139	100
İlk okuma yazmada öğrenilen yazı türü	Dik Temel Yazı ile Öğrenenler	82	59.0
	Bitişik Eğik Yazı ile Öğrenenler	57	41.0
	Toplam	139	100

Araştırmaya katılan öğretmen adayları cinsiyet bazında değerlendirildiğinde 113 kız, 26 erkek öğretmen adayıyla çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan kızların oranı %81.3 iken, erkeklerin oranı %18.7’dir. Öğrenilen yazı türü değişkeni incelendiğinde 82 kişinin ilk okuma yazmayı dik temel yazıyla, 57 kişinin ise bitişik eğik yazıyla öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrenilen yazı türü bazında oranlamaya bakıldığında ise katılımcıların %59.0’ının dik temel yazıyla, %41.0’ının bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazmayı öğrendikleri tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri elde etmek amacıyla; her iki yazı türüne ilişkin görüşlerini belirleyebilmek adına “Öğretmen Adayı Görüşme Formu”, katılımcıların yazdıkları yazıların okunaklılığını değerlendirmek ve karşılaştırmak adına dik temel yazıyla ve bitişik eğik yazıyla yazacakları iki ayrı metnin yer aldığı “Dikte Çalışmaları Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada görüşme soruları hazırlanırken; konuyla ilgili çalışmalar taranarak 6 ana görüşme sorusu hazırlanmıştır. Alanında uzman üç öğretim üyesi soruları gramer, açık ve net olması, soruların konunun içeriğini yansıtması şeklinde değişik açılardan yorumlayarak değerlendirmiştir. Bu yönlerden incelenmiş olan araştırma soruları uzmanların görüşleri dikkate alınarak tekrardan şekillendirilmiştir. Ardından yapılan pilot görüşmelerle katılımcıların eleştirileriyle sorular son haline getirilmiş, katılımcıların uygun oldukları gün ve zaman dilimleri dikkate alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmanın kapsamı öğretmen adaylarına anlatılmıştır.

Dikte metinlerinde okunaklılığı etkileyeceği göz önünde bulundurularak; kelime sayısı, imlâ kuralları, ses ya da şekil benzerliği bulunan harflere birbirine yakın sayıda yer verilmesi gibi noktalara dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uygunluk açısından uzman görüşüne sunulmuş ve metinler belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesinde ise Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Sözü

edilen bu ölçekte okunaklılık, beş etken göz önünde bulundurularak analitik değerlendirme yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Her etken için yeterli değil(1), kısmen yeterli(2) ve tamamen yeterli(3) biçiminde puanlar verilmiş ve gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Tablo 2’de okunaklılık düzeyinin hangi puan aralıklarına göre belirlendiğine ilişkin bilgi verilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Yazılarının Okunaklılık Düzeylerine İlişkin Puan Aralıkları

Toplam Puan	Okunaklılık Düzeyi
5.0 - 8.3	Okunaklı Değil
8.4 – 11.7	Orta Düzeyde Okunaklı
11.8 – 15.0	Okunaklı

Tablo 2 incelendiğinde, toplam puanı 5.0 - 8.3 olan öğretmen adaylarının yazılarının okunaklı değil, 8.4 – 11.7 olan öğretmen adaylarının yazılarının orta düzeyde okunaklı, 11.8 – 15.0 olan öğretmen adaylarının yazılarının ise okunaklı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ölçekten alınacak puanın alt sınırı 5.0, üst sınırı ise 15.0 olarak belirlenmiştir (Yıldız ve Ateş, 2010).

2.3. Verilerin Toplanması

Ölçek uygulanmadan önce Yıldız ve Ateş (2007)’ten kullanım için gerekli izin alınmıştır. Veri toplama araçları için izin alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı kurumdan gerekli izinler alınmıştır. Ardından 2018-2019 öğretim yılı içerisinde katılımcılara uygun oldukları zaman dilimleri içerisinde araştırmacılar tarafından ölçekler yüz yüze uygulanmış ve ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Öğretmen adaylarının soruları içtenlikle cevaplamaları amacıyla gerekli açıklamalar hem ölçeğin başında yazılı olarak verilmiş hem de araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Ölçek uygulanırken gönüllülük esas alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Dikte çalışmaları formunda yararlanılan okunaklılık ölçeğinde bulunan bağımsız değişkenler (cinsiyet, yazı türü) bağımsız gruplar için t-Testi yapılarak analiz edilmiş, standart sapma, aritmetik ortalama frekans ve yüzde değerleri yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular içerik analizi yapılarak incelenmiş, frekans değerleri verilerek yorumlanmıştır. Verilerin analizini iki kişi eş zamanlı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ve uzmanın yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmıştır. Bu şekilde uzlaşma sağlanan kodlar “görüş birliği” uzlaşma sağlanamayanlar ise “görüş ayrılığı” şeklinde sıralanmıştır. Güvenirliğin hesaplanması için: Güvenirlik = Görüş Birliği x 100/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülünden yararlanılmıştır. Bu formülde sonucun %80’e yakın olması ya da geçmiş olması halinde güvenilirlik elde edilmiş olur (Miles ve Huberman, 1994, s.64; akt. Malkoç ve Kaya,2015). Bu kurala göre güvenirlilik %88 olarak bulunmuştur. Araştırmada gerçekçiliği

sağlayabilmek adına öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan aktarmalarla verilmiştir. Doğrudan aktarmalarda öğretmen adaylarının gerçek isimleri gizli tutulmuş, doğrudan alıntılar A_1, A_2, \dots, A_{139} biçiminde ifade edilmiştir. Son aşamada, verilerin modelleştirilmesinde ise NVIVO 12 Plus programından faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Farklı Yazı Türleriyle Okuma Yazma Öğrenen Öğretmen Adaylarının Yazılarının Okunaklılık Düzeyine İlişkin Analizi

Farklı yazı türleriyle okuma yazma öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının yazılarının okunaklılık düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine bakılarak ulaşılan verilere Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarına Ait Yazıların Okunaklılık Düzeylerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Okunaklılık Düzeyi	Puanlar	BEY		DTY		Toplam	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okunaklı Değil	5,00	17	12.4	5	3.6	22	16.0
	6,00	5	3.6	2	1.5	7	5.1
	7,00	26	19.0	16	11.7	42	30.7
	8,00	33	24.1	20	14.6	53	38.7
	Toplam	81	59.1	43	31.4	124	45.3
Orta Düzeyde Okunaklı	9,00	30	21.9	32	23.4	62	45.3
	10,00	15	10.9	36	26.3	51	37.2
	11,00	3	2.2	14	10.2	17	12.4
	Toplam	48	35.0	82	59.9	130	47.4
Okunaklı	12,00	7	5.1	8	5.8	15	10.9
	13,00	1	0.7	2	1.5	3	2.2
	14,00			2	1.5	2	1.5
	Toplam	8	5.8	12	8.8	20	7.3
	Toplam	137	100.0	137	100.0	274	100.0

Tablo 3'e bakıldığında yazılan metinden 5-8 arasında puan alan öğretmen adaylarının yazılarının "okunaklı değil" olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bitişik eğik yazıyla yazan toplam 137 sınıf öğretmeni adayının 81' i (%59.1), dik temel yazıyla yazan toplam 137 sınıf öğretmeni adayının 43' ü (%31.4) toplamda ise 124 sınıf öğretmeni adayının (%45.3) yazılarının *okunaklı olmadığı* görülmektedir.

9-11 arasında puan alanların yazıları "orta düzeyde okunaklı" olarak ele alınmıştır. Bitişik eğik yazı (BEY) ile yazan toplam 137 sınıf öğretmeni adayının 48' i (%35.0), Dik temel yazı (DTY) ile yazan toplam 137 sınıf öğretmeni adayının 82' si (%59.9), toplamda 130 sınıf öğretmeni adayının (%47.4) yazılarının *orta düzeyde okunaklı* olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Dikte metninden 12-15 arasında puan alanların ise yazıları "okunaklı" olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılanlardan toplam 137 sınıf öğretmeni adayının BEY ile yazılan metinde 8 kişinin (%5.8), DTY ile yazılan metinde 12 kişinin (%8.8) toplamda ise 20 kişinin (%7.3) yazılarının *okunaklı* olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak öğretmen adaylarının birçoğunun yazılarının yeterince okunaklı olmadığı ve iki yazı türü kıyaslandığında dik temel yazı ile daha okunaklı yazabildikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik Yazılarına Yönelik Okunaklılık Düzeyinin Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yazı Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan "farklı yazı türleriyle ilk okuma yazma öğrenen öğretmen adaylarının bitişik eğik yazılarının *okunaklılık düzeyi* okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap bulmak amacıyla Tablo 4'te öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazdıkları metnin okunaklılığına ilişkin puanlarının t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4: Bitişik Eğik Yazıyla Yazılan Metinde Okunaklılığın Boyutlarına Yönelik Puanların İlk Okuma Yazma Öğrenilen Yazı Türüne Göre t Testi Sonuçları

Okunaklılığın Alt Boyutları	BEY ile öğrenenler			DTY ile öğrenenler			sd	t	p
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss			
Eğim	55	1.12	.38	82	1.17	.43	135	.595	.55
Boşluk	55	1.74	.47	82	1.87	.42	135	1.69	.09
Ebat	55	1.81	.64	82	1.98	.53	135	1.68	.09
Biçim	55	1.45	.53	82	1.45	.50	135	-.037	.97
Çizgi Takibi	55	1.70	.59	82	1.79	.56	135	.832	.40
Toplam	55	7.85	1.95	82	8.28	1.71	135	1.34	.18

$p < 0.05$

Tablo incelendiğinde bitişik eğik yazı (BEY) ile ilk okuma yazma öğrenen öğretmen adaylarının okunaklılığın alt boyutlarına yönelik puanlarının dik temel yazı (DTY) ile öğrenenlerin puanlarından biçim hariç tüm boyutlarda daha düşük olduğu ve aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna varılmaktadır [eğim, ($t_{(135)} = .595$; $p > .05$), boşluk ($t_{(135)} = 1.69$; $p > .05$), ebat ($t_{(135)} = 1.68$; $p > .05$), biçim ($t_{(135)} = -.037$; $p > .05$), çizgi takibi ($t_{(135)} = .832$; $p > .05$)]. Toplam okunaklılık puanına bakılacak olursa da; ilk okuma yazmayı BEY ile öğrenen öğretmen adayları için ($\bar{x} = 7.85$), DTY ile öğrenen öğretmen adayları için ($\bar{x} = 8.28$) olduğu ve arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır ($t_{(135)} = 1.34$; $p > .05$).

3.3. Öğretmen Adaylarının Dik Temel Yazılarına Yönelik Okunaklılık Düzeyinin Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yazı Türüne Göre Farklılaşma Durumu

“Farklı yazı türleriyle okuma yazma öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının dik temel yazılarının *okunaklılık düzeyi* okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemi için Tablo 5’te öğretmen adaylarının dik temel yazıyla yazdıkları metnin okunaklılığına ilişkin puanlarının t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5: Dik Temel Yazıyla Yazılan Metinde Okunaklılığın Boyutlarına Yönelik Puanların İlk Okuma Yazma Öğrenilen Yazı Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Okunaklılığın Alt Boyutları	BEY ile öğrenenler		DTY ile öğrenenler		t	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss		
Eğim	1.78	.53	1.96	.53	1.95	.05
Boşluk	1.78	.45	1.89	.44	1.38	.17
Ebat	2.00	.54	2.07	.46	.842	.40
Biçim	1.41	.49	1.68	.46	3.16	.00*
Çizgi Takibi	1.76	.57	1.90	.53	1.44	.15
Toplam	8.74	1.88	9.51	1.61	2.54	.01*

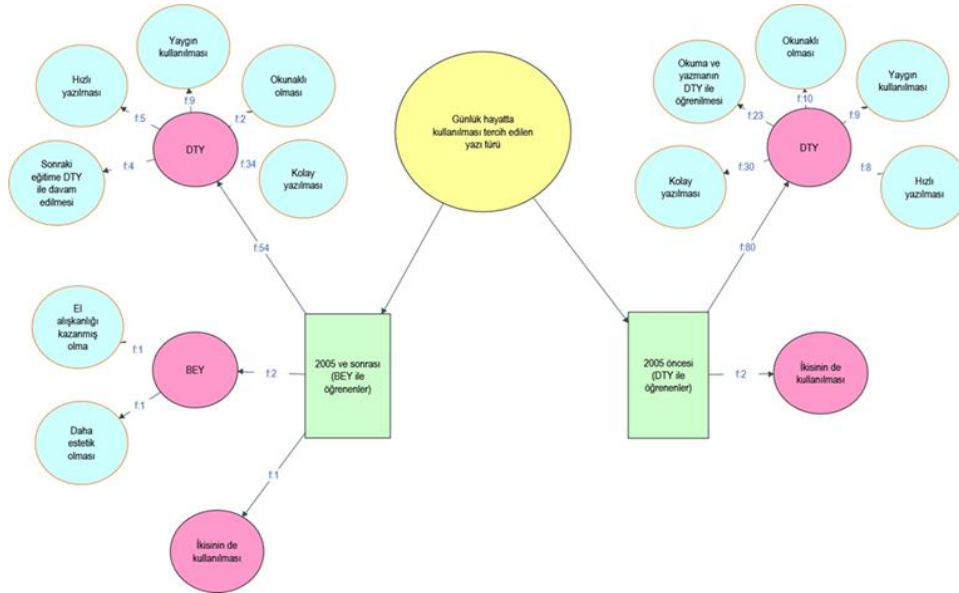
* $p < 0.05$

Tablo incelendiğinde ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenen öğretmen adaylarının okunaklılığın alt boyutlarına yönelik puanlarının dik temel yazı ile öğrenenlerin puanlarından tüm boyutlarda daha düşük olduğu ve biçim alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna varılmaktadır [eğim($t_{(135)} = 1.95$; $p > .05$), boşluk ($t_{(135)} = 1.38$; $p > .05$), ebat, ($t_{(135)} = .842$; $p > .05$), biçim, ($t_{(135)} = 3.16$; $p < .05$), çizgi takibi, ($t_{(135)} = 1.44$; $p > .05$)]. Toplam okunaklılık puanlarına bakılacak olursa ise BEY ile ilk okuma

yazma öğrenen öğretmen adayları için ($\bar{x} = 8.74$), DTY ile öğrenen öğretmen adayları için ($\bar{x} = 9.51$) olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($t_{(135)}=2.54$; $p<.05$).

3.4. Farklı Yazı Türleriyle İlk Okuma Yazma Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Günlük Hayatta Kullandıkları Yazı Türleri ve Gerekçeleri

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yazışmalarda kullandıkları yazı türleri ve gerekçeleri nelerdir?” sorusuna cevap aranarak Şekil 1’de görüşlerinden oluşan modellemeye yer verilmektedir.



Şekil 1: Öğretmen adaylarının günlük hayatta kullanılmayı tercih ettikleri yazı türüne ilişkin görüşleri

Şekle göre ilk okuma yazmayı DTY ile öğrenenlerin büyük bir kısmının (f: 80) günlük hayatlarında kullandıkları yazı türünün DTY olduğu görülmektedir. Tercih sebepleri olarak da “Kolay yazılması” (f: 30), “Okuma-yazmanın DTY ile öğrenilmesi” (f: 23), “Okunaklı olması” (f: 10), “Yaygın kullanılması” (f: 9) ve “Hızlı yazılması” (f: 8) yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen adayı (A₁₂₈) “*Dik temel yazı. Bitişik eğik yazının yazımı daha zor geliyor. Harfleri el kaldırmadan yazması el yoruyor.*” şeklinde kendini ifade etmiştir. İki yazı türünün kullanıldığı (f: 2) yönünde görüş bildirenler de olmuştur.

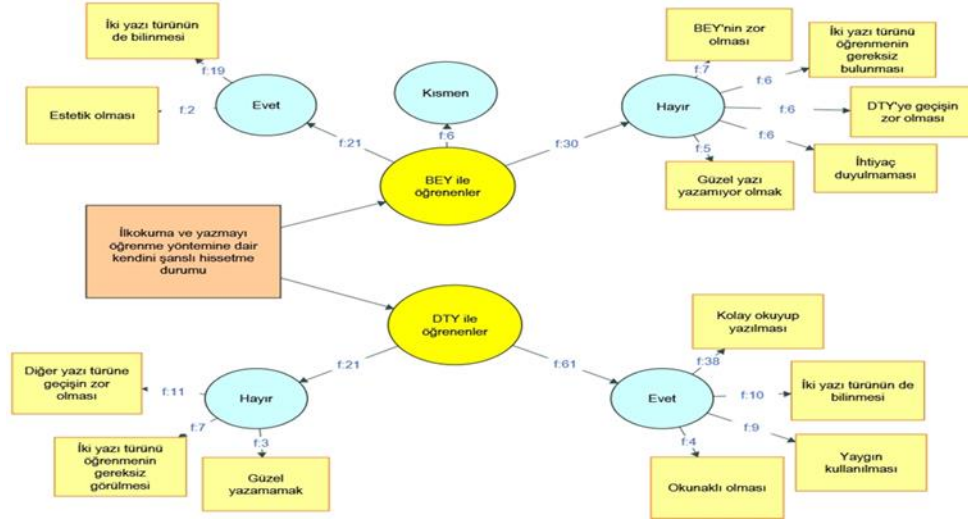
İlk okuma yazmayı BEY ile öğrenenlere bakıldığında da yine büyük bir bölümünün (f: 54), günlük hayatlarında dik temel yazıyı kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu yönde görüş bildirmelerinin nedeni ise “Kolay yazılması” (f: 34),

“Okunaklı olması” (f: 2), “Yaygın kullanılması” (f: 9), “Hızlı yazılması” (f: 5) ve “Sonraki eğitime DTY ile devam edilmesi” (f: 4) olarak tespit edilmiştir.

Bunun yanında günlük hayatta BEY (f: 2) ve iki yazı türünün de kullanıldığına (f: 1) ilişkin görüş bildirenler de olmuştur. BEY tercih eden sınıf öğretmeni adayları görüşlerini “El alışkanlığı kazanmış olma” (f: 1) ve “Daha estetik olması” (f: 1) olarak belirtmişlerdir.

3.5. Farklı Yazı Türleriyle İlk Okuma Yazma Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yazı Türüne Dair Memnuniyet Durumlarına Yönelik Görüşleri

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerinden biri olan; “sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne dair memnuniyet durumları nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazmayı öğrendikleri yazı türüne dair kendini şanslı hissetme durumuna yönelik görüşleri Şekil 2’ de belirtilmektedir.



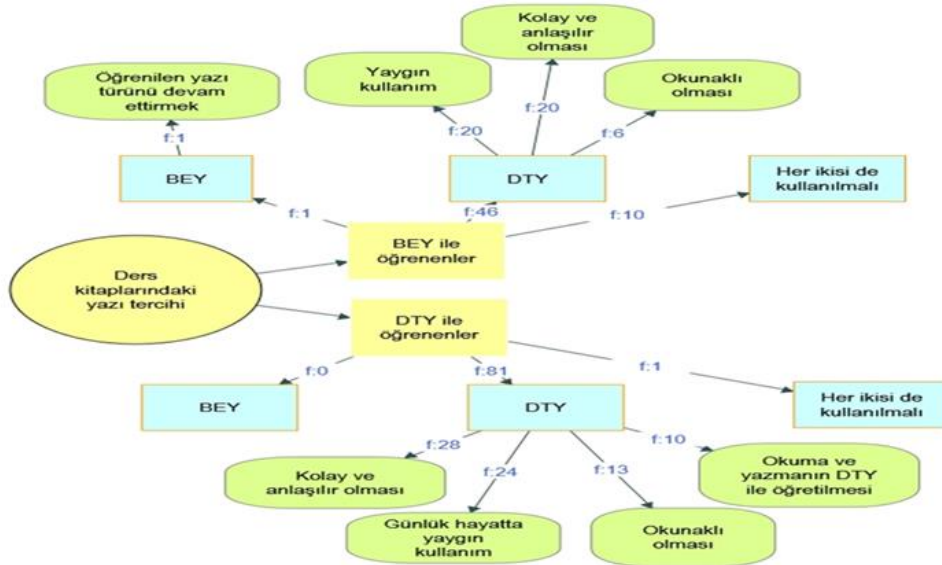
Şekil 2: Öğretmen adaylarının ilk okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne dair memnuniyet durumlarına yönelik görüşleri

Şekil 2 incelenecek olursa ilk okuma yazmayı BEY ile öğrenenler memnuniyet durumlarını evet (f: 21), hayır (f: 30) ve kısmen (f: 6) olarak belirttikleri görülmektedir. Evet diyenler memnun olma nedenleri olarak; “iki yazı türünün de bilinmesi” (f: 19) ve “estetik olması” (f: 2), hayır diyenler ise; “BEY’ nin zor olması” (f: 7), “iki yazı türünü öğrenmenin gereksiz bulunması” (f: 6), “DTY’ ye geçişin zor olması” (f: 6), “ihtiyaç duyulmaması” (f: 6) ve “güzel yazı yazamıyor olmak” (f: 5) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

İlk okuma yazmayı DTY ile öğrenenlere bakıldığında evet (f: 61) ve hayır (f: 21) olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Evet diyenler “kolay okuyup yazılması” (f: 38), “iki yazı türünün de bilinmesi” (f: 10), “yaygın kullanılması” (f: 9) ve “okunaklı olması” (f: 4) yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Hayır diyenler de “diğer yazı türüne geçişin zor olması” (f: 11), “iki yazı türünü öğrenmenin gereksiz görülmesi” (f: 7), “güzel yazamamak” (f: 3) olarak yorum yapmışlardır.

3.6. Farklı Yazı Türleriyle İlk Okuma Yazma Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Kitaplarındaki Yazı Tercihlerine İlişkin Görüşleri

Bu başlıkta araştırmanın altıncı alt problemi olan; “sınıf öğretmeni adaylarının ders kitaplarındaki yazı türü tercihlerine ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Şekil 3’te bu konuya ilişkin görüşler yer almaktadır.



Şekil 3: Öğretmen adaylarının ders kitaplarındaki yazı türlerine yönelik görüşleri

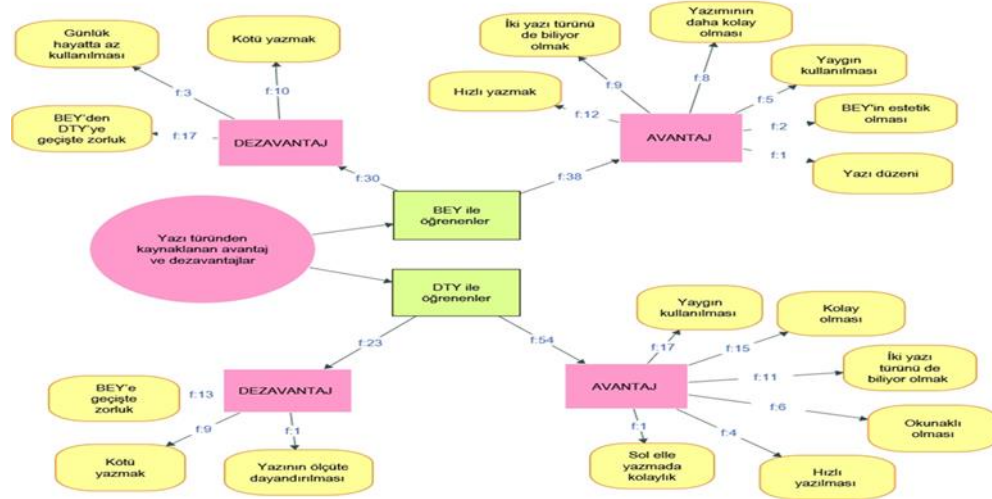
Şekil incelendiğinde, ilk okuma yazmayı BEY ile öğrenenlerin ders kitaplarındaki yazı tercihi büyük oranda (f: 46) DTY olmuştur. Bu doğrultuda fikir belirten katılımcılar düşüncelerini, “yaygın kullanım” (f: 20), “kolay ve anlaşılır olması” (f: 20), “okunaklı olması” (f: 6) şeklinde belirtmişlerdir. Ders kitaplarında BEY kullanılması yönünde görüş belirten (f:1) kişi ise gerekçe olarak; “öğrenilen yazı türünü devam ettirmek” (f: 1) şeklinde fikrini belirtmiştir. Ayrıca her iki yazı türünün de kullanılması yönünde fikir belirten (f: 10) adaylar da mevcuttur.

İlk okuma yazmayı DTY ile öğrenenlere bakıldığında; yine büyük bölümü (f: 81) ders kitaplarındaki yazıların DTY ile yazılmasının daha doğru olacağı şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bireyler “kolay ve anlaşılır olması” (f: 28), “günlük hayatta yaygın kullanım” (f: 24), “okunaklı olması” (f: 13) ve “okuma ve yazmanın

DTY ile öğrenilmesi” (f: 10) şeklinde yorumda bulunmuşlardır. Ayrıca her iki yazı türünün de kullanılması (f: 1) yönünde fikir belirten öğretmen adayı da varken BEY ile yazılmasını hiçbir öğretmen adayı tercih etmemiştir.

3.7. Farklı Yazı Türleriyle İlk Okuma Yazma Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazı Türünden Kaynaklanan Avantaj ve Dezavantajlara Yönelik Görüşleri

“Sınıf öğretmeni adaylarının yazı türünden kaynaklanan avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri nedir?” alt problemi için sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuldan sonraki eğitim yaşamlarında kullandıkları yazı türünden kaynaklanan avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri Şekil 4’teki model çerçevesinde belirtilmiştir.



Şekil 4: Öğretmen adaylarının yazı türünden kaynaklanan avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri

Şekil incelendiğinde, BEY ile öğrenenlerin ilkokuldan sonraki eğitim yaşamlarında kullandıkları yazı türüne (DTY) ilişkin hem avantaj (f: 38) hem de dezavantaj (f: 30) olarak gördükleri etkenler olduğu görülmektedir.

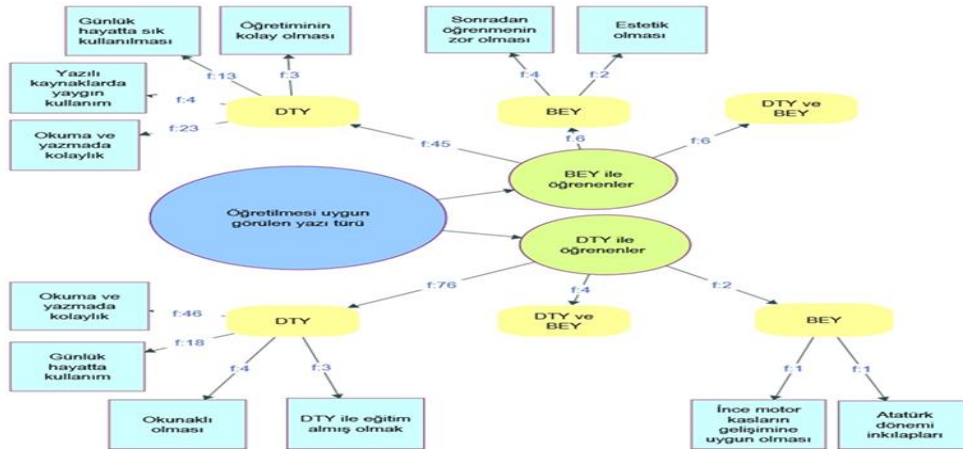
Dik temel yazıyı kullananlardan avantaj olarak görenler; “hızlı yazmak” (f: 12), “iki yazı türünü de biliyor olmak” (f: 9), “yazımının daha kolay olması” (f: 8), “yaygın kullanılması” (f: 5) şeklinde fikir belirtmişlerdir. BEY ile devam edenler ise “BEY’ nin estetik olması” (f: 2) ve “yazı düzeni” (f: 1) konularında avantajlı olduklarını belirtmişlerdir. Dezavantaj olarak gören sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ise “BEY’den DTY’ye geçişte zorluk” (f: 17), “günlük hayatta az kullanılması” (f: 3), “kötü yazmak” (f: 10) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

DTY ile öğrenenlerin kullandıkları yazı türüne (DTY) ilişkin büyük bir bölümünün (f: 54) avantajlarını gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca dezavantaj olarak

gören (f: 23) katılımcılar da bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarına göre DTY kullanmanın avantajlarına bakıldığında; “yaygın kullanılması” (f: 17), “kolay olması” (f: 15), “iki yazı türünü de biliyor olmak” (f: 11), “okunaklı olması” (f: 6), “hızlı yazılması” (f:4), “sol elle yazmada kolaylık” (f: 1) şeklinde ifadeleri görülmektedir. Dezavantaj olarak görenler ise “BEY’ ye geçişte zorluk” (f: 13), “kötü yazmak” (f: 9), “yazının ölçüte dayandırılması” (f: 1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

3.8. Farklı Yazı Türleriyle İlk Okuma Yazma Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmeyi Uygun Gördükleri Yazı Türüne Yönelik Görüşleri

Çalışmanın alt problemlerinden; “sınıf öğretmeni adaylarının öğretmeyi uygun gördükleri yazı türüne yönelik görüşleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Şekil 5’te sınıf öğretmeni adaylarının öğretilmesi uygun görülen yazı türüne yönelik görüşleri yer almaktadır.



Şekil 5: Öğretmen adaylarının öğretilmesi uygun görülen yazı türüne yönelik görüşlerinden oluşan modelleme

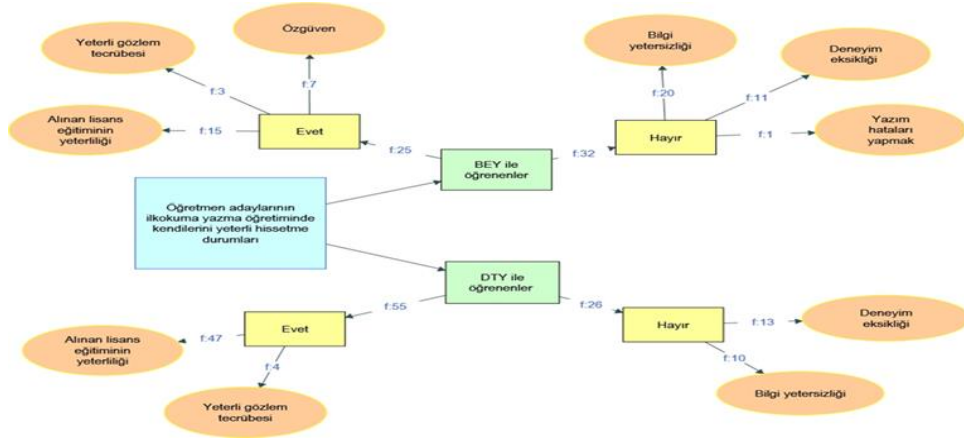
Şekil 5 incelendiğinde BEY ile öğrenenlerin büyük bir bölümü (f: 45) mesleğe başladıkları zaman DTY’ nin öğretilmesini uygun bulmuştur. Gerekçeleri olarak ise; “okuma ve yazmada kolaylık” (f: 23), “yazılı kaynaklarda yaygın kullanım” (f: 4), “günlük hayatta sık kullanılması” (f: 13) ve “öğretiminin kolay olması” (f: 3) şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Bunun yanında bir kısmı (f: 6) BEY öğretilmesi, bir kısmı da (f: 6) her iki yazı türünün de öğretilmesi yönünde yorum yapmışlardır. BEY öğretilmesini düşünenler; “sonradan öğrenmenin zor olması” (f: 4) ve “estetik olması” (f: 2) şeklinde görüşlerini sunmuşlardır.

DTY ile öğrenenlerden mesleğe başladıkları zaman DTY’ nin öğretilmesini uygun bulanların çoğunlukta olduğu (f: 76) dikkat çekmektedir. Bir kısmı da BEY (f: 2) ve her iki yazı türünün de öğretilmesi (f: 4) yönünde fikir belirtmişlerdir. DTY’

nin öğretilmesini savunanlar; “okuma ve yazmada kolaylık” (f: 46), “günlük hayatta kullanım” (f: 18), “okunaklı olması” (f: 4), “DTY ile eğitim almış olmak” şeklinde yorum yapmışlardır. BEY’ in öğretilmesini destekleyenler ise; “Atatürk dönemi uygulamalarında BEY kullanıldığı için bunu devam ettirmek” (f: 1) ve “ince motor kasların gelişimine uygun olması” (f: 1) olarak görüş belirtmişlerdir.

3.9. Farklı Yazı Türleriyle İlk Okuma Yazma Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kendilerini Yeterli Hissetme Durumlarına Yönelik Görüşleri

Çalışmanın son alt problemine ilişkin Şekil 6’da öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini yeterli hissetme durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.



Şekil 6: Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini yeterli hissetme durumlarına yönelik görüşleri

Şekle bakıldığında, BEY ile öğrenenlerin bir kısmı ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini yeterli hissederken (f: 25) bir kısmı da yeterli hissetmemektedir (f: 32). Olumsuz görüş belirten katılımcıların görüşleri ise şu şekilde sıralanmıştır: “Bilgi yetersizliği” (f: 20), “deneyim eksikliği” (f: 11), “yazım hataları yapmak” (f: 1). İlk okuma yazma öğretiminde yeterli olduğunu ifade eden kişiler ise bu görüşün büyük oranda (f: 15) lisans eğitiminde aldıkları derslere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber kendini yeterli görme durumunu “yeterli gözlem tecrübesi” (f: 3) ve kendine olan güvene (f: 7) bağlayan adaylar da bulunmaktadır.

DTY ile öğrenenlere bakıldığında ilk okuma yazma öğretiminde yeterli olduğunu hisseden katılımcıların çoğunlukta olduğu (f: 55) görülmektedir. Büyük bir kısmı (f: 47) bunun sebebini aldıkları lisans eğitiminin yeterliliğine

bağlamaktadır. Bunun yanı sıra yeterli gözlem tecrübesine sahip olduğunu düşünen (f: 4) öğretmen adayları da bulunmaktadır. Kendini ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeterli görmediğini belirten katılımcılar (f: 26) ise bunun sebebi olarak, “deneyim eksikliği” (f: 13) ve “bilgi yetersizliği” (f: 10) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Farklı yazı türleriyle ilk okuma yazma öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının her iki yazı türüne yönelik görüşlerini, yazılarının okunaklılık düzeyini araştırmayı amaçlayan çalışmada iki ayrı veri toplama aracıyla veriler toplanmıştır.

Yıldız ve Ateş (2007)’in geliştirdiği “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ile araştırmaya dâhil olan katılımcıların yazılarının okunaklılık düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında bitişik eğik yazıyla yazılan metinde okunaklılık düzeyinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi bitişik eğik yazıda harflerin yazılışları, birleştirilmesi kurallarında güçlük yaşamaları olabilir. Bitişik eğik yazıyla yazılan metinde ilk okuma yazmayı BEY ve DTY ile öğrenenler kıyaslandığında okunaklılık bakımından arada bariz bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum Yıldız ve Ateş (2010)’in araştırmalarının ilk okuma yazmada öğrenilen yöneme göre anlamlı fark olmadığı yönündeki sonuçlarıyla örtüşmektedir.

BEY ile yazılan metinde okunaklılığın alt boyutlarına bakıldığında ise yalnızca “biçim” boyutunda az bir farkla BEY ile öğrenenlerin okunaklılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakarak ilk okuma yazmayı BEY ile öğrendikleri de göz önünde bulundurulursa harflerin yazılışları, birleştirme kurallarına daha hâkim oldukları söylenebilir. DTY ile yazılan metinde okunaklılık düzeyine bakıldığında ilk okuma yazmayı DTY ile öğrenen öğretmen adaylarının BEY ile öğrenenlere oranla yazılarının daha okunaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak her iki yazı türüyle yazılan metinde de okunaklılık düzeyinin ilk okuma yazmayı DTY ile öğrenenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğrendikleri yazı türüne yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ortaya konmuştur. Yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun günlük hayatta DTY kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada ilk okuma yazmayı BEY ile öğrenen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun günlük hayatta DTY kullandıkları sonucu çıkarılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın sonucu Yıldız (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yıldız (2019) da yapmış olduğu çalışmasında bitişik eğik yazıyı tek seçenek olarak ve mecburiyetten öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun sonraki eğitim kademelerinde bitişik eğik yazı yerine dik temel yazıyı kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Aydın (2016) ilk okuma yazmaya direkt BEY ile başlamış 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin yeterli seviyede BEY becerisi

kazansalar bile ilerleyen zamanda yine DTY' ye geçiş yaptıkları sonucuna varmıştır. Bulut, Kuşdemir ve Şahin (2016)'in ilkökul ve ortaokulda öğrenci ve öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri yazı türüne ilişkin yaptıkları çalışmada, ilkökulda sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla tahtaya yazı yazarken BEY kullanmayı tercih ettikleri, ortaokul öğretmenlerinin ise okulda ve günlük yaşamlarında genellikle DTY kullanmayı tercih ettiklerine bulgularda yer vermiştir.

İlk okuma yazma öğrenilen yazı türüne göre memnuniyet durumlarına bakıldığında BEY ile öğrenenlerin çoğu kendilerini bu konuda şanslı görmezken; DTY ile öğrenenlerin birçoğunun kendilerini bu konuda şanslı gördükleri sonucu çıkarılmıştır. Bunun dışında katılımcıların çoğunluğu ders kitapları yazılırken DTY kullanılmasının daha doğru olacağı konusunda fikirlerini ifade etmişlerdir.

Özdemir (2019) sınıf öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yazı tercihlerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı ile metinlerin daha okunaklı olduğu ve tüm kitaplarda kullanılmasını tercih ettikleri yazı türü olduğunu belirten bulgulara yer vermiştir. Çalışmanın bu bulgusu yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrenilen yazı türünden kaynaklanan avantaj ve dezavantajlara bakıldığında okuma yazmayı BEY ile öğrenen öğretmen adaylarının görüşleri birbirine yakın seyrederken DTY ile öğrenenlerin büyük kısmı avantajlarını daha fazla gördüklerini dile getirmişlerdir.

Beyazıt (2007)'in çalışmasında her iki ilk okuma yazma yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler BEY' in başlangıçta öğrencileri zorlayarak eğitimin kolaydan zora ilkesiyle çeliştiği, ancak estetik açıdan BEY' in uygun olduğu ve yazıda akıcılığı sağladığı gibi görüşlerde bulunmuşlardır. Durukan ve Alver (2008) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin hepsinin BEY öğrenmenin dik temel harflerin okunmasını zorlaştırmadığı yönünde BEY' e ilişkin olumlu sonuçlar çıkarmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının büyük kısmı öğretilmesi uygun görülen yazı türü olarak dik temel yazıyı tercih etmişlerdir. Ayrıca iki yazı türünün birlikte öğretilmesini uygun gören katılımcılar da bulunmaktadır. Yılmaz ve Cımbız (2016) sınıf öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun okullarda bitişik eğik yazı kullanımını uygun bulmadıklarını tespit etmişlerdir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin bitişik eğik yazıda güçlük yaşaması, iyi yazamamaları, harfleri kuralına uygun yazamamaları ve bu yazının öğretilmesinin de güç olması söylenmiştir.

Coşkun ve Coşkun (2014) yaptıkları çalışmada BEY uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerine değinmiş, BEY uygulamasının devam etmesini isteyen öğretmen adaylarının gerekçelerini; hızlı yazılması, dünyada yaygın kullanılması ve eğitim sisteminin gereği olarak sıralarken; uygulamanın devam etmesini istemeyen öğretmen adaylarının gerekçelerini ise öğrencilerin sonraki eğitim kademelerinde bu

yazıyı kullanmamaları ve öğrenciler tarafından ders dışında kullanılmadığı için gereksiz bulmaları şeklinde sıralamıştır.

Yapılan araştırmadan çıkan sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarından ilk okuma yazmayı DTY ile öğrenenler ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini daha yeterli hissederken BEY ile öğrenenlerde sayı biraz daha azdır. Yeterli hissedenlerden BEY ve DTY ile öğrenenler ortak olarak “yeterli gözlem tecrübesi” ve “alınan lisans eğitiminin yeterliliği” şeklinde ortak fikir belirtmişlerdir.

Erişen ve Çeliköz (2003) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdikleri konusunda kendilerini kısmen yeterli bulduklarını tespit ederken; Akman ve Aşkın (2012) yapmış oldukları çalışmada bitişik eğik yazı konusunda sınıf öğretmenlerinin alana hakim olma yönünden kendilerine yeterince güvenmediklerini belirtmişlerdir. Kuşdemir, Şahin ve Bulut’un (2016) Türkiye’deki farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada ise orta düzeyde yazma kaygılarının olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

İlk okuma yazma öğretimi yalnızca sınıf öğretmenlerinin görevi olarak algılanmamalı yazı yazmada okunaklılığı, başarıyı ve kaliteyi sağlamak için, tüm eğitim kademelerinde branş öğretmenleri birbirini destekler nitelikte çalışmalarını artırmalıdır.

İlk okuma yazma ülkemizde sürekli değişkenlik gösteren bir konudur. Bu yönüyle araştırma konusu olarak her zaman güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili farklı değişkenler göz önüne alınarak özellikle uygulamalı çalışmalar artırılabilir.

İlk okuma yazma konusunda yapılan değişikliklerde öğretmenlerin katılımı ve benimsemesi, öğretmen davranışlarının ve öğretiminin, öğrencilerin kazanımı ve sürdürmesindeki etkileri gibi değişkenler göz önünde bulundurularak konu çok çeşitli yönlerden ele alınıp geliştirilebilir.

Araştırmada yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının fikirlerine değinilmiştir. Öğretmen adaylarına yol göstermesi açısından alanda çalışan öğretim elemanları ve sınıf öğretmenleri ile de çalışmalar yapılarak daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A.
- Artut, K. ve Demir, H. (2004). *Güzel yazı teknikleri öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Aydın, S. (2016). *İlk okuma yazma öğrenimine doğrudan bitişik eğik yazı ile başlayan 9. Sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aypay, A. (2020). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-karatay.htm
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Şahin, D. (2016). İlkokul ve ortaokulda yazı tercihi: Öğrenci ve öğretmenler hangi yazı türünü kullanıyor? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98-115.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Coşkun, İ. (2013). Türkiye ve Bulgaristan'da ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 357-378.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Maya Akademi.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 275-289.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güyer, T., Temur, T. ve Solmaz, E. (2009). Bilgisayar destekli metin okunabilirliği analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 751-766.

Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik alguları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 101-109.

Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online*, 14(3), 1079-1095. DOI: 10.17051/io.2015.40410

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/>

Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.

Özdemir, H. (2019). *Temel eğitimde (1-2-3-4. Sınıflar) bitişik eğik yazı ve dik temel yazı uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri (Meram ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *TÜBAR*, 13, 170-180.

Teymur, İ. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimini nasıl yürütmeliyim*. al Yayıncılık.

Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N. ve Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-133.

Yaşar, E. (2016). *Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının bitişik eğik yazı becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 12-30.

Yıldız, M. (2019). Türkiye’de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: İlköğretim öğrencileri (4-8.sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor? *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(197), 209-222. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7931>

Yılmaz, F. ve Cımbız, A.T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.

**DEMOKRAT PARTİ (1950-1960) DÖNEMİNDE ÖNEMLİ SALGIN
HASTALIKLARINDAN SITMA ve VEREM İLE MÜCADELE**

*FIGHTING AGAINST MALARIA AND TUBERCULOSIS IN THE DEMOCRAT
PARTY ERA (1950-1960)*

Yunus KULOĞLU*, Erhan AYAZ**

*Geliş Tarihi: 21.01.2022
(Received)*

*Kabul Tarihi: 06.06.2022
(Accepted)*

ÖZ: Salgın hastalıklar geçmişten günümüze insan ve toplum hayatında derin izler bırakmıştır. Tarihte büyük ölümlere sebep olan salgın hastalıklar günümüzde de etkisini sürdürmektedir. Bu makalede, Demokrat Parti döneminde yaygın olarak görülen ve insan hayatını tehdit eden sıtma ve verem salgın hastalıkları ve onlara karşı verilen mücadele ele alınmıştır. Sıtma ve verem hastalıklarının tarihsel süreci irdelenmiş, cumhuriyetin ilk yıllarında bu hastalıklara karşı verilen mücadelenin önemine değinilmiş ve Demokrat Parti döneminde bu salgınları bertaraf etmek için izlenen politikalar incelenmiştir. Bu dönemde sıtma ve verem salgınları ile etkin bir şekilde mücadele etmek için ihtiyaç duyulan sağlık alt yapısına, sağlık insan gücüne ve uluslararası yardımlara ilişkin izlenen politikalar ve gelişmeler ele alınmıştır. Tüm salgın hastalıklarda olduğu gibi sıtma ve veremle de mücadele etmek için millet ve devlet el ele vermiş, tüm imkanlar seferber edilmiştir. Bu makalenin ana amacını Demokrat Parti döneminde sıtma ve verem salgın hastalıklarına karşı verilen mücadeleyi gözler önüne serip, günümüze ve geleceğe bir ışık tutabilmektir.

Anahtar Kelimeler: Salgın hastalıklar, sıtma ve verem, Demokrat Parti ve salgın hastalıklar

ABSTRACT: Infectious diseases have caused deep pain in human and social life from the past to the present. Infectious diseases that caused great deaths in history continue to affect us today. In this article, malaria and tuberculosis are contagious diseases that were common during the Democrat Party period, and the fight against them has been examined. The historical process of malaria and tuberculosis diseases was scrutinized, the importance of the fight against these diseases in the early years of the republic was mentioned, and the policies followed to eliminate these epidemics during the Democrat Party period were examined. During this period, the policies and developments regarding the health infrastructure, health manpower, and international aid needed to effectively fight malaria and tuberculosis outbreaks have been discussed. As in all infectious diseases, the people and the state supported each other, and all opportunities were mobilized to fight malaria and tuberculosis. The main purpose of this article is to reveal the struggle against malaria and tuberculosis infectious diseases during the Democrat Party period and to shed light on the present and the future.

Key Words: Infectious disease, Malaria and Tuberculosis, Democrat Party and epidemics

* Dr., Kırklareli Üniversitesi, yunus_kuloglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3701-337X

** Kırklareli Üniversitesi, erhanayaz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1226-7426.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the fight against malaria and tuberculosis diseases during the Democrat Party period was examined. Today, as in the past, human beings are exposed to the devastating effects of natural disasters and epidemics. Malaria and tuberculosis, which are epidemic diseases that have a long history in our geography, have caused the deaths of many people and left serious wounds in many others. Malaria, one of the epidemic diseases, was first reported by the Egyptian civilization. In 460–370 BC, Hippocrates mentioned a disease that caused recurrent fever and enlarged spleen. Malaria is transmitted to humans by female anopheles' mosquitoes. People with malaria have periodic fevers, headaches, and chills. Malaria spread to Europe in the 17th century and is thought to have been brought to the Ottoman Empire in the 18th century or even earlier. Especially in the War of Independence, the malaria rate in the Turkish Army was 40%. At the same time, the number of malaria cases in Antalya, which had a population of approximately 200 thousand, reached 172 thousand. This number corresponded to more than 70% of the population of Antalya and its surroundings. In the years 1914–1918, deaths from malaria in the Ottoman army corresponded to 5% of the total deaths. Malaria, which was so common, was effectively fought in the last years of the Ottoman Empire and the first years of the Turkish Republic. Tuberculosis, whose real name is Mycobacterium Tuberculosis Bovis, was transmitted to humans during the domestication of cattle. This microbe, which did not harm the infected animal, spread rapidly among humans. The tuberculosis bacteria that caused the disease showed different levels of effectiveness according to the body and immunity. The disease progressed rapidly in people who were sleepless, tired, and who used cigarettes and alcohol, that is, people who did not pay attention to their health. Tuberculosis symptoms include a cough with phlegm and wheezing. In Turkey, tuberculosis was called "thin disease, taverum, weakness, smoke" among the people. Tuberculosis, which was a major topic in written works in the 18th and 19th centuries, caused a large number of deaths in Europe. From the beginning of the 20th century until the proclamation of the Republic in Istanbul, approximately 2,800 people died from tuberculosis every year. In order to effectively fight tuberculosis in the Ottoman Empire, the Ottoman Society for Combating Tuberculosis (Veremle Mücadele Osmanlı Cemiyeti) was established under the leadership of Besim Ömer Pasha. The second step taken in the war against tuberculosis was the establishment and operation of the Izmir Society of Fight Against Tuberculosis (İzmir Verem Mücadele Cemiyet-i Hayriyesi) in 1923. During the Democrat Party period, tuberculosis was an epidemic disease that was effective in our country as well as all over the world. The number of people who were diagnosed with tuberculosis in our country in 1950 was 4,568. As a result of vaccination campaigns and infrastructure studies, 197,705 people were medically examined in 1955, and the disease was detected in 12,155 of these people. While the death rate from tuberculosis was 151.5 per hundred thousand in 1945, it decreased to 79.1 in 1955 and to 60.0 in 1960. In 1949, the number of malaria patients in our country was 1,221,993. While this number decreased to 407,504 in 1949, it started to decrease even more with the effective fight against malaria in 1950. The number of patients with malaria, which was 33,511 in 1954, decreased to 9,195 in 1956. Mortality rates from malaria fell from 0.3 per 100,000 in 1957 to 0.06 in 1958. By 1960, it was seen that the rate had decreased to 0.004.

In order to accelerate the war against tuberculosis, an agreement was signed between the Ministry of Health and Social Assistance of our country, the Nations Children's Aid Fund (UNICEF) and the World Health Organization (WHO) on 22.12.1950. In this context, health personnel were provided by WHO and material assistance was provided by UNICEF. Between 1950 and 1953, a share of Marshall aid was allocated for the fight against malaria. While the amount of aid allocated for the fight against malaria was 2,158,521 TL in 1950, it was 3,362,956 TL in 1951 and 2,147,300 TL in 1953. In September 1956, equipment worth 1.5 million dollars was sent to our country by the United Nations, UNICEF, and WHO to eradicate the malaria epidemic. In the first quarter of 1960, malaria was tried to be treated in 30,000 villages across the country with a joint campaign with UNICEF. Health personnel were provided by the Ministry of Health in order to accelerate this struggle.

The main purpose of this article is to reveal the struggle against malaria and tuberculosis infectious diseases during the Democrat Party period and to shed light on the present and the future.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca deprem, sel, çığ, kuraklık gibi yok edici doğa olaylarına maruz kalmanın yanı sıra çok sayıda ölümlere neden olan salgın hastalıklarla da mücadele etmiştir. Salgın hastalıklar, toplumların siyasi, sosyal, ekonomik ve demografik yapılarını derinden sarsmış kitlesel kayıplara sebep olmuştur (Çayçi ve Çevik, 2021: 33). Salgın hastalıklar ilgili yapılan araştırmalar salgın hastalıkların varlığının oldukça eskilere dayandığını ortaya koymaktadır. Zira salgın hastalıklara neden olan mikropların, insanlık tarihinden daha önce var oldukları düşünülmektedir (Elçi, 2020:1). Bir salgın hastalık durumunu ortaya çıkmasıyla beraber devletlerin en etkin tedbiri hastalığın yayılmasını engellemeye çalışmak olmuştur. Salgınlarla yapılan mücadele için tüm dünyada olduğu ülkemizde de geçmişte çeşitli yol ve yöntemler izlenmiştir (Üstün Demirkaya ve Yavru, 2021: 703). Anadolu'da tarih boyunca en sık görülen bazı salgın hastalıklar şunlardır: Veba, sıtma, frengi, trahom, verem, lepra başta olmak üzere kolera, difteri, tifo, tifüs ve çiçek... (Artvinli, 2020: 55; Derman, 2020: 26-30).

Salgın hastalıklardan biri olan sıtma ilk olarak Mısır uygarlığı tarafından bildirilmiştir. M.Ö 460–370 yıllarında Hippocrates, tekrarlayan ateş ve dalak büyümesi ile seyreden bir hastalıktan bahseder ve bu hastalığın epidemisini açıklar (Koylu ve Doğan, 2010: 210). Sıtma dişi anofel sivrisinekleri vasıtasıyla insanlara bulaşır. Sıtmalı kişilerde periyodik ateşler, baş ağrısı, üşüme ve titreme görülür (Parıldar, 2020: 21). Avrupa'ya 17. yüzyılda yayılan sıtma 18. yüzyılda hatta daha öncesi zamandan Osmanlı İmparatorluğu'na taşındığı düşünülmektedir. Özellikle İstiklal Savaşı'nda Türk Ordusu'nda sıtma oranı %40'dır. Aynı tarihlerde nüfusu yaklaşık 200 bin olan Antalya ve civarında sıtma vaka sayısı 172 bine ulaşmıştır. Bu sayı Antalya ve çevresi nüfusunun %70'inden fazlasına denk gelen bir orandır (Derman, 2020: 29). 1914-1918 yılları arasında Osmanlı Ordusu'ndaki toplam ölümlerin %5'i sıtma hastalığından kaynaklanmıştır (Özdemir, 2005: 145).

Bu derece yaygın olan sıtma hastalığı için Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında etkin bir şekilde mücadele edilmiştir (Tuğluoğlu, 2008b: 54-58).

Verem ülkemizde ve tüm dünyada mücadele edilen ve bulaşma yolu dolayısıyla da sosyal bir hastalıktır (Tunca, 1961: 39). Asıl ismi Mycobacterium Tuberculosis Bovis olan verem sığır hayvanının evcilleştirilmesi sırasında insanlara bulaşmıştır. Bulaştıran hayvana zarar vermeyen bu mikrop, insanlar arasında hızla yayılmıştır. Hastalığa sebep olan tüberküloz bakterisi bünyeye ve bağışıklığa göre etkinliğini farklı derecede göstermekteydi. Uykusuz, yorgun, sigara ve alkol kullanan yani sağlığına dikkat etmeyen kişilerde hastalık hızlı bir şekilde ilerlemekteydi. Veremin belirtileri balgamlı öksürük ve hırıltıydı. Türkiye'de halk arasında verem "ince hastalık, teverrüm, zaafiyet, duman" olarak isimlendirilmekteydi (Tuğluoğlu, 2008a: 2).

2. DEMOKRAT PARTİ ÖNCESİ DÖNEMDE SITMA ve VEREM

18. ve 19. yüzyıllarda yazlı eserlerde temel konular içerisinde yerini alan verem, Avrupa'da büyük ölümlere sebep olmuştur. İstanbul'da 20.yy. başlarından Cumhuriyetin ilanına kadar veremden her yıl tahminen 2.800 kişi hayatını kaybetmiştir (Özocak, 2020: 1225). Verem salgını halk arasında yaygın olmanın yanında Osmanlı Devleti padişahlarında da görülen bir hastalıktı. Osmanlı Devleti'nde verem ile etkin şekilde savaşmak amacıyla Besim Ömer Paşa'nın liderliğinde "Veremle Mücadele Osmanlı Cemiyeti" kurulmuştur. Veremle savaşta atılan ikinci adım ise, 1923 yılında "İzmir Verem Mücadele Cemiyet-i Hayriyesi"nin kurulup faaliyete geçmesi olmuştur (Karayaman, 2010: 140).

2.1.Osmanlı Devleti'nde Sıtma ve Verem

Osmanlı Devleti'nin mücadele ettiği salgın hastalıklardan biri de sıtma olmuştur. Sıtma hastalığı Anadolu'da 1830'lu yıllardan itibaren görülmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti'nde göçmenler özellikle bataklık bölgelere yerleştirilmiş ve bundan dolayı göçmenler arasında sıtma hastalığı daha sık görülmüştür. Sıtma hastalığıyla mücadele için bataklıkları kurutma ve hastalık görülen yerlere ilaç gönderme gibi tedbirler alınarak baş edilmeye çalışılmıştır (Yıldız, 2014: 58). Salgının başladığı yerde yeterli hekim ve eczacı olmaması durumunda çevre vilayetlerden takviyeye gidilmiştir (Yıldız, 2014: 68-70).

Bulaşıcı hastalıkların yayılmasında savaşlar etkili olmuştur. Balkan savaşları sırasında nüfusun önemli bir kısmının sıtma hastalığına yakalandığı düşünülmektedir. 1. Dünya Savaşı'yla birlikte durum daha ciddi bir hal almıştır. Alınan tedbirlere rağmen ordu içerisinde 400.000 civarında asker sıtmaya yakalanırken; bunlardan yaklaşık 20.000'ini hayatını kaybetmiştir. Özellikle sıcak bölgelerdeki askerlerimizden bir bölümü de taşıyıcı olarak memleketlerine geri dönmüşlerdir. Bu dönemde de sıtma ile mücadele için hastalığın atlatılmasında etkili

olan kinin maddesinin tedarikinin ve satışının ucuza mal olması için bir kanun çıkarılmıştır (Çalık ve Tepekaya, 2006: 209).

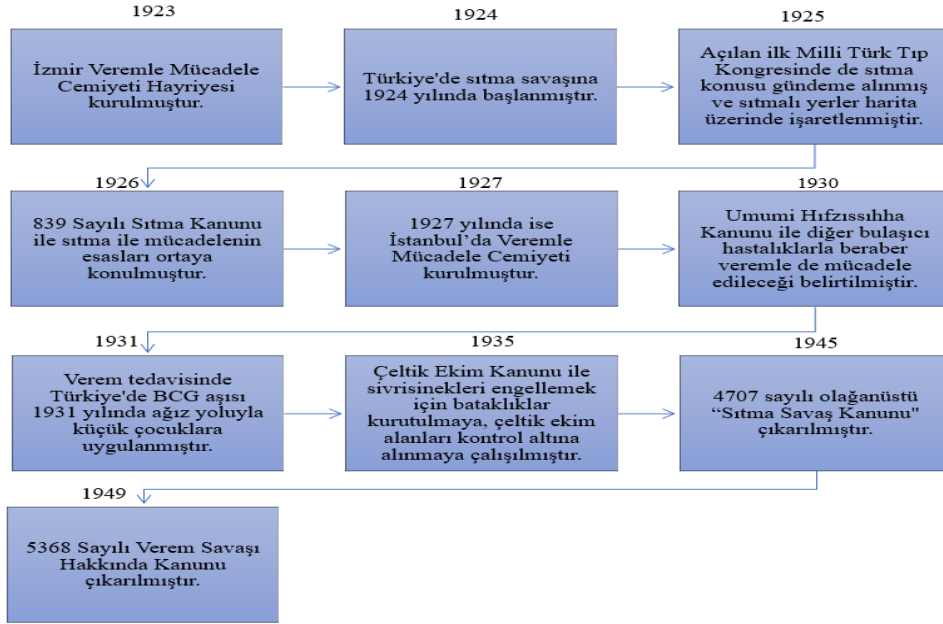
Verem hastalığı Osmanlı Devleti padişahlarına kadar sirayet etmiş tarihi asırlar öncesine dayanan bir bulaşıcı hastalıktır. Osmanlı Devleti padişahlarından II. Mahmut ve I. Abdülmecit veremden vefat etmişlerdir. Osmanlı Devlet’inde 1892-1914 yılları arasında vefat eden 92.942 kişiden %15,8’inin (14.700) ölüm sebebi veremdir. Osmanlı Devleti’nde verem ile savaşı II. Abdülhamit başlatmıştır. Robert Koch 1882 yılında verem basilini keşfetmesiyle birlikte 1890 yılında Almanya’da Tüberkülin ile veremin tedavisine başlanmıştır (Barış, 2010: 8-11). Bunun üzerine veremli hastaların tedavisi için II. Abdülhamit bir sağlık heyetini Berlin’e göndermiş ve inceleme yapmasını istemiştir. İnceleme yapan heyet kullanılan tüberkülinin faydasının yanında zararlarında olduğunu padişaha rapor etmişleridir. Verem vakalarının artması nedeniyle padişahın emri ile önleyici tedbirler alınmaya başlanmış ve hastaların tedavisi için bir verem hastanesi kurulması fikri hasıl olmuştur. Osmanlı Devleti’nde tüberkülin üretilmesi ve pratiğe geçilmesi 1910-1913 yılları arasında Bakteriyojihan-i Şahane’de Dr.Osman Nuri Bey tarafından yapılan mikrobiyolojik çalışmalarla mümkün olmuştur (Seber, 2010: 56). Birinci dünya savaşı ve Kurtuluş Savaşı’nda veremli hasta sayısında büyük artış olmuştur. Savaştan sonra veremle etkin mücadele etmek için Türkiye’de Veremle Mücadele Osmanlı Cemiyeti (VMOC) kurulmuştur.

2.2. Cumhuriyet Döneminde Sıtma ve Verem (1923-1950)

Cumhuriyet kurulmadan önce Osmanlı Devleti’nin son yıllarında I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sırasında verilen mücadele toplumda sosyal, ekonomik ve sağlık açısından derin etkilere sebep olmuştur. Bu ağır şartlar yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin ehemmiyet vermesi gereken alanların belirleyicisi olmuştur. Bu alanlar arasında önemli bir yere sahip olan sağlık, cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan plan ve politikalarda önemli bir yer tutmuştur (Ağırbaş, Akbulut ve Önder, 2011: 737-38). Atatürk ve cumhuriyeti kuranlar sağlığı bir vatandaşlık hakkı olarak görmüş ve bu minvalde atılımlar yapmışlardır. Cumhuriyet döneminin ilk bakanı Dr. Refik SAYDAM taşra ve kırsal yerleşim alanlarına da sağlık hizmetlerini ulaştırma için hummalı bir çalışma icra etmiştir (Akdur, 1998: 3-4). Cumhuriyetin ilk yıllarında yaygın olarak görülen sıtma, frengi ve trahom hatalıklarıyla mücadele kapsamında merkezi ve taşra birimleri olan özel hizmet örgütleri kurmuştur. Sıtma ile mücadele için kurulan örgüt gelecek yıllarda tüm ülke düzeyine yayılmıştır. Karadeniz illerinde yoğun olarak görülen frengi ile Güney Doğu Anadolu illerinde sık rastlanan trahom salgınlarıyla bölgesel düzeyde sağlık örgütleri kurularak mücadele edilmiştir. (Aydın, 1997: 25).

Türkiye’de sıtma ve verem ile mücadele Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren etkin bir şekilde yürütülmüştür. Sıtma ve veremle mücadele önemli tarihler ve

yapılanlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Özer, 2017: 466-69; Özkaya, 2016: 78-80; Tekir, 2019 416-427; Eser, 2016: 1657-1661).



Şekil 1: Sıtma ve Veremle Mücadelede Önemli Tarihler

Kaynak: Özer, S. (2017). II. Dünya Savaşı Yıllarında Anadolu'da Sıtma içinde Tarihsel Süreçte Anadolu'da Sıtma; Özkaya, H. (2016). Cumhuriyet Döneminde Bulaşıcı Hastalıklarla Mücadele. Türk Aile Hekim Dergisi, 20(2); Tekir, S. (2019). Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'de Bulaşıcı Hastalıklarla Mücadele (1923-1930). Türkiye Araştırmaları Enstitüsü 192(65), 407-30; Eser, G. (2016). II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye'de Sıtma ile Mücadele: Kocaeli Örneği. Uluslararası Kara Mürsel Alp ve Kocaeli Tarihi Sempozyumu-III eserlerinden yararlanılmıştır.

Yukarıdaki şekil incelendiğinde Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında sıtma, verem ve diğer hastalıklarla mücadelede hummalı bir çalışmanın yürütüldüğü, gerekli kanuni zeminin oluşturulmaya çalışıldığı ve ihtiyaç duyulan sağlık örgütlenmesinin oluşturulması için çeşitli politikaların izlendiği anlaşılmaktadır.

1925 yılında beşinci defa Sıhhat ve İçtimaî Muavenet Vekili olarak göreve başlayan Dr. Refik Saydam'ın sağlık hizmetlerine ilişkin oluşturduğu programın esaslarını şunlar teşkil etmekteydi: Devletin sağlık örgütlerini iyileştirme, sağlık hizmetlerine kalifiye insan gücü yetiştirmek, numune hastanelerini hizmete açmak, doğum ve çocuk bakımevleri ve verem sanatoryumları açmak, sıtma, trahom, frengi ve diğer salgın hastalıklarla etkin bir şekilde mücadele etmek, sağlık ve sosyal

yardımları taşra teşkilatları vasıtasıyla köylere kadar ulaştırmak (Terzioğlu, 2002: 271).

1928 yılında kurulan Merkez Hıfzıssıhha Müessesesi bulaşıcı hastalıklarla etkin mücadele edilmesinde ve salgınların iyi yönetilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Modern halk sağlığı yaklaşımları bu dönemde hayata geçirilmeye başlanılmıştır. Serum, aşı, laboratuvar çalışmaları ve ilaç yürütme gibi çalışmaları ile Merkez Hıfzıssıhha Müessesesi bu dönemde etkin bir rol oynamıştır (Artvinli, 2020: 55). Koruyucu hekimliğe önem verilmiş, serum üretimi gerçekleştirmiştir. 1934 yılında İstanbul'daki aşı hane, Ankara Merkez Hıfzıssıhha Müessesesi bünyesine alınmış ve üretilen çiçek aşısı ülke ihtiyacını karşılayacak seviyeye gelmiştir. 1936 yılında Hıfzıssıhha Mektebi faaliyete geçmiş, 1937 yılında kuduz serumu üretilmiştir. Çin'deki kolera salgınında bir milyon kişiye yetecek kadar kolera aşısı bahşedilmiştir (Aksakal, 2017: 227).

3. DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİNDE SİTMA ve VEREM

Demokrat Parti (DP) 7 Ocak 1946 tarihinde Celal Bayar tarafından kurulmuştur. Partinin kuruluşunda Celal Bayar'ın yanında Adnan Menderes, Refik Koraltan ve Fuat Köprülü de önemli rol oynamıştır (Taşyürek, 2009: 37). Kuruluşuyla aynı yıl gerçekleşen genel seçimlerde muhalefet koltuğuna oturan DP, 1950 yılında gerçekleşen genel seçimlerde ise toplamda 487 sandalyeden 408'ini alarak iktidara gelmiştir (Akşin, 1997: 153; Tunaya, 2015: 694-707)

DP iktidara gelmesiyle birlikte ekonomiden tarıma, eğitime ve sağlığa kadar birçok alanda reformlar gerçekleştirmiştir. Bu dönemde ekonomi alanında devletçi politikalar yerine liberal politikalar izlenmiştir. Tarım alanında hızlıca makineleşmeye gidilmiş ve çıkarılan kanunlarla çiftçiye toprak kazanımı sağlanmıştır. Sağlık alanında alt yapı çalışmalarına hız kazandırılmış ve salgın hastalıklara karşı aşılama hız kazandırılmıştır. Yine bu dönemde 1952 yılında ülkemiz NATO'ya üye olmuş ve Kore'ye asker göndermiştir (Ayaz,2019:1-20).

DP 1954 yılı seçimlerinden de büyük farkla ayrılırken 1957 yılında gerçekleştirilen genel seçimlerden önemli sayılabilecek sandalye kaybıyla çıkmış ancak iktidarda kalmayı sürdürmüştür (Ayaz,2019:41,74; Karpaz, 2010: 505). 27 Mayıs 1960 tarihinde gerçekleştirilen askeri darbeye de 10 yıllık DP dönemi sona ermiştir (Akandere, 2003: Ayaz,2019:111).

3.1. Sıtma ve Verem Salgını Durum

Verem tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkili olan bir salgın hastalık olmuştur. 1950 yılında ülkemizde tespit edilen verem hastalığına yakalananların sayısı 4.568'dir. Başlatılan aşılama kampanyaları ve alt yapı çalışmalarına karşın 1955 yılında 197.705 kişi muayene edilirken bunlardan 12.155'inde hastalık tespit edilmiştir. 1959'da ise muayene edilen 329.653 kişiden 15.525'inin verem hastalığına yakalandığı anlaşılmıştır (Tunca, 1961: 41). Bunun yanında aşılama ve tedavide geline aşılama paralel olarak ölüm oranlarında belirgin bir azalma

görülmüştür. 1945 yılında veremden ölüm oranı yüz binde 151.5'ken 1955 yılında 79.1'e, 1960 yılında ise 60.0'a gerilemiştir (Tunca, 1965: 56).

1949 yılında ülkemizde sıtma hastalığına yakalanan insan sayısı 1.221.993'tür. Bu sayı 1949 yılında 407.504'e gerilerken, 1950 yılında itibaren sıtmayla etkin mücadeleye geçilmesiyle birlikte daha aşağılara çekilmeye başlamıştır. 1954 yılında 33.511 olan hasta sayısı 1956 yılında 9.195'e gerilemiştir (Tunca, 1961: 54). Sıtma hastalığından ölüm oranlarında da mücadeleye paralel olarak düşüşler görülmüştür. 1957'de yüzbinde 0.3 iken, bu oran 1958'de 0.06'ya gerilemiştir (Tunca, 1961: 297). 1960 yılına gelindiğinde ise oranın 0.004'lere düştüğü görülmüştür (Tunca, 1965: 108).

3.2. Sıtma ve Veremle ile Mücadelede İnsan Kaynakları ve Altyapı

Demokrat Parti'nin iktidara gelişiyle birlikte, 1950 yılında Sağlık Bakanlığınca yurt genelinde sağlık kuruluşlarının hizmete geçmesi için planlar hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar neticesinde sağlık altyapısı hazırlanan çalışmalar hız kazanmış ve ülkemizdeki sağlık kuruluşlarının sayısında artış sağlanmıştır. Ülkemizde 1949 yılında, 16 adet doğumevi, 198 adet hastane bulunurken; 1957 yılına gelindiğinde doğumevi sayısı 18'e, hastane sayısı ise 478'e yükselmiştir. Bunun yanında 221 adet sağlık merkezi de hizmete girmiştir (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 53).

1953 yılında İstanbul'da sıtma hastalığı konusunda halkı bilinçlendirmek ve fikir alışverişi yapabilmek adına "Beynelmilel Tropikal Hastalıklar ve Malarya" kongresi düzenlenmiştir. Kongre ayrıca yurt dışından gelen katılımcılarla tüm dünyada sıtma ile savaş fikri üzerinde birleşmiştir. Bunun yanında sıtma ile savaşta görevli sağlık çalışanlarının her biri görev yaptıkları bölgelerde ayrıca eğitime tabii tutulmuşlardır (Tunca, 1961: 50-52).

DP döneminin önemli hastalıklardan biri olan veremle savaş 1950'li yıllardan itibaren ivme kazanmıştır. Bu doğrultuda da 1946 yılında sayıları 4 olan verem hastaneleri, 1950' yılına gelindiğinde 7'ye, 1953 yılında ise 84'e yükseltilmiştir. Hastane sayılarındaki artışa paralel olarak hastane yatak sayıları da her geçen yıl artış göstermiştir. 1946 yılında yatak sayısı 495'ken, 1950 yılında 1097'ye, 1953 yılında ise 6357'ye çıkmıştır (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 53). 1950 yılında ülkemiz genelinde 8 adet dispanser bulunurken, 1955 yılına gelindiğinde dispanser sayısı 43'e, 1959 yılında ise 67'ye yükselmiştir (Tunca, 1961: 41). Bunun yanında, 16 yaşından küçük olan hastaların tedavilerinin yapılacağı çocuk verem hastanelerinin oluşturulması için çalışmalar başlatılmıştır (Ayaz ve Doğruöz, 2021:53).

3.3. Sıtma ve Veremle ile Mücadele Kapsamında İzlenen Politikalar

DP sağlık altyapısının oluşturulabilmesi ve salgın hastalıklarla etkin mücadelenin sağlanabilmesi için adımlar atmıştır. Bu çerçevede iktidarlarının ilk yılı olan, 1950 yılında 1.487.208.563 lira olan devlet bütçesinden 60.615.522 lira sağlık harcamaları için Sağlık Bakanlığı'na ayırmıştır. 1955'te 2.940.727.278 liralık devlet

bütçesinden 152.463.881 lira, 1960 yılında da 7.266.965.000 lira olan devlet bütçesinin 382.762.029 liralık kısmı Sağlık Bakanlığının payına bırakılmıştır. Sağlık Bakanlığı bütçe oranının devlet bütçesine göre oranı her geçen yıl artmıştır. 1950’de %4.07 olan pay, 1955’te %5.18’e yükselirken, 1960 yılına gelindiğinde ise %5.27 olarak gerçekleşmiştir (Topçu, 2019: 2558).

Veremle savaşın ivme kazanması için çıkarılan yasayla verem sanatoryumlarından vergi alınmaması kararlaştırılırken, tedavide kullanılan ilaçlar gümrük vergisinde muaf tutulmuştur (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 53). Veremle mücadele kapsamında, 1950 yılında 70.918 kişiye aşı yapılırken, aşılama hızı her geçen yıl artmıştır. 1953’ten itibaren 1.850.000 kişi aşılanırken, 1956 yılı içerisinde de 1.350.000 vatandaşa verem aşısı (BCG) uygulanmıştır (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 53). 1957 yılına gelindiğinde ise aşılama daha kitlesel hale getirilerek 20.229.018 kişi verem taramasından geçirilerek 7.722.613 kişiye verem aşısı uygulanmıştır. 1958 yılında 911.813 kişiyle aşılama hızında düşüş görülmekle birlikte 1959 yılında ikinci kez tekrar kitlesel aşılama geçilerek 1.929.155 kişiye aşı uygulanmıştır (Tunca, 1961: 40). DP döneminde yürütülen Veremle Savaş kampanyası 1.5.1959 yılında sonlandığında 17.568.074 vatandaşımız verem taramasından geçirilirken reaksiyon veren 6.933.820 kişi aşılanmıştır (Tunca, 1965: 57).

Sağlık Bakanı Lütfü Kırdar’ın verdiği talimatlarla, halkın vereme karşı bilgilendirilmesi amacıyla sinema ekipleri kurulmuş ve sinema gösterimleriyle verem hastalığıyla ilgili bilgiler anlatılmış bu çerçevede hastalığın yayılmasının engellenmesi amaçlanmıştır (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 61).

1957 yılında 12 ili içeren verem aşısı kampanyasıyla 3.225.889 kişi verem taramasından geçirilirken 304.644 kişi de aşılanmıştır. 1958 yılında da 12 il daha bu kampanyaya dâhil edilmiştir (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 61).

Sıtma ile mücadele için de çeşitli adımlar atılmıştır. Bunlardan biri de il merkezlerinde sıtma ile mücadele kursları açarak halkı bu konuda bilgilendirmek olmuştur (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 53). 1949 yılında sıtmayla savaş anlamında kontrol altında tutulan köy sayısı 11.430’ken 1.323.791 kişi sıtma tedavisi görmüştür. 1950 yılında kontrol altında tutulan köy sayısı 11.742’ye çıkmıştır (Tunca, 1961: 49). 1956 yılında sıtmayı ortadan kaldırmak üzere hazırlanan programın tatbikine esas olmak üzere yurdun tamamında çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde 1957 yılının başından itibaren ülkemizde sıtma savaşı programı terkedilerek sıtma eradikasyonu programına geçilmiştir. Başlatılan bu programla birlikte 1970’li yılların ortalarında sıtma salgını büyük ölçüde önlenmişti. Ancak 1977 (yüz binde 274) ve 1994 (yüz binde 138) yıllarında eradikasyon programının esnetilmesinden üzere sıtma salgınlarının kısmi artışlar görülmüştür. 2008 yılından sonra ise sıtma görülme sıklığı yüz binde 0’a indirgenmiştir. 1956-2017 yılları arasına bakıldığında yüz bin kişiden yaklaşık 38’i sıtma hastalığına yakalanmıştır (Kaya ve Şahinöz, 2021: 26).

3.4. Sıtma ve Verem ile Mücadelede Dış Kaynaklı Destek ve Yardımlar

Veremle savaşın hız kazanabilmesi için ülkemiz Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNİCEF) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) arasında 22.12.1950'de anlaşma imzalanmıştır. Bu çerçevede WHO tarafından personel, UNİCEF tarafından ise malzeme yardımı sağlanmıştır (Tunca 1965: 57).

1950-1953 yılları arasında sıtma hastalığıyla mücadele için Marshall yardımından pay ayrılmıştır (Tunca, 1961: 50). Sıtma ile mücadele için ayrılan yardım miktarı 1950 yılında 2.158.521 TL iken, 1951 yılında 3.362,956 TL, 1953 yılına gelindiğinde ise 2.147.300 TL olmuştur (Tunca, 1961: 53).

Eylül 1956'da Birleşmiş Milletler, UNICEF ve WHO tarafından, dünya üzerinden sıtma hastalığının kazanabilmesi çalışmaları çerçevesinde ülkemize 1,5 milyon dolarlık sıtma ile mücadele malzemesi gönderilmiştir (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 53; Tunca, 1961: 51).

1960 yılının balarında UNICEF'le birlikte yürütülen kampanya ile ülke genelinde 30.000 köyde sıtmaya karşı savaşılmış; Sağlık Bakanlığı'nca da mücadelenin ivmelenmesi için sağlık personeli ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 61; Tunca, 1961: 52).

Sıtmayla mücadele etmek amacıyla Dünya Sağlık Örgütü'nce görevlendirilen bir ekip Edirne'den başlayarak yurdun diğer sıtma bölgelerinde incelemelerde bulunmuştur (Ayaz ve Doğruöz, 2021: 61). 1960 yılında Veremle etkin mücadelenin ve erken teşhisin köylere kadar inebilmesi adına Dünya Sağlık Örgütü'yle ortak proje çalışmalarına başlanmıştır (Tunca, 1961: 41).

4. SONUÇ

Tarih boyunca insanoğlu salgın hastalıklarla mücadele ederek yaşamını sürdürmüştür. Bu mücadelede hükümetler, yerel veya uluslararası sivil toplum örgütleri ve halk ortak bir paydada buluşarak hastalıklara karşı koymuşlardır.

Osmanlı Devleti döneminde yaygın olarak sıtma ve veremle savaş için o günün teknolojisi ve bilimsel altyapısıyla mücadele edilmeye gayret gösterilmiştir. Yapılan mücadele daha çok karantina ve var olan tıbbi yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Osmanlı Devleti'nde salgın hastalıkların savaşlar, kıtlık, doğal afetler, bataklık bölgelere yakın yaşam alanları vb. nedenlerle halk arasında yayıldığı görülürken; dönemin padişahlarının dahi hastalıklardan etkilendiği hatta salgın hastalık nedeniyle yaşamını yitirdiği bilinmektedir.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde sıtma ve verem ile mücadele konusunda daha somut adımların atıldığı görülmektedir. Atatürk önderliğinde dönemin sağlık bakanlığında salgın hastalıklarla mücadele politikaları öncelikli olarak yer almıştır. Sıtma ve veremle etkin mücadelenin sağlanabilmesi için kanuni bir zemin hazırlanmıştır. Sıtma ile etkin mücadele konusunda serum, aşı, laboratuvar çalışmaları ve ilaç yürütme gibi çalışmalar yürüten Merkez Hıfzıssıhha Müessesesi

bu dönemde etkin bir rol oynamıştır. Ülkemizde sıtma ile mücadele konusunda hizmetler kırsal bölgelere de ulaştırılmaya gayret edilmiştir. Verem ile mücadele konusunda da ilaç ve aşı teminine gidilmiş, verem savaş dispanserleri açılmıştır. Halk verem taramasından geçilerek, BCG aşısı uygulanmıştır.

Demokrat Parti dönemine gelindiğinde sıtma ve verem hastalıklarına savaş açılarak topyekûn mücadele başlamıştır. Sıtma ile mücadele için ülke sıtma bölgelerine ayrılarak en uzak köylere dahi sağlık hizmetleri götürülmüştür. Sıtma ile etkin mücadele için sağlık insan gücüne önem verilmiştir. İlaç, sağlık malzemesi ve dezenfektan tedarikine gidilmiş, halk sağlık taramalarından geçirilerek zincirleme bulaşın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Verem ile mücadele konusunda toplu aşılama faaliyetleri yürütülmüş, var olan sağlık kuruluşlarının sayısı artırılmıştır. Salgın hastalıklarla mücadele konusunda bütçeden sağlık bakanlığına önemli miktarda pay ayrılmıştır. Bunun yanında uluslararası yardım kuruluşlarıyla anlaşmalar yapılarak salgın hastalıklarla daha etkin ve güçlü mücadele edilmeye gayret gösterilmiştir. Bu dönemde yapılan çalışmalarla vaka oranlarında dönemsel artışlar görülse de ölüm oranlarında belirgin düşüşler yaşanmıştır.

KAYNAKÇA

- Ağırbaş, İ., Akbulut, Y., & Önder, Ö. R. (2011). Atatürk Dönemi Sağlık Politikası. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*(48), 733-48.
- Akandere, O. (2003). Bir Demokrasi Beyannamesi Olarak "Dörtlü Takrir'in" Amacı ve Mahiyeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (9), 5-28.
- Akdur, R. (1998). Türkiye'de Sağlık Politika ve Hizmetleri. *Yeni Türkiye* 4(23-24):1984-1995. Retrieved 01 16, 2022, from <https://www.recepakdur.com/media/1445/36-akdur-r-tu-rkiyede-sag-lik-politika-ve-hizmetleri-yeni-tu-rkiye-4-23-24-1984-1995-eylu-l-aralik-1998.pdf>
- Aksakal, H. İ. (2017). Dr. Refik Saydam Önderliğinde Cumhuriyet Dönemi Sağlık Hizmetlerini Modernleştirme Çabaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 219-31.
- Akşin, S. (1997). *Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye (1908-1980)*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Artvinli, F. (2020). *Salgınların Tarihi: Toplumsal ve Siyasal Açından Kısa Bir Bakış*. Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu. Türk Tabipler Birliği.
- Ayaz, E. (2019). 1954-1960 Demokrat Parti Döneminin Edirne 'Vatandaş' Gazetesine Göre. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Ayaz, E., & Doğruöz, V. T. (2021). Edirne "Vatandaş" gazetesi ve 1954-1960 Demokrat Parti dönemi. *Rumeli Tarih Araştırmaları Dergisi*(3), 48-81.
- Aydın, E. (1997). Türkiye'de Taşra ve Kırsal Kesim Sağlık Hizmetleri Örgütlenmesi Tarihi. *Toplum ve Hekim*, 12(80), 21-44.
- Barış, Y. İ. (2010). Tüberküloz Tarihi. *Klinik Gelişim*, 23(3), 8-13.
- Çalık, R., & Tepekaya, M. (2006). Birinci Dünya Savaşı Esnasında Anadolu'daki Salgın Hastalıklar ve Ermeniler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(16), 205-28.
- Çaycı, M. E., & Çevik, A. (2021). Yıkıma Doğru Bir İmparatorluğun Salgınlarla İmtihanı: *İNSAN&İNSAN*, 8(28), 33-52.
- Derman, O. (2020). Tarih boyunca insanlığın salgın hastalıklarla mücadelesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*(63), 26-31.
- Elçi, İ. H. (2020). Salgın Hastalıkların Kısa Tarihi. *Arel USAM Dergi Stratejik Bakış*(1), 1-10.
- Eser, G. (2016). II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye'de Sıtma ile Mücadele: Kocaeli Örneği. *Uluslararası Kara Mürsel Alp ve Kocaeli Tarihi Sempozyumu-III*, 1657-68.

- Karayaman, M. (2010). İzmir Verem Mücadele Cemiyeti Tarafından Yayınlanan Sıhhi Cidâl-Sıhhat Dergisi. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 18(3), 140-52.
- Karpat, K. H. (2010). *Türk Demokrasi Tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, N., & Şahinöz, T. (2021). Bulaşıcı Hastalık Bildirimlerinin Afet Yönetimi Açısından İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 21-31.
- Koylu, Z., & Doğan, N. (2010). Birinci Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı Devleti'nde Sıtma Mücadelesi ve Bu Amaçla Yapılan Yasal Düzenlemeler. *Türkiye Parazitoloji Dergisi*, 34(3), 209-215.
- Özdemir, H. (2005). *Salgın Hastalıklardan Ölümler 1914-1918* (Vol. 16). Ankara: Atatürk Kültür ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarihi Kurumu Yayınları.
- Özer, S. (2017). II. Dünya Savaşı Yıllarında Anadolu'da Sıtma . In *Tarihsel Süreçte Anadolu'da Sıtma* (pp. 463-90). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özkaya, H. (2016). Cumhuriyet Döneminde Bulaşıcı Hastalıklarla Mücadele. *Türk Aile Hekim Dergisi*, 20(2), 77-84.
- Özocak, Ö. (2020). 13 Teşrin-i Sani 1329 Tarihli Peyam Gazetesi'nde "Vereme Karşı Nasihatlar" Adıyla Yer Verilen Nasihatnâmeden Hareketle Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Veremle Mücadele Üzerine Bir İnceleme. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(4), 1219-1234.
- Parıldar, H. (2020). Tarihte Bulaşıcı Hastalık Salgınları. *Tepecik Eğit. ve Araşt. Hast. Dergisi*(30 (Ek sayı)), 19-26.
- Seber, E. (2010). Tüberkulozun Dünü. *ANKEM Dergisi*(24 (Ek-2)), 52-60.
- Taşyürek, M. (2009). *Adnan Menderes*. İstanbul: Anonim Yayıncılık.
- Tekir, S. (2019). Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'de Bulaşıcı Hastalıklarla Mücadele (1923-1930). *Türkiye Araştırmaları Enstitüsü* 192(65), 407-30.
- Terzioğlu, A. (2002). Cumhuriyet Dönemi Türk Tıbbına ve Tıp Eğitimine Kısa Bir Bakış. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*(2), 269-07.
- Topçu, İ. (2019). Demokrat Parti Dönemi Kars'ta Sağlık Hizmetlerinde Yaşanan Gelişmeler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2528-2578.
- Tuğluoğlu, F. (2008a). Cumhuriyet'in İlk Döneminde Verem Mücadelesi ve Propaganda Faaliyetleri. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*(13-14).
- Tuğluoğlu, F. (2008b). Türkiye'de Sıtma Mücadelesi (1924-1950). *Türkiye Parazitoloji Dergisi*, 32(4), 351-59.
- Tunaya, T. Z. (2015). *Türkiye'de Siyasi Partiler 1859-1952*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tunca, Y. (1961). *Tıbbi İstatistik Yıllığı 1956-1959*. Ankara: Ankara Gürsoy Basımevi.
- Tunca, Y. (1965). *Tıbbi İstatistik Yıllığı 1960-1963*. Ankara: Balkanoğlu Matbaacılık.
- Üstün Demirkaya, F., & Yavru, M. (2021). Osmanlı Dönemi Trabzon'unda Salgınlar ve Karantina Binaları (1838-1914). *MEGARON*, 16(4), 702-20.
- Yıldız, F. (2014). *19. Yüzyıl'da Anadolu'da Salgın Hastalıklar (Veba, Kolera, Çiçek, Sıtma) ve Salgın Hastalıklarla Mücadele Yöntemleri*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

T. C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

T. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi'nde, aşağıda belirtilen şartlara uyan eserler yayınlanır.

1. Makalelerin, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanabilmesi için, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, bu durum belirtilmek şartı ile kabul edilebilir.
2. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.
3. Yazılarda Türk Dil Kurumu'nun İmlâ Kılavuzu'na uyulması tavsiye edilir.
4. Yazılar, Word programına göre kağıdın bir yüzüne 11 punto, Times New Roman yazı karakteriyle, tek satır aralığında, A4 kağıdına kenar boşlukları, üst 6.2 cm, alt 5.5 cm, sağ ve sol 4 cm, üst bilgi 5.2 cm, alt bilgi 5 cm, cilt payı 1 cm şeklinde ve 20 sayfayı geçmeyecek biçimde düzenlenir. Yazılar üç nüsha (iki nüshasında isim, ünvan ve çalıştığı kurum belirtilmeden) ve bir CD olarak Editöre gönderilir. 20 daktilo sayfasını geçen yazılar dergide basılmayabilir.
5. Basılmayan yazılar yazarına iade edilmez.
6. Metindeki paragrafların ilk satırı 1 cm içeriden başlayacaktır. Ana başlık büyük harfle ve metin gövdesini ortalayacak şekilde, sayfanın üstünden 4 satır aşağıda; alt başlıklar ise paragraf düzenine uygun olarak (1 cm içeriden) konulacaktır. Başlık yazısının sağ alt tarafına yazar veya yazarların adları yan yana yazılır. Yazar ad/adları yazılırken herhangi bir akademik ünvan belirtilmez. Yazarın akademik ünvanı, çalıştığı kurum (üniversite, fakülte, bölüm veya diğer) adları dipnot biçiminde sayfanın altına yazılmalıdır. Akademik ünvan dışında başka unvan kullanılmaz.
7. Türkçe özet, başlık yazısı ve yazar adlarından hemen sonra yer alır. Büyük harfle ve sayfanın ortasına gelecek şekilde Özet sözcüğü yazılır. Konunun Türkçe özeti 200 kelimeyi geçemez. Türkçe özeten sonra İngilizce özete yer verilir. Her iki özetin altında Anahtar Kelimeler-Key Words yazılır. Büyük harflerle yazılmış özet (Abstract) başlığının altına eserin yabancı dildeki adı küçük harflerle kaydedilir.
8. Araştırma ve inceleme dalındaki yazılar Özet, Abstract, Giriş, İnceleme ve Sonuç şeklinde düzenlenir. Yabancı dilde yazılan yazılarda yukarıdaki bölümlerin yabancı dildeki karşılıkları kullanılır ve aynı düzenlemeye

uyulur.

Dipnotlar

9. Bilimsel çalışmada kullanılan kaynakların künyesi dipnot olarak sayfa altında gösterilir. İstifade edilen kaynaklar ilk geçtikleri yerlerde ayrıntılı ve aşağıdaki örneklerde belirtilen sıralamaya uygun olarak verilir.

a. Kitaplar:

Yazar Adı, Soyadı, Kitap Adı (italik), Baskı Sayısı, Yayınevi¹, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Geliştirilmiş 9. Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, s. 34.

b. Makaleler:

Yazar Adı, Soyadı, Makale Adı (tırnak içinde), Dergi/Kitap Adı (italik), Cilt No, Sayı, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Ali Berat Alptekin, “Azerbaycan ve Türkiye’de Tanınan Ortak Aşıklar”, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 7, Ankara 1999, s. 33.

c. Bültenler ve Yıllıklar:

Yayınlayan Kurum, Yayın Adı (italik), Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara 1998, s.17-21.

d. İnternet Tabanlı Kaynaklar:

Yazar Adı ve Soyadı, Belgenin Başlığı, Eserin Başlığı (varsa), Edisyon veya Dosya Numarası (ilgili ise), Adres ve Erişim Yolu, Ziyaret Tarihi (parantez içinde) verilir. Varsa sayfa numarası belirtilir. İnternet ortamından yararlanılan kitap ve makalelerde normal atıf uygulamasına göre genel dipnot usulüne uyulur. Ancak belirtilen veri uygulamalarına da yer verilir.

Örnek: Beytullah Yılmaz, “Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi”, <http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGI/ocak%202004/kucuk.htm>, (18.02.2006), s. 3.

Örnek: Türkiye’nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu, Brüksel, http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf (07.10.2005)

¹ Gerekli hallerde yayınevi de verilebilir.

Kaynakça Bağlacı

10. İstifade edilen kaynaklar metin içerisinde kaynakça bağlacıyla “yazar ve yıl” yöntemine göre, yazarın soyadı, basım yılı ve sayfa numarası verilerek yapılmalıdır.

a. Yazarın adı yazı içinde geçiyorsa, kaynağın yılı parantez içinde yazılmalıdır.

Örnek: Yıldırım (1966). ya da sayfa no vererek, Yıldırım (1966: 70-97).

b. Bazı durumlarda yazarın adı parantez içinde verilebilir.

Örnek: Bu alanda yeni gelişmeler kaydedilmektedir. (Raths, 1967: 40-85).

c. Aynı yılda aynı yazar tarafından yazılmış iki kaynak gösterilecekse, aşağıdaki şekilde verilir.

Örnek: Gates (1967a: 45-50; 1967b: 130-170).

d. Kaynak iki yazarlı ise yalnızca soyadları yazılır.

Örnek: Massialas ve Cox (1966: 37-66).

e. Soyadları aynı olan iki yazarın aynı yılda yayınlanmış eserleri, adlarının ilk harfleri ile ayırılır.

Örnek: Smith, O. ve Smith, B. (1958: 251-251).

f. Kaynağın yazarı ikiden fazla ise, birinci verilişte bütün soyadları yer alır.

Örnek: Bursalıoğlu, Aydın, Kaya, (1995: 120-145).

g. Daha sonraki verilişlerde “vd.” kullanılır.

Örnek: Bursalıoğlu vd. (1995: 120-145).

h. Bir dizi biçiminde verilen kaynaklar en yeni tarihli olandan eski olana doğru sıralanarak bir parantez içine alınır ve noktalı virgül ile ayrılır.

Örnek: Bu konudaki son gelişmelere göre (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31).

Kaynakça

11. Sayfanın ortasına büyük harflerle KAYNAKÇA yazılacaktır. Kaynakçadaki eserler yazar soyadına göre alfabetik olarak sıralandığından, eserlere ayrıca sıra veya bölüm numarası verilmeyecek ve yazarların ünvanları kullanılmayacaktır. Kaynak listesi, Yazarın Soyadı, Adı, varsa Makalenin Başlığı (tırnak içinde), Dergi veya Kitabın Adı (italik), varsa Derleyen veya Çevirenin Adı, Cildi, Sayısı, birden fazla basıldıysa kaçınıcı baskı olduğu, Basım Yeri ve Yılı biçiminde verilir. Aynı yazarın birden fazla eseri kaynak olarak kullanılmışsa basım tarihine veya alfabetik sıraya göre

eskiden yeniye doğru dizilmelidir. Kaynakçada her kaynak 1 cm içeriden yazılmalıdır.

a. Kitaplar

Örnek: Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisâdî ve İçtimâî Tarihi*, C. 1, İstanbul 1974.

b. Dergiler

Örnek: Sağsan, Mustafa, "Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü", *Stratejik Analiz*, Sayı: 19, Kasım 2001.

12. Gönderilen yazılara ait resim, şekil ve grafikler sayfa yazım alanını taşımayacak biçimde net ve ofset baskı tekniğine uygun olmalıdır. Bunların sıra numarası ve adı her şeklin veya grafiğin altında verilir.

13. Derginin bir sayısında, ilk isim olarak bir yazarın ikiden fazla eseri basılamaz. Dönemler içerisinde ikiden fazla gönderilmişse ilk ikisi dışında kalanlar, daha sonraki sayılara aktarılır.

14. Makale, tercüme ve eleştirisi yayımlananlara 25 adet ayrı basım ile iki adet dergi verilir.

Not: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri'nde bulunmayan hususlar için Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım İlke ve Kuralları'na bakılabilir.

TRAKYA UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Academic studies complies with the following requirements below are published in Trakya University Social Sciences Journal.

1. In order for any article to be published in Trakya University Social Sciences Journal, it should not have been previously published or accepted to be published elsewhere. Papers presented at a conference or symposium may be accepted for publication if clearly indicated so beforehand.
2. All researches subjected comparison of the products with their trade names are not in the scope of our journal.
3. While writing the papers, it is recommended to obey The Spelling Book of Turkish Language Society.
4. Manuscripts should be typed on A4 format (29/7x21cm) paper with 11 pt and 1 line space. They are arranged properly margined (6.2 cm from top, 5.5 cm from bottom, 4 cm from right, 4 cm from left, 5.2 cm from header, 5 cm from footer), and not exceeding 20 pages. The printed version manuscripts must be submitted to the editor as three copies (without including name, title and working institution in two copies) and along with a CD. Articles should not exceed 20 pages if not they may not published on the journal.
5. Unpublished articles are not sent back to the writer.
6. First line of the paragraphs in the text will start 1 cm from inside. Title of the article will be written with capital letters starting from the left top of the page by leaving 4 lines empty space. Subtitles will be placed in accordance with the paragraph order (1 cm from inside). Name/names of the writer is written right bottom of the title side by side. Any kind of academic title of the writer is not written while writing the name/names of the writer. Academic title of the writer, institution where he/she works (university, faculty, department or others) should be written as footnotes at the bottom of the page. Any kind of titles are not used except for the academic titles.
8. Articles in the field of research and examination are submitted according to the order of Abstract, Introduction, Methods and Results.

Footnotes

9. Tags of resources used in the academic study are displayed at the end of the paper as footnotes. Resources exploited in the academic study are given in the first pass and in accordance with the order of the following detailed examples.

a. Books:

Author's Name, Last name, Name of the Book (italics), Printing,
Publisher² Place and Year of Publication, Page Number

Example: Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*,
Geliştirilmiş Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, p.34

b. Articles:

Author's Name, Last name, Title of the Article (in quotations), Title of the
Journal/Book (italics), Volume Number, Issue, Place and Year of
Publication, Page Number.

Example: Ali Berat Alptekin, "Azerbaycan ve Türkiye'de Tanına Ortak
Aşıklar", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Volume 7, Ankara 1999, p:
33.

c. Journals and Annuals:

Publishing Institution, Title of the Publication (italics), Place and Year of
Publication, Page Number.

Example: Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara
1998, p: 17-21.

d. Internet-based Resources:

Author's Name, Last name, Title of the document, Title of the Article (if
available), Edition or File Number (if related), Address and Access Path,
Date of Visit (in parenthesis). Page numbers are indicated if available.
General footnote style is used according to the normal citation in the books
and articles taken from internet environment. However, specified data
applications are also stated.

Example: Beytullah Yılmaz, "Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin
Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi",
<http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGI/ocak%202004/kucuk.htm>,
(18.02.2006), p.3

Example: Türkiye'nin Katılım Yönünde ilerlemesi Hakkında 2004 Yılı
Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu, Brüksel,
http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf
(07.10.2005)

² Publisher can be given if necessary

Connective References

10. References which are quoted must be given in the text with the connective references according to the technique of "writer and year", surname of the author, publishing date and page number.

a. If the name of the author is mentioned in the text, year of the references must be written in brackets.

Example: Yıldırım (1996). or by giving the page number, Yıldırım (1996: 7097).

b. In some cases, the name of the author can be given in brackets.

Example: New developments have been made in this field. (Raths, 1967: 4085)

c. If the references written by the same author in the same year are mentioned, it is given as below:

Example: Gates (1967a: 45-50 (1967b: 130-170).

d. If the references have two authors only their surnames are written.

Example: Massialas and Cox (1967: 37-66)

e. If the two writers have the same surname and their works which were published at the same year can be distinguished by the first letter of their names.

Example: Smith, O. and Smith, B. (1958: 251-251)

f. If the reference has more than two authors, the surnames are mentioned at first.

Example: Bursalıoğlu, Aydin, Kaya, (1995: 120-145)

g. In the next mentioning et al. is used.

Example: Bursalıoğlu , et al. (1995: 120-145)

h. The references which are given as a line should be ordered from the oldest date to the recent one and must be separated with semicolon in the brackets.

Example: According to the recent developments about this subject (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31)

References

11. In the middle of the page, REFERENCES are written in capital letters. As the references are listed alphabetically according to the author's surname, any sequence or category number is not given and the titles of the authors are not mentioned. List of references is given stating the Surname and Name of the Author, the Title of the Article if available (in quotations), The Title

of the Journal or Book (*italics*), The Name Of the Editor or Translator if available, Volume, Issue, the number of the printing if it is published more than once, the Year and the Place of Publication. If more than one work of an author is used as references, they should be given from the oldest to the recent one.

a. Books

Example: Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Tarihi*, Volume 1, İstanbul 1974.

b. Journals

Example: Sağsan, Mustafa, "Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü", *Stratejik Analiz*, Number: 19, November 2001.

12. Pictures, figures, graphics belonging to the articles which will be sent must be clear and suitable for the technique of offset printing and should not exceed the area of writing. Their sequence number and names are given below the each figure or graphic.

13. In one of the issues of the journals, more than two manuscripts of an author as the first name cannot be published. If more than two manuscripts are sent in the terms, the ones except from the first and second are transmitted to the other issues.

14. 25 separate editions with two journals are given to the authors whose articles, translations and critics have been published.

Note 1: For the subjects that are not available in the Publishing Principles of Trakya University Social Sciences Journal, more information can be obtained from Trakya University Social Sciences Institute The Rules and Principles for Writing Graduate Theses.